

Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik

ADAM KORMANN

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.*
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

Prof. Dr. Werner Taxel
zum 60. Geburtstag

Einleitung

Es wird behauptet, daß sich die Psychodiagnostik in einem Umbruch befindet oder daß die Pädagogische Diagnostik eine „Renaissance“ erlebt. Letzteres trifft sicher dann zu, wenn man die Anzahl der angebotenen Tests und der thematisch einschlägigen Handbücher (z. B. von Klauer 1978) oder der zahlreichen Einzel- und Übersichtsbeiträge (z. B. in den Jahrbüchern *Tests und Trends* oder von Süllwold 1983) als einen Indikator für diese Entwicklung betrachtet. Im Gegensatz dazu sind Beiträge zu einer Pädagogisierung der Diagnostik im Fach Musik auffallend selten. Dieses Defizit hat sicher zahlreiche Gründe, z. B. Skepsis bezüglich der Anwendungsmöglichkeiten naturwissenschaftlicher Methoden im musisch-künstlerischen Bereich, Ausbildungsdefizite bezüglich empirischer Forschungsmethoden und nicht zuletzt die Ablehnung einer differenzierten Leistungsmessung im „nichtselektiven“ Fach Musik mit der „milden“ Zensurierung (vgl. Schröter 1981). Erst im Rahmen der Curriculumsdiskussion wurde argumentiert, daß auch in diesem Fach eine möglichst produkt- und prozeßorientierte Bewertung zur Revision und Optimierung des Curriculums notwendig sei (vgl. Füller 1974a, 1974b, 1978). Kraemer konstatiert allerdings bei seiner Rezension der sehr empfehlenswerten Arbeit von Lohmann *Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht* (1982): „Jährlich werden Hunderttausende von Zeugnisnoten im Fach Musik erteilt. Für viele Musiklehrer ist dieser Vorgang mit einem recht schwierigen Entscheidungsprozeß verbunden. Dem Problembewußtsein entsprechend erwartet man eine breite didaktische Diskussion in der Fachliteratur. Doch das Feld grundlegender Arbeiten hält sich in Grenzen. Erst in jüngerer Zeit mehren sich problemorientierte Beiträge“ (1985, S. 542).

Nun läßt sich aber auch am Beispiel der sog. „Förderdiagnostik“ mit ihrem explizit pädagogischen Anspruch nach einer engen Verzahnung von Diagnose und Intervention nachweisen, daß Grundfragen der Pädagogischen Dia-

agnostik gegenwärtig noch ungelöst sind oder sehr widersprüchlich beantwortet werden (vgl. Kornmann/Meister/Schlee 1983, Schlee 1985). Diese beziehen sich auf definitorische, wissenschaftstheoretische, methodologische, meß- und testtheoretische und vor allem das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffende Aspekte. Ihre Komplexität wie Spezifität und die Umfangbegrenzung zwingen jedoch zu einer thesehaften Darstellung.

These 1: Gegenwärtig fehlt ein allgemein gültiger Konsens zum Begriff „Pädagogische Diagnostik“.

Der Begriff „Pädagogische Diagnostik“ wurde 1968 von K. Ingenkamp in Anlehnung an Medizinische und Psychologische Diagnostik im Rahmen eines Forschungsprojekts als Sammelbegriff für „Beurteilungslehre“, „Leistungsmessung“, „Evaluation“ vorgeschlagen und von seinem Mitarbeiter Ingo Hartmann 1969 im Titel eines unveröffentlichten Projektberichts benutzt (vgl. Lükling 1975). Ingenkamp konzidiert jedoch in seiner jüngsten Publikation *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik: „Pädagogische Diagnostik ist auch heute noch eher ein — heftig umstrittenes und unklares — Programm als eine etablierte wissenschaftliche Teildisziplin. Daher ist es nicht verwunderlich, daß es recht unterschiedliche Definitionen gibt, was Pädagogische Diagnostik sei“* (1985b, S. 10). So erklärt die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan: *„Unter Pädagogischer Diagnostik werden alle Maßnahmen zur Aufhellung von Problemen und Prozessen sowie zur Messung des Lehr- und Lernerfolgs und der Bildungsmöglichkeiten des einzelnen im pädagogischen Bereich verstanden, insbesondere solche, die der individuellen Entscheidung über die Wahl der anzustrebenden Qualifikationen der Schullaufbahn, des Ausbildungsganges im Tertiären Bereich und der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung dienen“* (1974, S. 75). Andere Autoren unterscheiden zwischen „Pädagogischer Diagnostik im engeren Sinn, die die Planung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen zum Gegenstand hat,“ und „Pädagogischer Diagnostik im weiteren Sinn, die alle diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Bildungsberatung umfaßt“. Sie treten in zwei paradigmatischen Entscheidungssituationen auf (Cronbach/Gleser 1965): 1. Selektion, 2. Förderung (Placement) (Reulecke/Rollett 1976, S. 177). Selektionsentscheidungen sind jedoch nach Meinung anderer Vertreter der Pädagogischen Diagnostik mit deren Intentionen nicht vereinbar. So plädierte die Projektgruppe für *„eine förderungsorientierte pädagogische Diagnostik auf der Basis des Lehrerurteils und curricularer Tests, die nur den Zweck haben, das Erreichen oder Nichterreichen von Lernzielen und die Gründe für das Nichterreichen von Zielen festzustellen“* (1973, S. 98).

Zu dieser definatorischen Problemfrage sei ergänzend darauf hingewiesen, daß nach einer schriftlichen, nichtrepräsentativen Umfrage des Referenten an Schulpsychologen und Beratungslehrern (1981) Praktiker den Begriff „Pädagogische Diagnostik“ offensichtlich noch nicht rezipiert haben. Die Mehrzahl der Befragten fand die begriffliche Verschmelzung „pädagogisch-psychologische Diagnostik“ zur Kennzeichnung ihrer derzeitigen diagnostischen Praxis am zutreffendsten, da sie von den mannigfachen Aufgabenfeldern her pädagogisch, von den Methoden her überwiegend am Standard der herkömmlichen Psychodiagnostik orientiert sei. Dieser Begriff wird auch in der deutschsprachigen Fachliteratur über ideologische Grenzen hinweg verwendet (vgl. K. Heller 1979 oder Witzlack u. a. 1979).

These 2: Die Verankerung der „Pädagogischen Diagnostik“ in einem bestimmten Menschenbild oder in einer bestimmten Persönlichkeitstheorie ist gegenwärtig nicht möglich.

Kernpunkt dieser Problemfrage ist die Tatsache, daß jedes Diagnostizieren und Prognostizieren nach einem bestimmten „Menschenbild“ oder einer bestimmten „Theorie“ erfolgt. Dies können sog. „naive Alltagstheorien“, aber auch wissenschaftlich möglichst fundierte Handlungstheorien sein. Vor allem Vertreter der Sonderpädagogik haben sich mit dieser anthropologisch besonders relevanten Frage auseinandergesetzt (vgl. Barkey 1975, Kobi 1977, Kornmann/Meister/Schlee 1983). Reimer Kornmann (1982) demonstriert am Beispiel des Kollegen Rudi Ratlos die praktische Bedeutung verschiedener Modelle, wenn dieser völlig niedergeschlagen in der großen Pause das Lehrerzimmer betritt:

„Ich weiß einfach nicht mehr, was ich tun soll. Bruno stört andauernd so, daß ein normaler Unterricht völlig unmöglich ist! Der erste hilfreiche Kollege Trenn sagt: Ja, ins Vergleich zu den übrigen Schülern ist Bruno ja wirklich extrem auffällig. Sie sollten ihn daher testen lassen, ob sich als Ursache eine Persönlichkeitsstörung objektivieren läßt, die die Umschulung in die Sonderschule für Verhaltensgestörte notwendig macht' Darauf antwortet die Kollegin Lehr: ‚Zunächst müßte man doch einmal auflisten, was Bruno so alles macht, und dann auch feststellen, unter welchen Bedingungen eigentlich das störende und das unauffällige Verhalten häufiger, aber auch seltener auftritt. Natürlich müßten Sie dazu Beobauungskriterien festlegen. Wenn Sie das alles getan haben, dann ist alles weitere im Grunde genommen einfach: Sie brauchen nur noch die auslösenden Bedingungen und die nachfolgenden Konsequenzen zu ändern und schließlich müßten Sie nur noch kontrollieren, ob sich das gewünschte Verhalten langsam aber stetig einstellt.' Der Kollege Stempel gibt daraufhin zu bedenken: ‚Man darf darüber aber nicht vergessen, daß Bruno gerade mit solchen Anforderungen seine Schwierigkeiten haben könnte, die Sie, Herr Kollege Ratlos, für wichtig halten. Vielleicht lehnt sich der Junge vor allem dagegen auf, daß er Ihre Erwartungen erfüllen muß, und diese sind vielleicht inzwischen auch schon so negativ,

daß Sie in ihm nur noch den Störer sehen können. So etwas wirkt sich dann natürlich auch ganz fatal auf Ihre Interaktionen mit ihm aus.' ja, ja, man muß wirklich versuchen, den Bruno zu verstehen', pflichtet Kollegin Selbst:Tätig bei, ‚aber ich muß noch auf einen weiteren Aspekt hinweisen: eigentlich verhält sich jeder Mensch auf dem Hintergrund seiner Lern- und Lebensgeschichte in jeder Situation sinnvoll. Dies bedeutet freilich nicht, daß jedes Verhalten auch sinnvoll im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung ist. Man müßte also dem Bruno Aufgaben stellen, an deren Bewältigung er ein eigenes persönliches Interesse hat und für die er die notwendigen Voraussetzungen besitzt und die geeignet sind, seine eigene Lage zu verändern. Denn dadurch, daß er etwas verändert, verändert er auch sich selbst. Nur durch Tätigkeiten, die einem Menschen sinnvoll erscheinen und ihm vielfältige Lernmöglichkeiten bieten, kann sich die Persönlichkeit entfalten! “

R. Kornmann konzidiert zwar, daß diese Geschichte viel zu schön sei, um wahr zu sein. Dennoch ließen sich folgende vier verschiedene Handlungskonzepte oder Modelle darstellen, die die Grundlage für unterschiedliche diagnostische und prognostische Tätigkeiten seien: Kollege Trenn praktiziere das sog. „*Medizinische Modell*“, das nach der Vorgehensweise der Mediziner die Ursachen für die Verhaltensstörung ausschließlich bei Bruno selbst, nicht aber auch in seiner Umwelt sehe. Danach betrachte man negative Abweichungen individueller Merkmale **in** bezug auf die Durchschnittsnorm einer Bezugsgruppe (z. B. ein IQ von 70 als Indikator für Lernbehinderung). Im Gegensatz zu diesem „*Medizinischen Modell*“ praktiziere der Kollege Lehr offensichtlich das sog. „*lehrtechnologische*“ oder „*behavioristische Modell*“, das Bruno durch Prinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation den disziplinarischen Anforderungen des Lehrers Ratlos anpassen soll. Lehrer Stempel favorisiere dagegen das „*sozialwissenschaftliche*“ oder „*interaktionistische Modell*“, indem er die disziplinarischen Anforderungen und Erwartungen des Lehrers und sein Interaktionsverhalten geändert wissen will. Abweichendes Verhalten wird demnach nicht eindeutig einseitig, sondern vielmehr interaktionistisch bedingt interpretiert. Kollegin Selbst-Tätig schließlich bevorzuge nach einem Lernprozeß das sog. „*epistemologische Subjekt-Modell*“ nach Groeben/Scheele (1980). Danach sei ein Mensch grundsätzlich Herr über sein Tun und Denken, sein selbständiges Erkennen und Handeln beruhe auf den gleichen Prinzipien wie jede wissenschaftliche Erkenntnis (vgl. R. Kornmann 1982, S. 101). Solche idealtypischen Orientierungshilfen sind für den Diagnostiker grundsätzlich zu begrüßen, da sie ihn zur permanenten Auseinandersetzung mit seinem Denken, Handeln und dem zugrundeliegenden Menschenbild zwingen. Gegen eine zu starre Dichotomisierung von Modellen diagnostischen Handelns können jedoch andererseits sowohl seitens der Erkenntnistheorie wie seitens der Praxis Bedenken vorgebracht werden. So

kritisiert Schröder (1983, S. 58), daß das „*Medizinische Modell*“ nur „*ein heuristischer Begriff zur groben Orientierung ist*“: der zudem mit einigen wissenschaftstheoretischen Mängeln behaftet sei. Westineyer (1981) warnt außerdem in seiner Kontroverse mit Vertretern des „epistemologischen Subjektmodells“ vor einem vorschnellen Gebrauch des Wortes „Paradigmenwechsel“. Aus der Sicht des Praktikers stellt sich eine Reihe von Fragen: Werden diese Modelle stets in „reiner“ Form praktiziert? Bedingt nicht vielmehr der konkrete Einzelfall eine Schwerpunktsetzung auf das eine oder andere Modell? Besteht bei einer zu einseitigen Modellfixierung nicht die Gefahr, daß mühsam aufgebaute Kommunikationen und Kooperationen mit Vertretern eines als negativ bewerteten Modells zum Nachteil des zu fördernden Individuums vorschnell aufgegeben werden müssen? Deshalb sind Bemühungen zur Überwindung von Modell-Dichotomisierungen mit negativ wertendem Charakter zu begrüßen. So ersetzen Wahl u. a. (1983, S. 17f.) den Begriff „naive Alltagstheorie“ durch „subjektive Theorie“, da ihrer Meinung nach in den Wörter „naiv“ und „Alltag“ Wertungen stecken, „die eine *Geringschätzung* der Lehrer und ihrer Fähigkeiten zum angemessenen Theoriegebrauch enthalten“. Zugleich plädieren diese Autoren dafür, „subjektive“ Theorie und „wissenschaftliche“ Theorie auf einem Kontinuum anzusiedeln.

These 3: Trotz eines Akzentwechsels in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik fehlt eine konsensträchtige Methodologie

Seit Ende der 60er Jahre lassen sich für den pädagogischen, klinischen sowie berufs- und eignungsdiagnostischen Bereich neue Zielvorstellungen inhaltlicher wie methodischer Art nachweisen. Der allgemeine Wandel von einem mehr statischen und reifungsorientierten zu einem mehr dynamischen, lern-, interaktions- und veränderungsorientierten Persönlichkeits- und Entwicklungsverständnis (vgl. Rüdiger 1981) bewirkte einen „Akzentwechsel“ in der Diagnostik, der vor allem von Pawlik (1976) mit folgenden Polarisierungen beschrieben wurde:

1. „*Eigenschaftsdiagnostik*“ versus „*Verhaltensdiagnostik*“: Die herkömmliche Eigenschaftsdiagnostik versucht demnach eine möglichst zuverlässige Diagnose und Prognose von relativ zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen („traits“) oder Konstrukten wie „Intelligenz“ oder „Musikalität“ mittels normenorientierter Tests. Im Gegensatz dazu wird bei der Verhaltensdiagnostik ein besonderer Wert auf die situativen Komponenten gelegt, die für die jeweilige Ausprägung des Verhaltens verantwortlich sind. Dabei sind Verhaltensweisen nicht mehr Symptome eines „dahinter“ liegenden

den Konstrukts, sondern *direkt* Gegenstand der Analyse. Vertreter der Verhaltenstherapie fordern, daß Diagnose und Therapie in ständigem Wechsel ablaufen, wobei die Bedeutung normenorientierter Tests zugunsten einer möglichst umfassenden „Verhaltensinventarisierung“ (Pawlik 1976) mit verschiedensten psychologischen und psychophysischen Methoden zurücktritt (vgl. Groffmann/Michel 1983, Petermann 1985).

2. „*Statusdiagnostik*“ versus „*Prozeßdiagnostik*“: Nach Pawlik geht man bei der Statusdiagnostik davon aus, „*daß das diagnostische Ergebnis, der Befund, entweder selbst hohe Stabilität besitzt oder die spätere Entwicklung so bestimmt, daß eine den Status gleichförmig fortschreibende (extrapolierende) Prognose zulässig und hinreichend ist*“. Im Gegensatz dazu ist es das Ziel der Prozeßdiagnostik, „*Veränderungen in psychologischen Variablen festzustellen. Solche Veränderungsmessungen können der Beschreibung spontaner (zum Beispiel im psychischen Entwicklungslauf gelegener) oder durch von außen (zum Beispiel durch pädagogische Maßnahmen oder durch klinisch-psychologische Behandlung) induzierter Verhaltensveränderungen dienen*“ (1976, S. 24). Zum Methodeninventar der Prozeßdiagnostik werden z. B. „Verhaltensanalyse“, „Interaktionsanalysen“, „Zielerreichendes Lernen“, „Lernwegdifferenzierung“ oder „Lerntests“ gerechnet. Gerade die nach dem Grundmuster ‚Vortest — Pädagogisierungsphase — Nachtest‘ angelegten Lernfähigkeitstests gelten als Alternativkonzepte zu den herkömmlichen Intelligenz- und Schulleistungstests. Sie wurden bisher vor allem von Guthke (1972) im Rahmen des Leipziger Projekts, von Budoff im Rahmen des Cambridge Projekts (1979) und von Feuerstein an der „Youth Alia Klinik Jerusalem“ (1979) entwickelt und erprobt. Der Referent versuchte die Darstellung und kritische Würdigung der verschiedenen Konzepte dieses interessanten Ansatzes (vgl. Kormann 1979, 1982, 1984, Kormann/Sporer 1983). Prozeßdiagnostik dürfte aber auch bei der Analyse musikalischer Lernprozesse interessant sein. Die damit verbundenen methodischen Probleme der *Veränderungsmessung* sollen allerdings nicht verschwiegen werden (vgl. Kormann 1984b, Petermann 1985).
3. „*Selektionsdiagnostik*“ versus „*Förderungsdiagnostik*“: Die Pole der verschiedenen Entscheidungsstrategien (vgl. Jäger 1982) werden manchmal in bewußt simplifizierender Weise als „Selektions¹“ oder „Ausleseentscheidung“ nach dem Motto „Teach the best, shoot the rest!“ und als „Förderungsdiagnostik“ nach dein Prinzip „Diagnostik im Interesse der Betroffenen“ markiert. Da Selektionsentscheidungen vor allem mittels Zensuren und herkömmlicher, nach der „klassischen“ Testtheorie konstruierter

Schulleistungs- und Intelligenztests vorgenommen wurden und werden, setzte gegen beide Methoden eine heftige, teils polemisch geführte Kritik ein. Diese bezieht sich auf historische, bildungs- und gesellschaftspolitische, inhaltliche, meß- und entscheidungstheoretische Aspekte. Auf einschlägige Beiträge kann nur verwiesen werden (vgl. Kvale 1972, Mauermann 1973, Fischer 1974, Tiedemann 1974, Scheckenhofer 1975, Pulver/Lang/Schmid 1975, Grubitzsch/Rexilius 1978, Grünwald 1980, Hilke 1980; bezüglich der wenigen standardisierten Musiktests vgl. Kor-mann 1985a). K. Ingenkamp dagegen kritisiert „*die Testkritik ohne Alternative*“ (1981, 1985a, 1985b), die seiner Meinung nach zu einem Rückgang der Testanwendung sowie zu einem Stillstand in der methodischen Weiterentwicklung von Diagnoseinstrumenten führte (1985a, S. 13). Damit stellt sich die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis.

These 4: Die verstärkte Diskussion über eine Pädagogisierung der Diagnostik ohne entsprechende ausgereifte und praktikable Alternativkonzepte bewirkt in der Praxis eine wachsende Kluft zwischen Theorie und schulischer Alltagsrealität.

Die Folgen dieser zunehmenden Theoriediskussion auf die Diagnosepraxis sind gegenwärtig nicht exakt feststellbar, da selbst zur bisherigen Diagnosepraxis umfassendes empirisches Material fehlt, und sogar fachkompetente Autoren mehr auf Vermutungen angewiesen sind. Diese in jeder Hinsicht unbefriedigende Situation veranlaßte den Referenten bereits 1967 zu einer nichtrepräsentativen schriftlichen Umfrage an Lehrern zum Thema „Einstellungen und Erfahrungen mit Tests“. Danach wurden von der Mehrzahl der Befragten solche Tests akzeptiert, die vor allem die „Nebenkriterien“ der Nützlichkeit und Ökonomie erfüllten. Inzwischen liegen die Befunde einiger größerer Umfragen aus der Sicht des „Produzenten“ (vgl. die Regionalanalyse von Ingenkamp, o. J.) und des „Konsumenten“ (vgl. Haase 1978, Hehl 1983) vor. Während bestimmte Berufsgruppen (z. B. klinische Psychologen, Schulpsychologen, Sonderschulpädagogen) ergänzend zu explorativ-anamnestischen Techniken und Beobachtungsmethoden je nach Fragestellung auch Schulreife-, Intelligenz-, Konzentrations-, Persönlichkeits- und diagnostische Schulleistungstests im Sinne einer „sequentiellen Strategie“ nach Heller (1979) verwenden, haben sie im schulischen Alltag anscheinend eine geringe Bedeutung. So werden die Vermutungen von C. und R. Schwarzer, „*daß sich in den letzten zehn Jahren trotz aller Bemühungen der Pädagogischen Diagnostik nicht einmal die informellen Tests — geschweige denn die mehr for-*

mellen curriculumbezogenen Tests — auf breiter Basis durchgesetzt haben” (1978, S. 320), durch das Umfrageergebnis von Haase (1978) voll bestätigt: *„Informelle Tests sind Lehrern weitgehend fremd”* (S. 252). Zum gegenwärtigen Stand der mit großen Hoffnungen verbundenen kriteriumsorientierten Leistungsmessung resümieren Fricke/Lühmann (1983, S. 65f.): *„Obwohl auch in Deutschland die testtheoretischen Arbeiten zur kriteriumsorientierten Testkonstruktion, Testanalyse und Testauswertung zahlreich sind, sind die Auswirkungen auf die pädagogische und psychologische Praxis gering. Es fehlen entsprechend konstruierte kriteriumsorientierte Tests“*; Zum Einsatz des 1970 „noch euphorisch begrüßten” Diagnosebogens führt Ingenkamp aus: *„In Deutschland spielen Diagnosebogen zu Beginn der achtziger Jahre keine nennenswerte Rolle mehr. Es ist nicht zu übersehen, daß ein großer Anteil der Lehrer noch nicht bereit ist, die leicht handhabbare Zensurenggebung zugunsten eines arbeitsintensiveren, anspruchsvolleren Diagnoseinstruments aufzugeben”* (1985a, S. 25).

Zusammenfassung und Perspektiven

Eine realistische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation der Pädagogischen Diagnostik weist auf folgenden Widerspruch hin: Ihre vielfältigen Aufgaben (nach Ingenkamp Vergleich, Analyse, Prognose, Interpretation, Mitteilung und Wirkungskontrolle, 1985b) können durch die zahlreichen ungelösten Problemfragen nicht überzeugend gelöst werden. Eine Pädagogisierung der Diagnostik setzt die Erfüllung folgender Minimalforderungen voraus:

1. *Akzeptanz der Notwendigkeit einer möglichst objektiven Bewertung der Lehr-Lern-Prozesse.* Damit soll keineswegs eine „naive Testerei”, sondern vielmehr eine größere Transparenz bei der Beurteilung pädagogisch wichtiger Entscheidungen angestrebt werden. Für das Fach Musik ist dies z. B. der Eintritt in das Studium. Tagungsteilnehmer schlugen deshalb eine verstärkte Diskussion des Aufnahmemodus vor (vgl. z. B. den Projektbericht von Schilling u. a. 1976).
2. *Forderung nach einer für alle Studierenden eines Lehramts verbindlichen Methodenausbildung:* Es ist unverständlich, daß man einerseits von zukünftigen Diplompsychologen und Diplompädagogen profunde Kenntnisse in der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologie, der Statistik und der Testtheorie mit Qualifikationsnachweisen verlangt, anderer-

seits Studierende der Lehrämter zwar über die mannigfachen Fehlerquellen der Zensurgebung und über die Mängel von Tests informiert, ihnen aber keine soliden Kenntnisse über diese vermittelt. Beurteilen und Beraten gehören nach dem Deutschen Bildungsrat (1970) zu den fünf Aufgaben des Lehrers. Die Vermittlung von Basiskenntnissen der Leistungsdiagnostik in der Schule (vgl. z. B. Heller 1984) mit Klausurprüfungen ist eine Minimalforderung zur Behebung dieses pädagogisch untragbaren Zustands.

3. *Forderung nach einer kollegialen Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern*: Selbst wenn man die Notwendigkeit dieser Forderung akzeptiert, fehlen bisher konkrete Handlungsanweisungen zu deren Realisierung. Da der Referent zusammen mit Hochschullehrern und Pädagogen verschiedener Schularten (Volksschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule) zum sog. „examinierten Beratungslehrer“ auch in der psychologisch-pädagogischen Diagnostik ausbildet, möchte er seine diesbezüglichen Erfahrungen kursorisch mitteilen. Die intendierte Zusammenarbeit wird dann gefördert, wenn (1) der Dozent erste Frustrationserlebnisse verarbeiten kann; (2) die Praxiserfahrungen der Teilnehmer akzeptiert und in sein Lehrangebot integriert (vgl. Kormann 1986); (3) auf unterschiedliche Vorkenntnisse durch Lernwegdifferenzierung flexibel reagiert; (4) keinen elaborierten Sprachkodex zelebriert; (5) Methodenrigorismus vermeidet (z. B. als Vertreter des empirisch-statistischen Ansatzes auch die kasuistische und biographische Methode akzeptiert, vgl. Traxel 1974, Kormann 1984a, Jäger 1985); (6) zu einseitige wissenschaftliche Positionen aufgibt (z. B. „Verteufelung der bösen Selektionsdiagnostik“ oder Desavouierung der Förderdiagnostik als „monströse Beschwörungsformel“); (7) auch nicht opportune Themen aufgreift (z. B. Hochbegabung und ihre Diagnose, vgl. Wiczerkowski/Wagner 1985, Kraus 1985, Kormann 1985b); (8) ausgearbeitete Veranstaltungspapers zur Vor- und Nachbearbeitung bietet (vgl. AMPF-Modus) und — last not least — mit den Teilnehmern nach den Fortbildungsveranstaltungen kommuniziert.

Die Erfüllung dieser sicher nicht anspruchslosen Anforderungen hat einen zweifachen Effekt: Man verhindert dadurch möglicherweise eine frühzeitige geistige Pensionierung mancher Lehrer (vgl. Bastian 1985, S. 45) und zu lange Problemferien mancher Hochschullehrer.

Literatur

- Barkey, P.: Modelle in der pädagogischen Diagnostik. In: Barkey, P./Langfeldt, H.-P./Neumann, F. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern 1976.
- Bastian, H. G.: Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16jährige. In: Musik und Bildung 1985, S. 34-46.
- Fischer, G.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Bern 1974.
- Füller, K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Weinheim 1974a.
- Füller, K.: Standardisierte Musiktests. Frankfurt/M. 1974b.
- Füller, K.: Beurteilung im ästhetischen und psychomotorischen Bereich a) Musik — und Musik. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 3. Düsseldorf 1978, S. 693-698 u. 801-809.
- Groffmann, K.-J./Michel, L. (Hrsg.): Verhaltensdiagnostik. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden, Serie II: Psychologische Diagnostik. Göttingen 1983.
- Groeben, N./Scheele B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.
- Grubitzsch, S./Rexilius, G. (Hrsg.): Testtheorie — Testpraxis. Reinbek 1978.
- Grünwald, H.: Die sozialen Ursprünge psychologischer Diagnostik. Darmstadt 1980.
- Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Stuttgart 1977.
- Haase, H.: Tests im Bildungswesen. Urteile und Vorurteile. Göttingen 1978.
- Heller, K.: Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Bolscho, D./Schwarzer, C. (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. München 1979.
- Heller, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnose in der Schule. Bern 1984.
- Hilke, R.: Grundlagen normenorientierter und kriteriumsorientierter Tests. Eine kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Testtheorie und den logistischen Testmodellen. Bern 1980.
- Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurregung. Weinheim 1971.
- Ingenkamp, K.: Regionalanalyse der Anwendung von Schultests in Deutschland. Hektograph o.O. u. o.J.
- Ingenkamp, K.: Testkritik ohne Alternative. In: Jäger, R. S./Ingenkamp, K./Starck, G. (Hrsg.): Tests und Trends 1981. Weinheim 1981, S. 71-101.
- Ingenkamp, K.: 1955-1985: Drei Dekaden Pädagogischer Diagnostik in Deutschland: Entwicklungen, Kontroversen und Perspektiven. In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985a, S. 13-40.
- Ingenkamp, K.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1985b.
- Jäger, R. S.: Strategien und Zielsetzungen in der Pädagogischen Diagnostik: Eine Analyse verschiedener Randbedingungen. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. Weinheim 1982, S. 119-145.
- Jäger, R. S.: Biographische Analyse in der Pädagogischen Diagnostik. (Unter Mitarbeit von Dietlinde Nord-Rüdiger). In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 135-167.
- Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde., Düsseldorf 1978.
- Kobi, E. E.: Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürlü, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung — Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977.
- Kormann, A.: Erfahrungen und Einstellungen zum Testen: In: Der Schulpsychologe 1967, 1, S. 10-16.

- Kormann, A.: Lerntests — Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Eckensberger, L. (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Bd. 2. Göttingen 1979, S. 85-95.
- Kormann, A.: Möglichkeiten von Lerntests für Diagnose und Optimierung von Lernprozessen. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. Weinheim 1982, S. 97-117.
- Kormann, A.: Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Musikalische Früherziehung“. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Kind und Musik (Musikpädagogische Forschung, Band 5), Laaber 1984a, S. 284-299.
- Kormann, A.: Konzepte der Veränderungs- und Lernmessung. In: Heller, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern 1984b, S. 117-124.
- Kormann, A.: Tests in der Musikpsychologie. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. München 1985a, S. 502-509.
- Kormann, A.: Möglichkeiten der Einzelfallforschung zur Identifikation musikalisch hochbegabter Kinder. Vortrag auf der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder. Hamburg 1985b.
- Kormann, A. (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik in der Schulpraxis. Probleme — Diagnostik — Intervention. Eine Fallsammlung. Weinheim 1986.
- Kormann, A./Sporer, S.: Learning Tests — Concepts and Critical Evaluation. In: Studies in Educational Evaluation 9 (1983), p. 169-184.
- Kornmann, R.: Sonderpädagogik. Beratung und Begutachtung im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. Fernuniversität, Gesamthochschule Hagen 1982.
- Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983.
- Kraus, J.: Hochbegabte Kinder und Jugendliche. In: Gymnasium in Bayern, 6./7., 1985, S. 19-25.
- Kraemer, R.-D.: Rezension über „Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht“ von W. Lohmann. In: Musik und Bildung, 1985, S. 542.
- Kvale, S.: Prüfung und Herrschaft. Weinheim 1972.
- Lohmann, W.: Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht. Schriften zur Musikpädagogik. Wolfenbüttel 1982.
- Lohmann, W.: Ansätze zur Evaluation in der Unterrichtspraxis. In: ZfMP 25, 1984, S. 15-25.
- Pawlik, K. (Hrsg.): Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart 1976.
- Petermann, F.: Veränderungsmessung. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. München 1985.
- Projektgruppe: Diagnostik in der Schule. München 1973.
- Pulver, U. A./Lang, A./Schmid, F. W. (Hrsg.): Ist Psychodiagnostik verantwortbar? Bern 1978.
- Reulecke, W./Rollett, B.: Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik, Stuttgart 1976, S. 177-202.
- Rüdiger, D.: Prozeßdiagnostik. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981.
- Schilling, M./Kneihns, H. M./Fak, U.: Der Eintritt in das Studium der Musikerziehung. Beschreibende Analyse der Aufnahmeprüfung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien im Herbst 1976.
- Schlee, J.: Förderdiagnostik — eine bessere Konzeption? In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 82-108.
- Schröder, U.: Falsche Ansprüche und notwendige Aufgaben — Kritische Anmerkungen zur „Förderungsdiagnostik“. In: Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983.

- Schröter, G.: Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Baltmannweiler 1981.
- Schwarzer, C./Schwarzer, R.: Praxis der Schülerbeurteilung. München 1977.
- Süllwold, F.: Pädagogische Diagnostik. In: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden; Serie II: Psychologische Diagnostik, Bd. 2: Intelligenz- und Leistungsdiagnostik. Göttingen 1983, S. 307-386.
- Tiedemann, J.: Die Problematik der Schuleingangsdiagnostik unter entscheidungstheoretischem Aspekt. In: Zschr. f. Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie 6 (1974), S. 124-132.
- Traxel, W.: Grundlagen und Methoden der Psychologie. Bern 1974.
- Wahl, D./Schlee, J./Krauth, Jilvlurek, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Oldenburg 1983.
- Westmeyer, H.: Zur Paradigmadiskussion in der Psychologie. In: Michaelis, W (Hrsg.): Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Göttingen 1981, S. 115-126.
- Witzlack, G./Guthke, J./Jäger, C./Klemm, H./Matthes, G.: Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule. Berlin (DDR) 1979.
- Wieczerkowski, W/Wagner, H.: Diagnostik von Hochbegabung. In: Jäger, R. S./Horn, Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 109-134.

Dr. Adam Kormann
Wilhelm-Hauff-Str. 20
D-8300 Landshut