



Konrad Bundschuh

Förderdiagnostik konkret

Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte
Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung

2., aktualisierte Auflage

Bundschuh
Förderdiagnostik konkret

Konrad Bundschuh

Förderdiagnostik konkret

Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte
Lernen, geistige, soziale und
emotionale Entwicklung

2., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.d. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Pia Bundschuh, Randersacker.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2322-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur zweiten Auflage	9
1 Einleitung – Herausforderungen und neue Aufgaben	15
2 Diagnostische Desiderate und Notwendigkeiten	29
3 Orientierung an den Bedürfnissen mit der Zielrichtung Persönlichkeitsentfaltung	35
4 Unterschiedliche diagnostische Modelle, Sicht- und Vorgehensweisen ..	45
4.1 Traditionelle diagnostische Ansätze	47
4.1.1 Das traditionell medizinische Modell klinischer Diagnostik und Vorgehensweisen	47
4.1.2 Das psychologische Modell – Einordnung und Vergleich auf der Basis von Normorientierung	50
4.1.3 Verhaltensmodifikatorisch orientierte Intervention – der determinierte Mensch	53
4.2 Erweiterte Ansätze psychologisch-pädagogischer Diagnostik	56
4.2.1 Das gesellschaftswissenschaftliche oder interaktionistische Modell	57
4.2.2 Ansätze mit didaktischer Orientierung – strukturbezogene oder qualitative, lern- und lernprozessorientierte Diagnostik.....	58
4.2.3 Der systemische Ansatz	64
4.2.4 Das epistemologische Subjekt-Modell	66
4.2.5 Normalisierungs- und Integrationsdiagnostik	67
4.2.6 Bildbarkeit und konstruktivistische Entwicklungstheorien	67
4.3 Resümee	71
5 Grundlagen und Dimensionen der Förderdiagnostik	75
5.1 Anthropologische Dimension – Wesen und Würde des Menschen	81
5.1.1 Aktuelle Herausforderungen	81
5.1.2 Die prinzipielle Erziehungsbedürftigkeit aller Menschen von Anfang an	83
5.1.3 Anthropologie, Behinderung und behindernde Bedingungen.....	86
5.2 Pädagogische Dimension	89
5.2.1 Verstehen als Basis für die Gestaltung von Beziehungsprozessen .	91
5.2.2 Förderdiagnostik und Grenzerfahrung – „Scheitern“ als Chance zum Neuanfang	94
5.2.3 Allgemeine Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik	96

5.3 Soziale Dimension: Analyse behindernder Bedingungen im Umfeld .	101
5.3.1 Diagnose und Analyse behindernder sowie benachteiligender Bedingungen und Verhältnisse	102
5.3.2 Behinderung als kreisförmiger Interaktionsprozess	104
5.3.3 Offenheit, ein Grundprinzip der Förderdiagnostik	105
5.4 Didaktische Dimension:	
Trias aus Diagnose, Förderung und Vermittlung	107
5.4.1 Didaktik und Förderdiagnostik als Vermittlung	108
5.4.2 Fehler und Fehleranalyse, eine Chance zu förderdiagnostischen und lerntherapeutischen Erkenntnissen	108
5.4.3 Schüler, Lernausgangslage, Sachstruktur, Vermittlung und Lehrinhalte	109
5.4.4 Kognitionspsychologische Überlegungen zum Lernprozess.....	112
5.4.5 Spezielle Probleme und Herausforderungen	114
5.4.6 Handlungsfähigkeit, Bildung und Ausbildung	117
5.4.7 Handlung und Kommunikation	119
5.4.8 Förderdiagnostik als Begleitdiagnostik	120
5.4.9 Funktionalität bzw. Intentionalität versus Ganzheitlichkeit	121
5.5 Therapeutische Dimension	126
5.5.1 Psychische Probleme und Auffälligkeiten als Herausforderung	127
5.5.2 Möglichkeiten und Grenzen von Therapien	128
5.5.3 Pädagogik statt Therapie und die krank machende Alltagswirklichkeit	130
6 Rahmenbedingungen förderdiagnostischer Prozesse	137
6.1 Legitimation	141
6.2 Einstellungen zu Fragen der Diagnose und Förderung	144
6.3 Methodisch-didaktische Überlegungen zur Umsetzung von Förderungsprozessen	147
6.4 Beratung als begleitendes Prinzip der Förderdiagnostik	151
6.5 Förderungsziele: Möglichkeiten und Grenzen	154
6.6 Resümee	158
7 Diagnostische Fragen und Herausforderungen – Förderbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung	161
7.1 Lernen und Emotionen im Kontext schulischer Erziehung und Unterrichtung	161
7.1.1 Beziehung zwischen Lernprozessen und Emotionen: neurobiologische Grundlagen und schulische Implikationen ...	166
7.1.2 Lerninhalte und Emotionen	172
7.1.3 Lernprozesse, Emotionen und Wohlbefinden	173

7.1.4	Emotionen und Motivation	175
7.1.5	Emotionale Intelligenz	178
7.2	Spezifischer Förderbedarf	181
7.2.1	Förderbedarf Lernen	181
7.2.2	Emotionale und soziale Entwicklung – „Auffälligkeiten“ und psychische Situation.....	184
7.3	Entwicklungstests – Möglichkeiten und Grenzen	189
7.4	Bedeutung diagnostischer Verfahren im Kontext sozialer und emotionaler Störungen	193
7.4.1	Diagnostische Verfahren im förderdiagnostischen Prozess	194
7.4.1.1	Anamnestiche Erhebung und Exploration als Basisinformationen	197
7.4.1.2	Verhaltensbeobachtung	199
7.4.1.3	Screeninverfahren	200
7.4.1.4	Ausgewählte psychometrische und projektive Verfahren	204
7.4.1.5	Kritische Anmerkungen im Kontext Objektivität und Standardisierung	206
7.4.2	Quantitative Diagnostik und Verstehen von Verhalten – eine Annäherung aus konstruktivistischer Perspektive	207
7.4.3	Prozessdiagnostik	211
7.5	Lerntherapie im Dienste einer positiven Persönlichkeitsentfaltung und Beziehungsgestaltung	213
7.5.1	Lerntherapie – Verständnis und Arbeitsweise	214
7.5.2	Was heißt eigentlich Lernen?	215
7.5.3	Lerntherapie	216
7.5.4	Handlungskonzept	217
7.5.5	Praxis	218
7.6	Schulangst als internalisierte Verhaltensstörung	219
7.6.1	Zum Begriff Schulangst	219
7.6.2	Diagnostik von Ängsten im Kontext Schule	225
7.6.3	Ausgewählte Testverfahren zur Angstdiagnose	226
7.7	Resümee: Konsequenzen für das pädagogische, speziell heilpädagogische und lerntherapeutische Arbeitsfeld	227
8	Grundlagen und konzeptionelle Überlegungen zur Förderplanung	231
8.1	Begründung und Notwendigkeit von Förderplänen	232
8.2	Verständnis von Förderung	233
8.3	Wichtige Grundsätze der Förderplanung	234
8.3.1	Einbezug aller Personen in die Förderplanerstellung	235
8.3.2	Überschaubare Anzahl von Zielen	236
8.3.3	Dynamische Fortentwicklung	236

8.3.4 Verbindlichkeit	237
8.4 Aufgabe des Förderplanes	237
8.5 Prozessorientiertes Arbeiten	238
8.6 Konzeption und Inhalt	240
8.6.1 Aufbau des Förderplanes	240
8.6.2 Kategorisierung des Inhaltes	241
8.6.3 Prozessevaluation und Verlaufsdagnostik	241
8.6.4 Vorlagen	242
8.7 Schlussbemerkung	246
9 Grundlegende Förderansätze und Orientierung am Kind	249
9.1 Basale Förderung	250
9.2 Wahrnehmung und Motorik	254
9.2.1 Förderung der Motorik	256
9.2.2 Förderung der Wahrnehmung	260
10 Förderdiagnostische Begutachtung bei Menschen mit Förderbedarf	
 geistige Entwicklung – dargestellt an einem Beispiel	
 qualitativer Diagnostik	269
10.1 Situation, Beobachtungsanlass, Bedingungen	269
10.2 Bisherige Entwicklung	270
10.3 Beschreibung der Planungsphase	271
10.4 Beobachtungen und Förderungsansätze	273
10.4.1 Wahrnehmung	273
10.4.2 Motorik	275
10.4.3 Motivation, Konzentration, Ausdauer	277
10.4.4 Gedächtnis	279
10.4.5 Sprache, Kommunikationsfähigkeit und soziales Verhalten	279
10.4.6 Kreativität und Spontaneität	282
10.5 Resümee	283
11 Gutachtenbeispiel: Realschule – heilpädagogischer und	
 lerntherapeutischer Handlungsbedarf im Förderschwerpunkt	
 emotionale und soziale Entwicklung	287
12 Ausblick: Förderdiagnostische Herausforderungen und Perspektiven	
 im Dienste von Lernen und Persönlichkeitsentfaltung	295
Literaturverzeichnis	301
Sachregister	311

Vorwort zur 2. Auflage

Das Buch „Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung“ ist seit 2017 vergriffen. Die vielen positiven Rückmeldungen zu den bisherigen Auflagen bestätigen den Bedarf einer aktuellen Publikation zu diesem Fragenkomplex mit seiner impliziten Dynamik und ermutigten zur Bearbeitung und umfangreichen Erweiterung. So trägt die vorliegende Neuauflage zahlreichen Veränderungen und Herausforderungen im sonder- und heilpädagogischen sowie im lerntherapeutischen Arbeitsfeld Rechnung.

Die Ausführungen der letzten Auflage wurden durchgängig überarbeitet und entsprechend verändert. Gliederung und Inhalte sind um- und neugestaltet. Literatur, die Information zu diagnostischen Verfahren sowie zur Förderung bietet und das Sachverzeichnis wurden ebenfalls ergänzt und aktualisiert.

Dieses Buch ist Grundlage für diagnostische Fragestellungen der Sonder- und Heilpädagogik, Lerntherapie, Psychologie und auch Allgemeinpädagogik, wenn man Störfaktoren in den Bereichen Schule, Kind- und Umfeldsituation, Gesellschaft und auch Schulsystem in die Frage nach einer bestmöglichen Erziehung integrieren möchte. Förderdiagnostik, eine Beziehung herstellen und reflektieren sowie Verstehen von Kindern und Jugendlichen mit Problemen bilden zusammen mit diagnostischer Fachkompetenz eine Einheit.

Im Bereich der Diagnostik im sonder- und heilpädagogischen sowie lerntherapeutischen Arbeitsfeld stellen sich gerade vor dem Hintergrund der Inklusionsdiskussion vermehrt Fragen. Kann Förderdiagnostik in dem hier dargestellten Sinne einen Beitrag zu entwicklungsbezogenen, lernprozess- oder strukturniveauorientierten Angeboten leisten? Um pädagogisch-didaktische, förderungsspezifische und therapeutische Maßnahmen in Gang zu setzen, müssen zweifellos die Nöte, Schwierigkeiten, biografischen Verletzungen zwingend benannt, analysiert und verstanden werden. Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach dem Klientel und dem Aufgabenbereich hinsichtlich des individuellen Förder- und Lerntherapiebedarfs – an welcher Schule oder Einrichtung auch immer – gestellt. Förderdiagnostischer Handlungsbedarf ergibt sich bereits im Vorschulbereich, des Weiteren bei 20 bis zu 30 Prozent aller Schüler zwischen Förderschulen, Gemeinschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien temporär und teilweise langfristig angesichts einseitig fordernder sowie überfordernder – sowohl schulischer als auch außerschulischer – Wirklichkeiten. Nicht nur Lernprozesse, sondern vor allem auch die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind von ungünstigen Bedingungen (Lernklima, Leistungsdruck, einseitige Orientie-

rung am Leistungsdenken, frühzeitige Stigmatisierung, Mobbing, Erziehungsprobleme,...) tangiert. Es wird hier ein Verständnis von Diagnostik skizziert, welches auf Förderung, Hilfe und soziale Integration sowie auf Entwicklung und Entfaltung im psychischen und kognitiven Bereich abzielt und so dem Inklusionsgedanken Rechnung trägt. Orientierung am Kind oder am Jugendlichen und am Förder- und Lerntherapiebedarf stellen eine Herausforderung an die Schulen bzw. an die Lehrer und Lerntherapeuten dar, sich individuell-verstehend und vor allem auch in differenzierter Form auf die Lern- und Lebensprozesse einzustellen und es nicht zuzulassen, dass von außen induzierte Lernstörungen, Versagensängste und Minderwertigkeitsgefühle generiert bzw. produziert werden. Schüler müssen die Chance einer optimalen Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Kontext Lernen und Bildung, aber auch sozialer und emotionaler Kompetenzen entsprechend vorhandener Ressourcen und Möglichkeiten erhalten. Kompetenz- und ressourcenorientierte, aber auch verstehende Förderdiagnostik gehört zum Prozess der Inklusion und gibt auch Impulse zur Emanzipation sowie für eine bessere soziale Gleichstellung. Präventionsmaßnahmen begleiten die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zwischen Geburt, Vorschule und dem Übergang ins Berufsleben. Integration und Inklusion implizieren Gemeinsamkeit und gleichzeitig Orientierung am Kind und seinen Möglichkeiten.

An diagnostischen Fragestellungen bestand im Zusammenhang mit bedrängenden pädagogischen Problemsituationen schon immer ein besonderes Interesse. Der diagnostische Handlungsbedarf hat allerdings angesichts zunehmender Leistungsorientierung des Schulsystems, insbesondere im Bereich Grundschule an den Übergängen zu weiterführenden und vor allem auch an weiterführenden Schulen und anwachsender Vulnerabilität im außerschulischen Umfeld von Kindern (auseinanderbrechende Familien mit entsprechenden Belastungen und Konfliktsituationen gerade für Kinder, Alleinerziehende, Armut, Verunsicherung in Erziehungsfragen, unkritischer Medienkonsum, Kindesmissbrauch, traumatische Erfahrungen, ...), also infolge zahlreicher störungs- und behinderungsinduzierender Bedingungen, deutlich zugenommen. Eltern begleiten und fördern die Bildungsprozesse ihrer Kinder bewusster als früher und hinterfragen intensiver die Vorgehensweisen in Schulen. Leider fühlen sie sich häufig gegenüber diesen mächtigen Systemen aber auch ohnmächtig und hilflos.

Sonder- und Heilpädagogen, Lerntherapeuten, Frühpädagogen, Psychologen und Mediziner haben im Rahmen der Entwicklungsdiagnostik die Aufgabe, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten, d. h. Förder- und ggf. Therapiebedarf im sozialen und emotionalen Bereich zu erkennen sowie zur Erhellung der Entstehung möglicher Beeinträchtigungen beizutragen, Maßnahmen zu deren Behebung zu ergreifen, also Förderungsmöglichkeiten und ggf. Therapien, speziell auch Lerntherapie vorzuschlagen sowie bei der Prophylaxe möglicher Fehlentwicklungen unterschiedlicher Art mitzuwirken. Mit Problemen dieser Art werden

vor allem Frühförderstellen bzw. -zentren, Mobile Sonderpädagogische Hilfen (MSH), Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE), Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD), Sonderpädagogische Förderzentren, Erziehungsberatungsstellen, psychiatrische Kliniken und Kinderkliniken, schulpsychologische Dienste sowie Kinder- und Erziehungsheime konfrontiert. (Früh-)Förderung zielt darauf, bei vorliegenden Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen und Entwicklungsgefährdungen frühe Hilfen anzubieten, die zur möglichst guten Entwicklung betroffener Kinder, d.h. ressourcenorientiert, zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Kompetenzen mit Blick auf Integration und Inklusion in ihre Lebenswelt beitragen.

Gerade im Kapitel sieben, das sich mit Fragen der Informationsgewinnung, d.h. vor allem mit diagnostischen Verfahren im Rahmen förderdiagnostischer Praxis mit dem Ziel ressourcen- und kompetenzorientierter Förderung beschäftigt, wurden Aktualisierungen und weitere wichtige Ergänzungen eingebracht. So wurde unter anderem auch der Neukonzeption diagnostischer Verfahren Rechnung getragen und es wurden entsprechende (Test-)Verfahren in strukturierter Form sach- und informationsorientiert, aber auch kritisch eingebracht.

Förderbedarf und die Ausarbeitung von Förderplänen auf der Basis von Prozessdiagnostik (Kap. 8) stellen eine Herausforderung an Lehrer und Schulen dar, sich individuell und in differenzierender Form auf Lernmöglichkeiten und -prozesse der Schüler mit Problemen einzustellen und maßgeblich vor allem auch durch Primärprävention tätig zu werden.

Förderdiagnostik stellt eine Vermittlung zwischen Schülerproblemen und Förderung bis hin zu kinderorientierten Therapien (Spieltherapie, Lerntherapie nach A. Metzger,...) dar. Schüler können sich dadurch neu wahrnehmen, von behindernden Bedingungen befreien, und sie haben die Chance einer optimalen Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Kontext Lernen und Verhalten entsprechend vorhandener Ressourcen und sich entwickelnder Möglichkeiten und Kompetenzen. Hierfür sprechen auch die Erkenntnisse der modernen Neurobiologie und -psychologie. Jedenfalls darf die Zahl der Verlierer im System Schule nicht weiter steigen. So ist es auch die Aufgabe der Förderdiagnostik, gerade diese behindernden Bedingungen stärker als bisher zu diagnostizieren und zu analysieren und jede schülerspezifische sowie individuelle Art von Lernen zu achten und zu beachten, anzuerkennen, wertzuschätzen und zu fördern.

Dabei sollte sich das spezifisch Sonder- und Heilpädagogische sowie das Lerntherapeutische nicht in einem Gemisch fachlich unspezifischer Pädagogik auflösen. Ein Verlust an Profil sowie fachlich – diagnostischer Kompetenz und Differenzierung würde für den betroffenen Menschen Schaden bedeuten. So wird auch in einer Phase der postulierten Inklusion Spezialisierung hoch geschätzt. Es werden vermehrt sonder- und heilpädagogische, aber auch lerntherapeutische Hilfen er-

wartet und eingefordert. Es geht um gemeinsames Handeln mit dem Ziel der positiven Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen. Dieses Buch will durch kritisch – reflexive Anmerkungen und Impulse zu neuen Denk- und Handlungsprozessen anregen.

Erstmals wurden im Rahmen von Kapitel sieben lerntherapeutischen Fragen und diagnostischen Herausforderungen thematisiert. Früherkennung, Beratung und Frühförderung als Präventivmaßnahmen erweisen sich für weitere Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als äußerst wichtig, sie gelten als Basis für das Erwachsenenalter und für die gesamte Lebensspanne, die zu Recht als Entwicklungs- und Veränderungsprozess betrachtet wird. So werden auch Fragen der Früherkennung und -förderung, die Problematik Entwicklungsdiagnose und Entwicklungstests sowie Diagnose von Ängsten im Kontext Schule im Rahmen dieses siebten Kapitels aufgegriffen.

Kein Zweifel, Förderdiagnostik geschieht auf der Basis von Verstehen und Beziehungsgestaltung. Es geht darum, mit den Betroffenen eine „gemeinsame“ Sprache herzustellen. Sprache und Ausdruck allgemein sind hervorragende Mittel zur Gestaltung eines positiven emotionalen Beziehungsverhältnisses zwischen Menschen. Bereits durch die Auswahl von Worten und Begriffen, die stets auch einen emotional besetzten Anteil haben, werden Beziehungen hergestellt und vertrauensvolle Einstellungen generiert. Bei Rogers (1973, 47) geht es um die heilende Beziehung zu einem Klienten. „Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt“.

Orientierung am Förderbedarf und die Ausarbeitung von Förderplänen auf der Basis von Prozessdiagnostik stellen eine Herausforderung an Wissenschaft und Praxis dar, sich individuell und in differenzierender Form auf Lernmöglichkeiten und -prozesse der Schülerinnen und Schüler mit einer Lern- und Verhaltensstreuung zwischen Hochbegabung und einem besonderen Förderbedarf etwa in den Bereichen Sozial- und Emotionalverhalten sowie Lernen einzustellen und vor allem durch Prävention und Lerntherapie tätig zu werden. Kinder und Jugendliche haben dadurch die Chance einer optimalen Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Kontext Lernen und Verhalten, vorhandenen Ressourcen und sich entwickelnden Möglichkeiten und Kompetenzen entsprechend.

Der Frage nach der Förderplanung widmet sich speziell Kapitel acht. Hier werden die Notwendigkeit von Förderplänen, wichtige Grundsätze der Förderplanung, Aufgaben, möglicher Aufbau und Inhalte des Förderplanes thematisiert. Förderung und Förderplanung implizieren Ziele und einen Rahmen sowie Offenheit für weitere Entwicklungen im Kontext neuer Erkenntnisse über individuelles Lernen.

Insgesamt betrachtet wurde der Bedeutung aktueller Fragen und Probleme mehr Raum gegeben. Thematisiert wird im Besonderen das, was für die Gegenwart zum Problem und zur Herausforderung geworden ist mit dem Blick auf zukünftige Entwicklungen. Das Grundprinzip, so umfassend wie möglich in enger Vernetzung von Theorie und Praxis sachlich ausgewogen und kritisch- konstruktiv zu informieren, wurde beibehalten.

Der wissenschaftliche Fokus liegt gewissermaßen am Puls einer veränderten und sich rasch weiter entwickelnden Wirklichkeit, die Bisheriges in Frage stellt und zu neuen Denk- und Handlungsprozessen anregt. Der Inhalt der neuen Auflage dieses Buches konzentriert sich auf diagnostische Themen, die für die Sonder- und Heilpädagogik sowie für die Lerntherapie, die Psychologie und Allgemeinpädagogik in einer gewandelten Wirklichkeit grundlegend wichtig sind und aktuelle Herausforderungen darstellen. Sinnvolle begriffliche Veränderungen im sonder- und heilpädagogischen sowie lerntherapeutischen Arbeitsfeld wurden eingebracht. Das Förderschulwesen setzt jetzt deutliche Impulse zur verstärkten Kooperation mit der Regelschule und damit zur Integration und Inklusion. Kinder und Jugendliche sollen lernen, mit dieser Welt umzugehen, in dieser Welt selbstständig zu handeln und damit Gestalter ihrer Welt sowie ihres zukünftigen Lebens zu werden.

München im Mai 2019

Konrad Bundschuh

1 Einleitung – Herausforderungen und neue Aufgaben

Praktische und wissenschaftliche Probleme fordern im Zusammenhang mit Störfaktoren, Beeinträchtigungen und Behinderungen im allgemeinpädagogischen, sonder- und heilpädagogischen sowie im lerntherapeutischen Bereich Diagnostik heraus. Mit Beginn des dritten Jahrtausends ergeben sich darüber hinaus neue Anforderungen an eine sonder- und heilpädagogische Diagnostik. An diagnostischen Fragestellungen bestand im Zusammenhang mit bedrängenden Problemsituationen im pädagogischen Arbeitsfeld, d.h. im Kontext Frühförderung, im vorschulischen und schulischen Bereich schon immer ein besonderes Interesse. Der diagnostische Handlungsbedarf hat allerdings angesichts zunehmender Leistungsorientierung des Schulsystems und der Systeme allgemein, der Gesellschaft und anwachsender Störfaktoren auch im vorschulischen Bereich und im außerschulischen Umfeld von Kindern und Jugendlichen wie bspw. zusammenbrechende Familien, wechselnde Partnerbeziehungen mit Belastungen und Konfliktsituationen gerade für Kinder (Patchwork-Familien), Armut, Verunsicherung in Erziehungsfragen, Kindesmissbrauch unkritischer Medienkonsum bis hin zu gesellschaftlichen Umbrüchen, deutlich zugenommen. Heilpädagogische Diagnostik erforscht als Teilgebiet der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Psychologie behindernde Bedingungen sowie helfende bzw. unterstützende Möglichkeiten mit der Aufgabe Wahrnehmung und Freilegung von Kompetenzen und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit (Bundschuh 2014, 355-364; 2019). Sie orientiert sich dabei am Wert allen menschlichen Lebens.

Im Rahmen der Arbeitsfelder Sonder- und Heilpädagogik sowie Lerntherapie werden theoretische und praktische Fragen der Erziehung von Menschen reflektiert, deren Personalisation und Sozialisation unter erschwerten Bedingungen erfolgen. Diese Erschwernisse können zum einen durch eine Beeinträchtigung (Behinderung, Störung) an sich, zum anderen aber auch – und dies möglicherweise in gleicher Auswirkung – durch Erziehungseinflüsse, sozial bedingte oder sozioökonomische Verhältnisse (Kommunikation/Handlungen, Deprivation, Kindesmissbrauch, Armut, ...) verursacht sein. Beeinträchtigungen – wie auch immer bedingt – wirken sich auf Erziehungs- und Entwicklungsprozesse aus, die wiederum durch vielfältige Teilsysteme und Systeme oder Bezugsverhältnisse beeinflusst werden. Es zeigt sich, dass Antworten auf globale Veränderungen in der Lebenswirklichkeit auch für den Bereich Erziehung und damit für die Pädagogik eine grundlegend neue Situation geschaffen haben. Sie ist von Verunsicherung und neuen Frage-

stellungen bestimmt. Dabei zeigt sich auch, dass Antworten nicht mehr wie in früheren Zeiten von einem einzelnen Aspekt oder einer einzigen Disziplin her gegeben und als gültig bezeichnet werden können, sondern vielmehr eine Vernetzung und damit Komplexität der Phänomene wirksam geworden ist. Im Rahmen dieser grundlegenden Veränderungen sind die Sonder- und Heilpädagogik als spezialisierte Pädagogik und die Lerntherapie herausgefordert, sich den komplexen Fragen konstruktiv zu stellen. In dieser unsicheren Situation werden Neuorientierungen und -wahrnehmungen notwendig. Die hier darzustellende Thematik geht von Fragen aus, die in enger Verbindung zur heutigen Wirklichkeit stehen. Sie sollen der theoretischen Reflexion dienen, um praktische Möglichkeiten im Sinne einer engeren und konstruktiven Vernetzung sowie Kooperation der beteiligten Personen zu verbessern.

Sonder- und Heilpädagogik nimmt die Realität von Störungen und Behinderungen – ganz allgemein von Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art und Schweregrade – in pädagogischer Verantwortung wahr und erhebt sie, im Unterschied zur Allgemeinpädagogik, zum Gegenstand intensiver wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Forschung. Es stellt sich die fast schon inflationäre Frage nach dem Förder- und Lerntherapiebedarf. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die erschwerte Situation von Menschen mit Behinderung, mit Verhaltens- und oder Lernproblemen bewusst wahrzunehmen, die Rahmenbedingungen für das Auftreten solcher Probleme und Bedürfnisse in der Erziehungs-, Lebens- und Alltagswirklichkeit zu erkunden, sich mit der Komplexität dieser Schwierigkeiten auseinander zu setzen, d.h. zu diagnostizieren. Über diesen Anlass, nämlich Wahrnehmung spezieller Bedürfnis- und Problemsituationen, ergeben sich Legitimation, Auftrag sowie die Ermächtigung für Unterstützung und Hilfe. Im Vordergrund der Überlegungen steht nicht „die Behinderung“, sondern der Mensch mit speziellen Erziehungserfordernissen in seiner spezifischen Lebenswelt und in seinen lebensweltlichen Zusammenhängen, die wir auch als „Umfeld“ bezeichnen. Es ist ein allgemein anerkanntes Prinzip der Pädagogik, dass man Problem- und Notsituationen sowie die Bedürftigkeit von Menschen im Rahmen von Erziehung wahrnimmt, das So-Sein der Betroffenen zu verstehen versucht, Unterstützung sowie Hilfestellung zur Selbsthilfe und zur eigenständigen Lebensbewältigung anbietet. Dieses Bedürfnis nach Erziehung gilt bei Kindern ohne Behinderung als selbstverständlich. Verwiesen sei auf *Hegel* (1999) und damit auf das „eigene Streben der Kinder nach Erziehung“ als „das immanente Moment aller Erziehung“. Gerade dieser „Hinweis Hegels auf die Erziehung als ‚Bedürfnis‘ der Kinder ‚groß zu werden‘, ist vielleicht die tiefste anthropologische Begründung, die sich für ein edukandenorientiertes Konzept der Erziehung anführen lässt“ (Loch 1982, 25). Ein solches Erziehungs- und Förderbedürfnis muss man zweifellos auch bei Kindern mit Behinderung, mit Lern- und Verhaltensproblemen, vor allem auch bei Kindern mit Lerntherapiebedarf, ganz allgemein bei Kindern, die unter be-

hindernden Bedingungen – gleich welcher Art – aufwachsen und ihr Dasein bewältigen, annehmen. Auch unsere Gesellschaft, die sich als soziale Gesellschaft versteht, hat ein Interesse am Wohlergehen ihrer Mitglieder, sie ist bereit, ja verpflichtet zu helfen, wenn Problem- und Notsituationen vorliegen, wie z.B. bei der zunehmenden Zahl von Behinderungen älterer Menschen und im Kontext Migration.

Die Notwendigkeit einer Einleitung eines förderdiagnostischen Prozesses ergibt sich also aus der Situation, speziell mit Problemen behafteten Situation und aus den speziellen Bedürfnissen – allgemein Erziehungsbedürfnissen – von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen. Dass hier manchmal Missbrauch und Fehlinterpretation im Sinne einer selektierenden „Behandlung“ möglich sind, wird nicht bestritten. Erziehung hat es immer auch mit Grenzsituationen zu tun. Mit diesen Kindern, Jugendlichen, möglicherweise auch Erwachsenen in Problemsituationen, mit besonderen Erziehungs- und Unterstützungsbedürfnissen schlechthin treten Erzieher im weiten Sinne in Interaktions-, Kommunikations- und Handlungsprozesse ein. Hierbei ist nicht zu übersehen, dass Kinder und Jugendliche in Problemlagen erwarten, dass sie vor allem „gut“ erzogen und optimal gefördert werden im Hinblick auf eine möglichst selbstständige, unabhängige Lebensbewältigung, die immer auch mit Integration, Inklusion und Lebensqualität in enger Verbindung steht.

Die Erwartungen an die Diagnostik, Beratung und Förderung im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld insbesondere im Bereich der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD), der Diagnose- und Förderklassen, der unterschiedlichen Förderzentren, der Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, geistige, soziale und emotionale, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und Verhalten sowie im Bereich Lerntherapie erweisen sich als sehr hoch. Sieht man vielleicht von „Klassifikationsaufgaben“ ab, wird man sich eingestehen müssen, dass Erwartungen an die heilpädagogische Diagnostik oder Förderdiagnostik im Sinne des Auffindens optimaler Förderungswege in Richtung Therapie und Heilung nicht immer erfüllbar sind, möglicherweise auch zunächst nicht unmittelbar im Interessenbereich der Betroffenen liegen. Dennoch kann eine für die wirklichen Probleme offene Diagnostik gute Dienste im Rahmen des Entwicklungs- und Erziehungsgeschehens bei vorliegenden erschwerten Bedingungen leisten vor allem durch die Möglichkeit der Beschreibung des Entwicklungsstandes, der Lernausgangslage, der Verhaltensbasis, der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) und der Diagnose behindernder Bedingungen sowie den daraus hervorgehenden Ansätzen zu deren Beseitigung bis hin zu Therapien. Insofern nimmt die Beschäftigung mit diagnostischen Fragestellungen einen wichtigen, ja fundierenden Platz im Zusammenhang mit vorliegendem Diagnose- und Förderbedarf im Kontext Störungen, Behinderungen, Beeinträchtigungen und Entwicklungsverzögerungen ein.

Man muss Unwohlsein, insbesondere Ängste und Probleme von Kindern und Jugendlichen sehr ernst nehmen. Frühe Hilfen, d.h. prophylaktische Aufarbeitung durch Gespräche, wenn erforderlich auch durch Therapien erweisen sich als dringend notwendig.

Die einst so gepriesene pluralistische Gesellschaft mit den Erscheinungen Hedonismus, Werteverfall und Bindungslosigkeit birgt für die soziale und emotionale sowie für die geistige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen leider auch Bedrohungen und Verletzungen unbekannten Ausmaßes. Insofern müssen pädagogische Grundfragen im Hinblick auf diese Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft neu aufgegriffen, reflektiert und beantwortet werden. Dies geschieht auch durch Neuorientierung der Diagnostik. Heilpädagogik bemüht sich prinzipiell um eine solide pädagogische Basis, die vor allem auch erfüllte Lebensbewältigung ermöglichen soll. Die pädagogische Aufgabe der Zukunft liegt auch darin, die Komplexität und Vielfalt der Möglichkeiten unserer Zeit auf ein für Kinder verträgliches und erträgliches Maß zu reduzieren. Die Ergebnisse der PISA-Studie lehren uns, dass manchmal weniger mehr sein kann, indem sie für eine Reduktion von starren, abstrakten Lehrplänen im Sinne konkreter Handlungsorientierung sprechen. Diese Implikationen gelten prinzipiell für alle Schultypen. Das Kernproblem im allgemeinpädagogischen, speziell im heilpädagogischen Arbeitsfeld liegt in der Frage der weiteren Erziehung angesichts ins Stocken geratener Prozesse in den Bereichen Lernen, Kommunikation im weiten Sinne und Sozialverhalten bzw. emotionales Erleben. Frustrationen, zusammenbrechende und zusammengebrochene Erziehungsfelder, schlichtweg Notsituationen begleitet von Zweifeln, Konflikten, Demütigungen der Eltern und Kinder, geleitet von der ständigen Suche nach Hilfe, Unterstützung und neuen Möglichkeiten, sind Ausdrucksformen solcher Probleme. Prozesse, die Familien bedrücken angesichts übermächtiger Institutionen, die zwar das Angebot der Schulen bereitstellen, es bisher jedoch nicht erreicht haben, die mit dem Besuch dieser Schulen immer noch diskriminierenden Begleiterscheinungen in Institutionen, Gesellschaft, Nachbarschaft und Freundeskreis zu neutralisieren. Meist bedeutet es für die Betroffenen Leid, zusätzliche Erschwernis menschlicher Alltagsbewältigung und Problemhaftigkeit, mit den Phänomenen und Begleiterscheinungen einer Behinderung und behindernden Bedingungen unmittelbar, hautnah im wahrsten Wortsinne, konfrontiert zu werden.

Ähnlich, wenn auch etwas distanzierter betroffen sind Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen, Erzieher und Therapeuten im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld, die sich ständig bemühen, trotz auftretender Widerstände und häufigen Scheiterns in Grenzproblemen, pädagogisierbare Möglichkeiten zu erkennen. Mit Diagnostik alleine kann hier nicht weitergeholfen werden. Es setzt im heilpädagogischen und lerntherapeutischen Bereich die differenzierte Suche nach neuen Möglichkeiten für Erziehung und Förderung und damit nach erweiterter Hand-

lungsfähigkeit des betroffenen Kindes, der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer ein. Was heißt Förderung und Therapie angesichts solcher Not- und Problemsituationen? Was bedeutet dies für die Frage der Erziehung? Welche Rolle spielen Förderung und Therapie im Rahmen der Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen? Können Förderung und Therapie auch mit Problemen und Gefahren verbunden sein? Inwiefern bedeuten Förderung und Therapie Entdeckung und Wahrnehmung neuer Möglichkeiten?

Grundlegende Überlegungen zur Frage des Verstehens, zu Fragen der Erziehung und der Förderung sind notwendig, Fragen nach der Orientierung am Kind, nach dem Kindgemäßen und Basalen (vgl. Kapitel 9).

Förderdiagnostik im Sinne von Neuanfang, Neuorientierung und Aufbruch wird dem eigentlichen Inhalt des vorliegenden Buches in seiner Aktualität, Bedeutsamkeit, Notwendigkeit und Multidimensionalität eher gerecht und meint:

1. in wissenschaftlicher Hinsicht Abkehr von der früheren primär medizinisch-psychologischen Orientierung diagnostischer Vorgehensweisen;
2. den Gedanken der Erziehung und des Verstehens in die Frage nach der Diagnose und Förderung unmittelbar integrieren;
3. handlungsorientierte Dynamik und Weiterentwicklung diagnostischer Prozesse unter Einbezug der Frage nach dem Lernen, der Förderung und Lerntherapie in Verbindung mit Didaktik in Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten eines Kindes auf der Basis neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse;
4. individuell gesehen Weiterführung, Dynamisierung ins Stocken geratener Prozesse, Nöte von Kindern und Jugendlichen angesichts übermächtiger institutioneller Mächte wahr- und ernst nehmen, die Entwicklung hemmenden – negativen – Kreisprozesse aufbrechen, behindernde Bedingungen in der Umwelt radikal diagnostizieren, in Wort und Schrift benennen und nach Möglichkeit durch Handeln beseitigen. Das betroffene Kind selbst durch Aufzeigen und Bewusstmachung eigener Handlungsfähigkeit sowie positiver Erweiterung des Selbstbildes und der Selbstkompetenz ermutigen, eigene Kompetenzen und Ressourcen zu erkennen und zu nutzen;
5. Belebung sozialer Prozesse – Interaktionen – durch Diagnostik und Analyse separierender sowie behindernder Bedingungen und Anschluss an neue soziale Gemeinschaften im Sinne von Integration und Inklusion;
6. im Bereich der Eltern Vermittlung von Hoffnung, Mut und Stärkung eines neuen Willens für Erziehung und Förderung, Öffnung von besseren Perspektiven für die Zukunft angesichts deprimierender Erfahrungen – „Ihr Kind leistet zu wenig oder nichts, passt sich nicht dem Unterricht an“, „stört ständig im Unterricht“ – im Kontext Schule und Lernen sowie Verhalten.

Insgesamt gesehen meint „Aufbruch“ das Aufbrechen und Zerbrechen, aber auch Erweitern hemmender Erfahrungen und Strukturen im Bereich Familie, Allein-erziehender, im System Schule, insbesondere aber auch im Bereich des Kindes selbst, das angereichert sein könnte mit einer Fülle negativer, hemmender und behindernder Erfahrungen, die auch als „Teufelskreis Lern- und Verhaltensstörungen“ bezeichnet werden können.

Angesichts vorliegender Erziehungsunsicherheit und -müdigkeit der vergangenen Jahre heißt Neuanfang auch, Sinn von Erziehung wieder neu überdenken und damit Bedeutung, Gewicht und Wert von Leben, Elternschaft wie Sinnhaftigkeit, Verantwortung, Wesen und Relevanz erzieherischen Handelns verstärkt ins Bewusstsein rücken durch Verstehen, Sprache und Kommunikation sowie vorbildhaftes Handeln. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer in Schulen wollen in erzieherischer Hinsicht für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen Positives leisten. Wer übernimmt dann diese Aufgabe, wenn sie nicht – mehr – den Mut zur Erziehung aufbringen? Wir dürfen es nicht zulassen, dass dieses bedeutsame Feld, diese sensiblen dialogischen Prozesse, die wir Erziehung nennen, angesichts häufiger Ratlosigkeit von Experten in Praxis und Wissenschaft zusammenbricht oder an Mediziner, Psychologen und Psychiater transferiert wird, weil ökonomisches Denken dominiert. Dabei nehmen wir auch in Kauf, dass in der „Erziehung etwas misslingt“, dass Kinder und Jugendliche den Vorstellungen von Erzieherinnen oder Erziehern zugunsten eigener individueller Entwicklung nicht entsprechen. In der Situation des Versagens, des Erlebens erzieherischer „Grenzen“ liegen Notwendigkeit und Impuls für Reflexion, für die vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage nach der Erziehung überhaupt, speziell des in der Entwicklung befindlichen Kindes (vgl. Bundschuh 2010, 130-150).

Wenn sich Allgemeinpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Lerntherapeutinnen und -therapeuten im theoretischen und praktischen Arbeitsfeld nicht für Verhaltensprobleme, Lernstörungen und -behinderungen für zuständig erklären, entgeht ihnen nicht nur die Möglichkeit, sich in fruchtbarer Weise mit ursprünglichem Geschehen im pädagogischen Feld auseinander zu setzen, sie nehmen global betrachtet ihre Verantwortung für die Pädagogik und damit Erziehung nicht in voller Breite wahr. Ich möchte die Hypothese aufstellen, dass gegenwärtige Probleme von Kindern und Jugendlichen wie Gewalt und Aggressivität, Hass gegen einzelne Gruppen von Menschen, Orientierungslosigkeit, Verlust von Sinnhaftigkeit und Wertigkeit mit der Verunsicherung in den Bereichen Pädagogik als Wissenschaft und Erziehungspraxis in einem Zusammenhang stehen.

Pädagogik muss in die Gesellschaft ausstrahlen, in die Politik, in die freie Wirtschaft mit der Frage, welche Perspektiven geben sie unseren Kindern überhaupt, insbesondere, wenn wir uns – verstärkt – um Erziehung bemühen?

Praktiker und Wissenschaftler gleichermaßen betonen den großen Bedarf an Informationen über Förderung angesichts offensichtlicher Problemsituationen,

„special educational needs“ (Warnock Report 1978), erschwerter bis extrem erschwerter Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die sich auf Personen, die im Erziehungsfeld tätig sind, bedrückend, ja lähmend auswirken können. Sowohl Kinder und Jugendliche mit Problemen als auch das Umfeld, in dem sie leben, fordern heraus. Beide Bereiche, die Bedingungen des an sich autonomen Subjektes und die soziale und materiale Umwelt – z.B. auch moderne Medien, die zu massenhaftem Konsum anregen – bedürfen einer genaueren Betrachtung und Analyse im Kontext Erziehung.

Auf zahlreiche Kinder mit oder ohne Behinderung wirken die „soziale Umwelt“ (Lieblosigkeit, Egoismus, Leistungsorientiertheit, Konkurrenzkampf, Diskriminierung, Vorurteilsbildung, überfüllte Schulklassen, negative Attribuierungen, verringerte berufliche Perspektiven, Gewalt, Hass, Mobbing, Ausgrenzung,...) und die materiale Umwelt (Verschmutzung, Vergiftung, zu kleine Wohnungen, zu wenige Spiel- und Kindergartenplätze, auch Armut, Alkohol, Videos, Drogen, Reizüberflutung,...) im Hinblick auf die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit in hohem Maße behindernd. Diese veränderten und behindernden Bedingungen im Umfeld des Kindes gilt es in verstärktem Maße zu diagnostizieren und in die Überlegungen zur Erziehung und einer gezielten Förderung und Therapie im Sinne positiver Veränderung einzubeziehen.

Blickt man auf den Stand der wissenschaftlichen Ausführungen zu dem Problemereich psychologisch-pädagogische Diagnostik, lässt sich feststellen, dass sich herkömmliche psychologische Diagnostik in hohem Maße mit Zuordnungs- und Platzierungsfragen im Zusammenhang mit Einzelpersonen oder Gruppen beschäftigte. Die psychologische Diagnostik hat sich bis in die Gegenwart hinein nicht ganz von der Vorstellung gelöst, Prüfverfahren mit dem Ziel der Entscheidungsfindung und -vorbereitung erarbeiten zu müssen. Im Laufe dieser „Geschichte“ wurde immer wieder versucht, die mit Zuordnungen verbundenen Klassifizierungen und Rangordnungen zu präzisieren und mit entsprechenden Messniveaus verbesserte quantifizierbare Maßstäbe zu entwickeln (vgl. Bundschuh 2014, 30-34; 111f.; 2015, 528-538).

Auch mit der Einführung des Terminus „Pädagogische Diagnostik“ – im (sonder-)pädagogischen Bereich „Sonderpädagogische Diagnostik“ – hat sich an den Inhalten und Aufgabenstellungen noch wenig geändert. Publikationen mit den entsprechenden Titeln beschäftigen sich meist mit testtheoretischen Aspekten wie „Gütekriterien“, „Aufgabenanalyse“, „Testanalyse“, „Normierung“, „Veränderungsmessung“, „Diagnose von Persönlichkeitsmerkmalen“, „Diagnose von Verhalten“, „Diagnose und Entscheidung“ (Selektion, Platzierung, Klassifikation, Prognose, ...).

Obwohl Themen aufgegriffen wurden wie „Diagnose und Didaktik“ oder „Diagnose und Beratung“, fand eine entschiedene Hinwendung zum Kind, zu seinen Bedürfnissen und Problemen erst zu Beginn der Jahrhundert- bzw. Jahrtausend-

wende statt. Die zentrale Frage, das Verhältnis von Pädagogik und Diagnostik, wurde nicht systematisch thematisiert. Man konnte den Eindruck gewinnen, dass Diagnostik von den meisten im wissenschaftlichen Bereich arbeitenden Pädagogen eher als etwas viel zu Direktes, Schädliches, vielleicht als etwas Unpädagogisches, von vielen Psychologen und praktisch arbeitenden Diagnostikern, ganzheitliches pädagogisches Denken eher als geisteswissenschaftlich, utopisch bis unwissenschaftlich betrachtet wurde. Vielleicht kann die hier vorliegende Publikation mit ihrem Konzept der Förderdiagnostik vermittelnd und integrierend wirken. Die neueren Richtungen, wie Lerndiagnostik oder lernprozessorientierte Diagnostik und auch die qualitative Diagnostik, orientieren sich entweder an „äußeren Maßstäben“ (z.B. Curriculum) oder konzentrieren sich auf Teilaspekte einer Person, wie z.B. Lernvorgänge im Zusammenhang mit einem bestimmten Lernbereich oder Unterrichtsfach. Sie befassen sich auch mit der Diagnostik von Lernhemmungen und -störungen und deren Modifikation und berücksichtigen dabei nicht hinreichend die Ganzheit einer Person. Kritiker meinen, auch die Verwendung des Begriffes „Förderdiagnostik“ etwa seit Mitte der 1970er Jahre habe bisher keine wesentlichen Erneuerungen oder Veränderungen gebracht. Reflektiert wurde allerdings seit dieser Zeit mit zunehmender Intensität über neue Möglichkeiten individuum- bzw. schülerorientierter Diagnostik, ausgehend von dem Gedanken, Schüler nicht einfach auszusondern, wenn größere schulische Probleme auftreten, vielmehr im Rahmen integrativer Formen von Unterricht die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen.

Sowohl Begriff als auch Inhalt der „Förderdiagnostik“ stoßen vor allem bei naturwissenschaftlich orientierten Psychologen, speziell Diagnostikern auf Kritik: Handelt es sich bei der Förderdiagnostik um ein tatsächliches Alternativkonzept, vielleicht sogar um ein Antikonzept zu bisherigen diagnostischen Vorgehensweisen im pädagogischen Bereich, oder wird mit diesem Terminus nichts anderes als ein Etikettenschwindel betrieben, d.h. erweist sich „Förderdiagnostik“ als Begriff, der lediglich Probleme und Mängel herkömmlicher Diagnostik kaschieren soll, inhaltlich aber keine positive Veränderungen zur Folge hat? Kann man förderdiagnostisches Denken im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensproblemen, emotionalen und sozialen Problemen noch als wissenschaftlich bezeichnen, oder gerät ganzheitliche Wahrnehmung nicht in die Nähe von Utopie?

Eine gewisse Skepsis gegenüber dieser Entwicklung ist also registrierbar. So gibt es weiterhin das Überweisungsverfahren Allgemeinschule – Förderschule, auch in den Gymnasien und an der Universität wird ausgesondert, unser Schul- und Bildungssystem ist prinzipiell hierarchisch geordnet, d.h. das Selektionsprinzip herrscht zweifellos vor. Hat „Selektion“ im Sinne der „Auslese“ von Kindern und Jugendlichen für höhere – oder auch niedrigere – schulische Qualifikation überhaupt etwas mit Förderdiagnostik zu tun?

Sollte man nicht einfach die Realität von Institutionen und Systemen akzeptieren bzw. anerkennen und im Rahmen dieser vorgegebenen Leistungen, Normen, Hierarchien und damit zusammenhängenden Selektionsmechanismen „wirklichkeitsnah“ diagnostizieren, statt ganzheitlichen, vielleicht utopischen Überlegungen zu verfallen? Ist Verstehen im Rahmen von Erziehung und Unterricht noch zeitgemäß? Gibt es überhaupt eine Affinität zwischen Diagnostik und Verstehen? Wirklichkeiten sind nun einmal hart, Leistung muss sein, bewirkt den eigentlichen Fortschritt – denken viele Menschen in unserer Gesellschaft! Alltagswirklichkeit, Schulen, Institutionen und Hierarchien – Selektion, Auslese, also Diagnostik mit dem Ziel der Zuordnung und Platzierung nach oben oder unten? Diagnostik mit der Intention Optimierung von Mess- oder gar Vermessungsmethoden bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen! Ist dies die einzige Herausforderung, der sich Diagnostik stellen muss? Unter dieser Prämisse werden viele Eltern früher oder später ihre eigenen Kinder nicht mehr als Geschenk, sondern als Belastung erleben. Das so scheinbar „exakte diagnostische Denken“ orientiert sich weder an christlichen, sozialen, noch an ethisch wünschenswerten Maßstäben, die eher mit Liebe, Verteilen, gegenseitiger Hilfe und weniger mit Auslese bzw. Selektion, Druck, Zwang einhergehen.

Es stellt sich die Frage, ob nach diesen hier zunächst aufgeworfenen kritischen Fragen jegliches diagnostische Tun und Handeln vom pädagogischen Aspekt her abzulehnen ist, oder ob es unter Beachtung ganz bestimmter Prämissen und Prinzipien eine pädagogisch akzeptable förderdiagnostische Perspektive im Zusammenhang mit Problemen der Entwicklung, des Lernens, der Erziehung und Unterrichtung von Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Integrations- und Inklusionsgedankens geben kann. Hier geht es darum, traditionelle Vorstellungen von Diagnostik zu diskutieren, hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Menschen kritisch zu hinterfragen. Es ist Aufgabe der Förderdiagnostik, nach neuen und besseren Möglichkeiten der Förderung, der Diagnostik und des Verstehens von Menschen mit Störungen und Behinderungen im Kontext Verhalten und Lernen zu suchen. Konkret und curricular betrachtet heißt dies, dass sich die Aufgabenstellung im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld zunächst auch aus ihren Zielvorstellungen, die aber auch stets der Überprüfung bedürfen, ergibt:

- Weil wir wollen, dass Kinder lesen lernen, brauchen wir eine Diagnostik des Lese-Lernprozesses.
- Weil wir wollen, dass Kinder sich sozial angemessen verhalten, brauchen wir eine Diagnostik des Erwerbs sozialer Kompetenz.
- Wenn wir uns wünschen, dass Kinder emotional ausgeglichen sind, benötigen wir eine Diagnostik der Emotionen .

Es geht in der Erziehung um die Frage der individuellen Förderung und damit immer auch der Entfaltung der Persönlichkeit, um die wichtigste Frage im Leben eines Menschen überhaupt.

Im Rahmen des **dritten Kapitels** wird auch die Frage nach den ganz persönlichen Bedürfnissen betroffener Kinder und Jugendlicher im Kontext allgemeiner Zielvorstellungen von Erziehung, Unterrichtung und Förderung gestellt. Dabei gehen wir davon aus, dass es bei jedem Menschen, ganz gleich, ob mit oder ohne Behinderung, z.B. Bedürfnisse nach Entfaltung seiner Persönlichkeit, nach Selbstständigkeit, weitgehend unabhängig sein, nach positiver emotionaler Befindlichkeit und nach Lernen und damit guten Lernbedingungen gibt.

Im **vierten Kapitel** werden wichtige Modelle und Ansätze traditioneller oder früherer sowie neuer Formen der Diagnostik im pädagogischen Aufgabenfeld dargestellt. Hierbei werden diese Modelle unter dem Aspekt der Bedeutung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Entwicklungsproblemen und -verzögerungen, mit einem Förderbedarf Lernen, soziale und emotionale, geistige Entwicklung, Sprechen, Bewegung, Hören,... aufgezeigt, untersucht und kritisch diskutiert. Es erhebt sich also die Frage, ob diese Ansätze betrachtet aus der Bedürfnislage, die man nur bis zu einem gewissen Grade erreichen kann, insbesondere von Kindern mit Behinderungen, akzeptabel sind und worin die Probleme liegen, wenn man die „historische“ Entwicklung diagnostischer Vorgehensweisen aus pädagogischer, speziell heilpädagogischer Sicht hinterfragt. Zwar ergeben sich Fortschritte in Richtung Umsetzung in pädagogisches Handeln, wenn man etwa von dem deutlich (individuumzentrierten) medizinischen Modell ausgeht und vergleichend den verhaltensorientierten Ansatz betrachtet, oder wenn beim interaktionistischen Modell der Umweltbezug in den Vordergrund rückt und bei der qualitativen Diagnostik, der Lern- und Prozessdiagnostik, der Bezug zur Didaktik fokussiert wird. Dennoch lassen die bisherigen Entwicklungen diagnostischer Vorgehensweisen wichtige Fragen und Probleme offen, wie z.B. die Frage nach dem Erziehungsziel oder überhaupt der pädagogischen Zielsetzung, die Frage nach den Bedürfnissen von Kindern. Zu wenig wird im Rahmen dieser Ansätze die Ganzheit eines Kindes als Person angesprochen und berücksichtigt.

Im **fünften Kapitel** der vorliegenden Schrift wird die Frage nach einem pädagogisch akzeptablen Weg für diagnostisches Vorgehen gestellt, es wird diskutiert, wie dieser Weg aussehen könnte und welche Bedingungen erfüllt sein müssten, damit er beschritten werden kann. In Anlehnung an die heuristische Methode kristallisieren sich dann verschiedene Dimensionen heraus, deren Berücksichtigung im Zusammenhang mit der komplexen Idee einer Förderdiagnostik notwendig erscheint. Nicht jede dieser Dimensionen spielt die gleiche Rolle, vielmehr wird aus der Beachtung anthropologischer Prämissen und elementarer pädagogischer Prinzipien, die zu Beginn des Kapitels erläutert werden, das Ausmaß des Einbezugs und der Akzentuierung der übrigen drei Dimensionen (soziologische, didaktische und therapeutische Dimension) hervorgehen. Allerdings kann im Hinblick auf die vielen Richtungen, Meinungen, schlechthin auf die Vielschichtigkeit der pädagogischen Problematik keine abschließende Antwort zu der Frage „Was ist

pädagogisch akzeptabel?“ erwartet werden. Hier wird von der Basis und Zielsetzung ausgegangen, dass jedes Kind – ganz gleich, ob behindert oder nicht – nach Möglichkeit in die Lage versetzt werden soll, Ziele seines Lebens selbst begründet zu entwerfen und entsprechend zu realisieren; es soll – soweit möglich – zur „Mündigkeit“, d.h. Selbstständigkeit seiner Entscheidungen und Handlungen geführt und befähigt werden.

Die traditionelle Pädagogik interessierte weniger die Frage, ob und wie verursacht Entwicklungsverzögerungen, Lernhemmungen und Verhaltensstörungen auftreten, vielmehr bewegt sie das erzieherische Handeln. Aber in der Praxis wird der Lehrer z.B. im Zusammenhang mit erheblichen Schreib- und Leseproblemen doch auch die Frage der Diagnostik der Ursachen aufwerfen und Überlegungen nach den Möglichkeiten der Weiterarbeit bzw. Förderung stellen. Diagnose als Analyse der Lernhemmnisse oder -probleme und der sozial-emotionalen Störungen mit dem Ziel der Hilfe und Unterstützung wird es bei einem Teil der Kinder in der pädagogischen Praxis, im Rahmen des Systems Schule, also im Zusammenhang mit Erziehung und Unterricht immer geben. König formuliert bereits „Heilpädagogische Diagnostik“ heißt „... nichts anderes als ein Durch-und-durch-Wissen dessen, was einem in dem einzelnen Kind entgegentritt ...“ (1977, 3f.).

Förderdiagnostik im sonder- und heilpädagogischen sowie im lerntherapeutischen Arbeitsfeld bemüht sich um das Kind/den Menschen, das/der bezüglich einer (optimalen) Entfaltung seiner Möglichkeiten im geistigen, sozialen, emotionalen oder physischen Bereich gefährdet, bedroht, gestört oder behindert ist, wobei die Prozesse der Isolation von der Aneignung von Welt, stets mit bedacht werden müssen (vgl. Bundschuh 2014, 49; 2019). Nicht nur das Kind, sondern vor allem auch die vielfältigen behindernden Bedingungen im Umfeld bedürfen des Einbezugs in die Diagnose.

Erkennen, Analysieren und Verstehen sind wesentliche Momente förderdiagnostischer Prozesse. Heilpädagogisch orientierte Diagnose soll aber auch ermutigen, „stark machen“, helfen, trotz auftretender Erschwernisse, Nöte, Schwierigkeiten, schlechthin Hemmnisse, ein Kind möglichst unabhängig, selbstständig also mündig werden zu lassen. Förderdiagnostik trägt dazu bei, eigene Kräfte und Möglichkeiten zu generieren und zu entfalten.

Es liegt auf der Hand, dass dieses fünfte Kapitel (Dimensionen der Förderdiagnostik) vor allem im Zusammenhang mit der theoretischen Fundierung von Förderdiagnostik eine zentrale Stellung im vorliegenden Buch einnimmt. Im Hinblick auf die Multidimensionalität und Komplexität der zahlreichen Schwierigkeiten und Probleme von meist großer Brisanz bedarf es grundlegender Information, intensiver Diskussion und kritischer Reflexion. Es handelt sich hierbei um einen Ansatz zu einem breiten, unter anthropologischem und pädagogischem Aspekt betrachtet, tragfähigem Gerüst einer Förderdiagnostik. Wie bereits angeführt, kann nicht auf bekannte Muster zurückgegriffen werden, lediglich die Ausfüh-

rungen zu den „Dimensionen der Förderdiagnostik“ (Bundschuh 1985) dienen als Grundlage. Die damals eingeschlagene Richtung, mit der Neuland betreten wurde, impliziert und generiert Dynamik, diesen Aufbruch mit dem Blick für die Herausforderungen der Zukunft fortzusetzen. Betrachtet man die Nöte der Eltern im Hinblick auf Fragen der Erziehung und die schulischen Wirklichkeiten, war der Bedarf an kritischer Diagnostik im Zusammenhang mit sozialen und emotionalen Störungen, Lernproblemen und Behinderungen nie zuvor so groß wie in der Gegenwart. Dabei geht es vor allem um die Diagnostik der sich selbst erhaltenden und reproduzierenden Systeme, die immer wieder Lern- und Verhaltensstörungen, Lernhemmungen und Behinderungen produzieren und dazu gehören auch Schulen.

Das **sechste Kapitel** setzt sich mit Rahmenbedingungen förderdiagnostischer Prozesse auseinander. Neben institutions- und systemimmanenten Barrieren von Förderdiagnostik wird die Einstellung zur Förderdiagnostik aller am pädagogischen Prozess Beteiligten als wichtiger kontextueller Faktor thematisiert. Außerdem wird beispielsweise erläutert, weshalb Beratung als begleitendes Element von Förderung und Diagnostik unabdingbar erscheint.

Im Rahmen des siebten Kapitels werden diagnostische Fragen und Herausforderungen bezüglich konkreter Förderschwerpunkte dargestellt und eine Fülle an Möglichkeiten der diagnostischen Informationsgewinnung (z.B. Exploration, psychometrische und projektive Verfahren, Screenings, Verhaltensbeobachtung) in akzentuierter Form erläutert, um dann exemplarisch auf internalisierende Angststörungen und das Thema Schulangst ausführlicher einzugehen. Dieses Kapitel bietet zunächst einen Überblick über die Zusammenhänge von Emotionen und Lernprozessen und legt schließlich dar, wie differenziert sich Förderdiagnostik diesen Phänomenen im Zusammenhang mit Problemen in den Bereichen geistige Entwicklung, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung nähern kann. Die folgenden, konzeptionellen Überlegungen zu einer effektiven und möglichst konkreten Förderplanung **im Rahmen des achten Kapitels** sollen vor allem dem Praktiker als konkrete Anregung und Orientierungshilfe dienen, deshalb wurden Musterbögen als Vorschlag für den möglichen Aufbau eines Förderplans sowie das Verlaufsprotokoll und der Evaluationsbogen in die Ausführungen integriert. **Im neunten Kapitel** werden schließlich grundlegende Förderansätze vorgestellt. Es geht hierbei um das Verständnis „basaler Förderung“. Überlegungen zur Förderung, speziell von Motorik und Wahrnehmung unter besonderer Berücksichtigung taktiler Wahrnehmung, geben Impulse zur Umsetzung dieser Konzepte in die Praxis.

Aufbauend auf diesen basalen Förderprinzipien und -grundsätzen wird **im zehnten Kapitel zunächst** am Beispiel einer förderungsorientierten Gutachterstellung bei einem Kind mit schwerer geistiger Behinderung und autistischen Zügen

verdeutlicht, dass eine Erfolg versprechende „Begutachtung“ im hier beschriebenen förderdiagnostischen Sinne – das Gute achten –, d.h. in enger Verbindung von Diagnose mittels Verhaltensbeobachtung und Förderung, möglich ist.

Ein weiteres Gutachtenbeispiel im Zusammenhang mit einem Jugendlichen, der nicht nur Lernprobleme, sondern auch soziale und emotionale Schwierigkeiten in der Realschule hat, zeigt die Bedeutung förderdiagnostischer Vorgehensweise für die schulische und spätere Entwicklung des Jungen.

2 Diagnostische Desiderate und Notwendigkeiten

Es spielt zunächst keine Rolle, ob man diagnostischem Denken und Handeln ablehnend gegenübersteht oder nicht. Tatsache ist, dass alle im pädagogischen Arbeitsfeld stehenden Personen im Verlauf ihrer Tätigkeit nahezu ununterbrochen beobachten und vergleichen, also diagnostizieren, sie sind sich dessen lediglich nicht immer bewusst. Verstärkt und geradezu notwendig wird Diagnostik, wenn Erschwernisse im Erziehungsgeschehen auftreten z.B. durch eine Entwicklungsverzögerung, infolge einer Behinderung, durch negative Erziehungseinflüsse wie sozialbedingte oder sozio-ökonomische Verhältnisse, also behindernde Bedingungen, die nachhaltig wirken können. Es gibt Kinder, die mit Behinderungen geboren werden. Störungen, Hemmnisse, Erschwerungen der Entwicklung und damit der Erziehung können im Verlauf der frühen Kindheit, im vorschulischen Bereich, in der Schule, im Zusammenhang mit der Berufsfindung und während der beruflichen Ausbildung entstehen. In diesen herausfordernden Bedingungen wird der Ruf nach verstärkter Beobachtung, Analyse, Beratung, Diagnostik schlechthin laut. Einige Beispiele sollen dies beleuchten, aber auch die Gefahr problematischen Diagnostizierens im Zusammenhang mit Kindern verdeutlichen:

In Kindergärten konnte ich beobachten, dass das „entwicklungsbedingte Stottern“, das bei ca. 70 % aller Kinder im Alter von ca. drei bis fünf Jahren in mehr oder weniger ausgeprägter Form auftritt und Ausdruck einer völlig normalen Sprachentwicklung ist, teilweise falsch interpretiert wird. Diese Art des „Stotterns“ wird manchmal irrtümlich als „Störung“ der Sprachentwicklung wahrgenommen, man versucht durch konstantes Verbessern dagegen zu steuern und verstärkt somit dieses Phänomen, definiert es schließlich als „Sprachstörung“. Besser wäre es, mit etwas Geduld und Wohlwollen abzuwarten, bis ein Kind seine Sätze formuliert hat. Nach wenigen Monaten sprechen diese Kinder dann völlig unauffällig. Analysiert man diese Situation, wird zwar das Sprachverhalten der Kinder beobachtet und „diagnostiziert“, es fehlt aber bei der Einordnung des Phänomens „Stottern“ am nötigen entwicklungspsychologischen Hintergrundwissen. Informationsdefizite von Betreuungspersonen, z.B. im vorschulischen Bereich, wirken sich auf Kinder ungünstig aus.

Ähnlich verhielt es sich mit der Frage der „Linkshändigkeit“, die früher prinzipiell als „pathologisches Phänomen“ betrachtet und erst dadurch zum eigentlichen Problem mit allen Folgen vor allem auch für die psychische Entwicklung eines Kindes erhoben wurde.

Bereits bei Eltern von Kindern im Vorschulalter herrscht manchmal ein starkes norm- und leistungsorientiertes Denken vor. Hierzu ein Beispiel, das der Verfasser

dieses Buches so beobachtet und erlebt hat. Fünf Mütter standen nach Beendigung eines Kindergartenvormittages beisammen, um ihre Kinder abzuholen. Als das Kind einer Mutter ein Bild hochhielt und strahlend sagte: „Mutti, das habe ich heute für Dich gemalt“, erschrak die Mutter, wandte sich von ihrem Kind ab, den anderen Müttern zu und bemerkte: „Seit fünf Wochen übe ich mit ihr, dass eine Hand fünf Finger hat. Schaut her, immer wieder malt sie die Hand mit vier Fingern!“

Man könnte ein ganzes Buch über diese Situation schreiben, die emotional und pädagogisch zum Ausdruck gebracht, weh tut. Nur einige Aspekte möchte ich aufgreifen. Was bedeutet das Verhalten der Mutter für ihr Kind? Ablehnung der Zeichnung, die mit viel Freude für die Mutter angefertigt worden war. Das Kind fühlt sich nicht akzeptiert, nicht einmal in der Freude über sein Produkt angenommen. Des Weiteren empfindet es Demütigung vor den anderen Müttern und damit potenzierte negative Sanktionierung. Die Mutter orientiert sich nicht an ihrem Kind, sondern an irgendwelchen Normen, die sie vielleicht Gesprächen mit Fachleuten oder entwicklungspsychologischen Publikationen entnommen hat, sie ist nicht mehr frei und offen für die uneingeschränkte Annahme und Liebe ihres Kindes. Ablehnung und Kritik der Zeichnung werden vom Kind als „meine Mutter liebt mich nicht“, interpretiert.

Insgesamt gesehen handelt es sich um eine in verschiedener Hinsicht tragische Situation. Die Mutter hat sicherlich ihr Kind, das keinerlei Entwicklungsstörungen hatte, gut beobachtet, „diagnostiziert“, aber völlig falsch auf die Beobachtungen reagiert. Als bedenklich erweist es sich, dass man tagtäglich dieser norm- und funktionsorientierten Einstellung von Eltern, insbesondere von Fachleuten wie Ärzten und Psychologen begegnet und damit Kinder nicht nur defizitorientiert wahrnimmt, sondern leider auch so behandelt.

Ich wehre mich stets gegen Aussagen von Eltern und Lehrern, die von „plötzlichen Auffälligkeiten“ (Nägelkaugen, Unruhe, Konzentrationsprobleme, Leistungsabfall) ihrer oder ihnen anvertrauter Kinder berichten und psychologische Patentlösungen erwarten mit der Zielrichtung wieder „Funktionstüchtigkeit“ bzw. auch „Unauffälligkeit“ herzustellen, statt zu bedenken, dass es Entwicklungsphasen, Stimmungsschwankungen, Temperamente, äußere Einflüsse im Zusammenhang mit Erziehung, Familienproblemen etwa im Kontext Scheidung, mit Spielkameraden bis hin zu Mobbing, etc. gibt, die zu dem als „auffällig“ oder „gestört“ bezeichneten Verhalten führen.

Kinder werden bereits in Kindergärten, erst recht aber in Grund- und Hauptschulen, Förderschulen, Realschulen, insbesondere in Gymnasien beobachtet und diagnostiziert. Es werden erstaunlich rasch „Urteile“ mit prognostischer und damit auch teilweise verfestigender Tendenz gefällt, Eigenschaften und Verhaltensweisen nach positiv und negativ klassifiziert. Ganz gleich, ob dies mit oder ohne Fachwissen geschieht, es besteht immer die Gefahr, dass solche Meinungen und

„Urteile“, die bei den erziehenden Personen zu Erwartungshaltungen führen, sich verfestigen und beim Kind das „nicht erwünschte Verhalten“ geradezu verstärken und es dabei auch verletzen. Immer wieder beklagen Eltern, dass Lehrer in Grund- und Hauptschulen mit psychologischen Tests arbeiten und deren Ergebnisse als Bestätigung und Rechtfertigung für schlechte Leistungen in einer Klasse anführen. Diese Lehrer haben sich in der Regel nie mit testtheoretischen Fragen und Problemen befasst, sie wissen nichts über Wahrscheinlichkeiten und Messfehler oder über die Relativität von Testergebnissen schlechthin. Testergebnisse werden leider zu häufig wie absolute Fakten behandelt, dies sieht nicht einmal die Statistik vor.

Kein Zweifel, Kinder in vorschulischen und schulischen Einrichtungen werden fortwährend beobachtet und damit mehr oder weniger reflektiert diagnostiziert. Solche Diagnosen lassen sich teilweise nicht mehr verantworten, weil das psychologische, speziell das diagnostische Basiswissen fehlt, ferner elementare Prinzipien der Erziehung, zunächst allgemein ausgedrückt, das Bemühen um einen Zugang zum Kind und zum Verstehen seiner Probleme, keine Beachtung finden. Kleinkinder, Kinder und Jugendliche können durch Diagnosen förmlich erdrückt werden, vergleichbar mit der Information an einen Erwachsenen, er habe eine unheilbare Erkrankung, mit der er leben müsse. Gibt es eine Diagnostik, die das Kind in seiner Ganzheit „anspricht“, Kindern in Problem- und Notsituationen begegnen und helfen kann, anthropologische, pädagogische, didaktische, soziale, therapeutische, vor allem mitmenschliche Aspekte, schlichtweg die Belange des Subjekts in hinreichendem Maße berücksichtigt und dabei versucht, eine heilende Beziehung herzustellen? Mit dieser Fragestellung begibt man sich in konträre Position zu Wissenschaftlern, die den Menschen mit streng naturwissenschaftlichen Methoden zu erfassen und erforschen suchen und davon ausgehen, dies sei die einzige, wissenschaftlich vertretbare Vorgehensweise, um zu sicheren Informationen zu gelangen. Prinzipiell hebt das Grundgesetz hervor, dass die Würde des Menschen unantastbar sei.

Zur Frage nach einer zunächst primär ganzheitlichen und zugleich differenzier-ten Wahrnehmung und Betrachtungsweise von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen, soll dieses Buch einen Beitrag leisten. Da es eine Grundlage für weitere Forschungen und Untersuchungen im Zusammenhang mit einer pädagogisch akzeptablen Förderdiagnostik bilden soll, werden auch Einzelfragen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen vermehrt behandelt. Die umfassende Zielsetzung, die traditionelle Diagnostik – im Aufgabenbereich der Pädagogik, speziell der Sonder- und Heilpädagogik – aus der beschriebenen Enge herauszuführen, erfordert es, entschieden aus diesem mit Selektion und Vergleichen beschriebenen Gebiet herauszutreten und Aspekte sowie Problemstellungen der Pädagogik und ihr nahe stehender Wissenschaftsbereiche, vor allem der Psychologie, Soziologie, der Ethik und Anthropologie, einzubeziehen. Bei auftretenden Störungen geht

es zunächst um ein Verstehen des Kindes und der Gesamtsituation, in der es sich befindet. Mit diesen Überlegungen soll keine neue Wissenschaft kreiert werden, vielmehr handelt es um den Versuch, bisher so umstrittene Vorgehensweisen im Zusammenhang mit schulisch-pädagogisch bzw. sonderpädagogischen Problemstellungen durch eine pädagogische, an den Bedürfnissen des Kindes und an seinem individuellen Förderbedarf orientierte Neufassung abzulösen und von der Ganzheit und Bedürfnislage des Kindes her zu begründen.

Dabei kann es keinesfalls darum gehen, an dieser Stelle alle Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Prinzipien einer Förderdiagnostik pädagogischer, anthropologischer, sozialer, didaktischer und therapeutischer Art herauszuarbeiten. Vielmehr werden die jeweiligen, für den vorliegenden Ansatz notwendigen Querverbindungen beschrieben, akzentuiert und bewusst gemacht.

Damit wird die immer noch sehr verengte Sichtweise bisheriger Diagnostik vor allem im medizinischen und psychologischen Bereich erweitert, entkrampft, vertieft, kindgemäß und pädagogisch akzeptabel.

Die zentrale Frage lautet also: Welche Momente müssen förderdiagnostische Prozesse beinhalten, damit man sie von der Dynamik pädagogischer Felder, schlichtweg vom pädagogischen Standpunkt her annehmen und akzeptieren kann?

In diesem Zusammenhang bestehen allerdings auch Einzelprobleme, die letztendlich nicht lösbar sind, weil sie nicht einmal von den Vertretern der einzelnen Wissenschaften und Wissenschaftsbereiche einheitlich gesehen oder als gelöst betrachtet werden. Man denke dabei an die Komplexität solcher Begriffe wie „Bedürfnisse“, „Bedürfnislage“ eines Kindes, „Ganzheit“, „Entwicklung“, „Kind- oder Kinderorientierung“ sowie an die sehr komplexe Frage nach dem „pädagogischen Standpunkt“, den es in allgemeingültiger Form nicht zu geben scheint. Der hier eingeschlagene Weg orientiert sich an pädagogischen, speziell heilpädagogischen Grundprinzipien (vgl. Kap. fünf). Verantwortliches pädagogisches Handeln kann nicht mehr und nicht weniger sein „als vernünftige dialogische Begleitung der Integration (der ‚Herstellung‘ eines Ganzen) des Individuums (des unteilbaren Ganzen) als Persönlichkeit“ (Krawitz 1997, 8). Dabei muss man sich darüber im Klaren sein, dass auch dieses Ganze kognitiv nur approximativ erreichbar ist. Forschung, Reflexion und praktische Überlegungen stehen unter erzieherischem Aspekt betrachtet im Dienste von Menschen, hier speziell von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen – traditionell ausgedrückt – Störungen, Behinderungen und deren Lebenswirklichkeit, die Familie, Kindergarten, Schule, Beruf, Freizeit, Alltag und die Zukunft mit der Blickrichtung „Erwachsen-Werden und -Sein“ umfasst.

Es ergibt sich gerade für den im sonder- und heilpädagogischen sowie im lerntherapeutischen Arbeitsfeld der Gegenwart und Zukunft stehenden Wissenschaftler und Praktiker die Aufforderung und Notwendigkeit, sich von einer verengten dekontextspezifischen Sichtweise zu befreien und nach einer neuen Wahrnehmung von