

Dynamic Assessment: Potenzial in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder

Hanna Ehlert (Hannover)

› **Zusammenfassung** *Dynamic Assessment ist ein alternativer diagnostischer Ansatz, der durch seine besondere Fokussierung sprachlicher Lernfähigkeiten innerhalb der diagnostischen Situation potenziell weniger von sprachlichem (Vor-)Wissen abhängt. Dadurch eignet er sich insbesondere für die Überprüfung der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder, da ein eventuell geringer Sprachkontakt, z. B. mit dem Deutschen, die Testleistungen weniger beeinflusst als bei traditionellen Testverfahren, die insbesondere die zum Zeitpunkt der Diagnostik vorhandenen produktiven und/oder rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten*

1. Einleitung

Das Wort „Diagnostik“ leitet sich vom altgriechischen Verb „diagnoskein“ ab, was so viel bedeutet, wie „genau erkennen, unterscheiden“. In dieser Übersetzung sind bereits die beiden zentralen Funktionen individueller Diagnostik in der logopädischen/sprachtherapeutischen Praxis enthalten: Das einzelne Kind soll mit all seinen kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten genau erkannt und hinsichtlich seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von anderen Kindern (z. B. gleichen Alters) unterschieden werden. Weitere Funktionen der Diagnostik, wie die Prognose des Entwicklungsverlaufs oder die Planung von Interventionen, basieren auf den beiden Elementen „erkennen“ und „unterscheiden“. Gleichzeitig stellt das „Erkennen“ und „Unterscheiden“ Logopädinnen/Sprachtherapeutinnen vor große Herausforderungen, die besonders bei einigen Zielgruppen – wie mehrsprachigen Kindern – zu Tage treten, aber grundsätzlich für das gesamte diagnostische Vorgehen gelten. „Erkennen“ lassen sich sprachlich-kommunikative Fähigkeiten nämlich nicht so eindeutig, wie die Größe oder das Gewicht eines Menschen (sog. manifeste Variablen). Wie bei allen mentalen Fähigkeiten (z. B. der viel diskutierten „Intelligenz“) handelt es sich auch bei der „Sprachfähigkeit“ um ein Konstrukt (sog. latente Variable), das sich aus mehreren definierten Komponenten zusammensetzt (Amelang/Zielinski 2002). Dieses Konstrukt ist nicht direkt beobachtbar, Zollstock und Waage helfen hier nicht weiter; es muss erst messbar gemacht werden. Dieses Messbar-Machen (Operationalisieren) erfolgt durch die Entwicklung von logopädischen/sprachtherapeutischen Test- und Beobachtungsverfahren. Über das Abschneiden der Kinder in diesen Verfahren werden Rückschlüsse auf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und ihr sprachliches Wissen gezogen. Gleichzeitig wird mit der kindlichen Sprachfähigkeit keine feststehende, sondern eine sich im Wandel, in der Entwicklung befindliche Eigenschaft gemessen. Überspitzt gesagt, versuchen wir in der logopädischen/sprachtherapeutischen Diagnostik also etwas nur undeutlich Sichtbares, sich stetig Bewegendes zu (er-)fassen. Vor dieser Ausgangs-

erfassung. Bisher wurden allerdings keine Testverfahren publiziert, die diesen Ansatz für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis zugänglich machen. In diesem Beitrag werden deshalb aus der theoretischen Literatur und der Umsetzung des Dynamic Assessments in Studien Empfehlungen für den informellen Einsatz generiert. Diese umfassen sowohl Hinweise zur Erstellung von Aufgaben und Hilfestellungen innerhalb der Testung als auch zur Durchführung und Bewertung der kindlichen Leistungen und des kindlichen Verhaltens im Dynamic Assessment.

lage dem Anspruch gerecht zu werden, jedes einzelne Kind mit all seinen individuellen Stärken und Schwächen zu erkennen, stellt eine große Herausforderung dar. Diese Herausforderung wird sogar noch potenziert, wenn es sich um mehrsprachige Kinder handelt, deren Entwicklungsbewegungen größer und variabler sind als bei einsprachig aufwachsenden Kindern. Dass die für die Erfassung der kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten eingesetzten Methoden und Verfahren auf ihre Eignung zur Betrachtung von mehrsprachigen Kindern überprüft werden müssen, ist vor diesem Hintergrund offensichtlich (Hemsley et al. 2014; Langdon/Wiig 2009; Paradis 2016; Peña/Halle 2011; Pieretti/Roseberry-McKibbin 2016). Dynamic Assessment ist eine solche Methode, die bei mehrsprachigen Kindern Vorteile bietet.

2. Dynamic Assessment in der Theorie

Dynamic Assessment zielt, anders als traditionelle Verfahren der Sprachdiagnostik (diese werden kontrastiv häufig als „statisch“ bezeichnet) nicht darauf ab, die kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten in der Rezeption und/oder Produktion des Kindes in der Testung zu erfassen, sondern situatives sprachliches Lernen. Die zugrundeliegende Annahme des Dynamic Assessments besteht darin, dass von dieser situativen sprachlichen Lernfähigkeit, die im Moment der Testung anzuregen versucht wird, Rückschlüsse auf das langfristige sprachliche Lernen des Kindes gezogen werden können (Ehlert 2021). Bei denjenigen, die sich als gute situative Lernende erweisen, wird auch die langfristige sprachliche Lernprognose positiv bewertet. Bei denjenigen, die nur mit starker Unterstützung situatives Lernen zeigen, oder die wenig situativen Lernerfolg aufweisen, wird auch die langfristige sprachliche Lernprognose weniger gut bewertet bzw. sprachlicher Förder- oder sogar Therapiebedarf vermutet. Der Vorteil dieses Vorgehens bei mehrsprachigen Kindern ist einleuchtend: Es wird weniger der aktuelle Sprachentwicklungsstand des Kindes bewertet, vielmehr bildet die Fähigkeit zu situativem sprachlichen Lernen die Grund-

lage für eine Aussage zur zukünftigen Sprachentwicklung. Denn aus der Betrachtung der kommunikativ-sprachlichen Rezeption und/oder Produktion zu einem bestimmten Test-/Beobachtungszeitpunkt lassen sich u. a. bei mehrsprachigen nicht immer valide Aussagen über ihre wirklichen Sprachfähigkeiten oder ihren weiteren Sprachentwicklungsverlauf treffen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die äußeren Bedingungen für ihr sprachliches Lernen nicht immer optimal sind. Die kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes mit Fluchthintergrund im Deutschen etwa, welches sich erst wenige Monate in Deutschland befindet, weisen allein schon aufgrund des marginalen Kontaktes mit dieser Sprache einen bestimmten Entwicklungsstand auf. Diese noch sehr lückenhaften sprachlichen, lexikalischen sowie grammatischen und ggf. phonologischen Kompetenzen sind selbstverständlich nicht automatisch Ausdruck einer Sprachentwicklungsstörung. Und trotzdem kann es die Aufgabe von Logopädinnen/Sprachtherapeutinnen sein, den Entwicklungsunterstützungsbedarf solcher Kinder z. B. im Hinblick auf einen baldigen Schuleintritt zu beurteilen.

Dynamic Assessment bietet hier einen alternativen Zugang zur kindlichen Sprachentwicklung. In der Diagnostik wird nicht bewertet, was das Kind ohne Hilfe rezeptiv oder produktiv leisten kann, sondern wie viel Hilfe das Kind benötigt, um eine bestimmte sprachliche Aufgabe zu lösen, oder wie viel es durch Unterstützung im Rahmen der Testung dazulernt. Darin zeigt sich auch das zweite Merkmal des Dynamic Assessments: neben der Integration von Veränderung und Prozesshaftigkeit in die Testung ist Dynamic Assessment immer potenzialorientiert. Es wird versucht, dem Kind innerhalb der Testung die bestmöglichen Bedingungen für kommunikativ-sprachliches Lernen zu bieten und so sein volles situatives (Lern-)potenzial zu aktivieren. Von manchen Autoren wird Dynamic Assessment deshalb als Kombination aus Testung und Intervention interpretiert (Feuerstein 2002). Den theoretischen Hintergrund des Dynamic Assessments bilden die Arbeiten der Entwicklungspsychologen Lev S. Vygotskij (1896–1934) und Reuben Feuerstein (1921–2014). Gedanken zur Periodizität, der gegenseitigen Beeinflussung von Lernen und Entwicklung, sowie zum Verlauf kindlicher Entwicklung als Prozess von außen nach innen in be-

deutungsvoller sozialer Tätigkeit in und mit seiner Umwelt (kulturelles Lernen) münden bei Vygotskij in der Annahme, dass zur präzisen Entwicklungsdiagnostik und auch -förderung zwei Level bestimmt werden müssen. Diese markieren den Anfang und das Ende der ebenfalls von ihm geprägten „Zone der nächsten Entwicklung“. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ definiert Vygotskij dabei als

„[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (1978, 86).

Laut Feuerstein findet Lernen in zwei verschiedenen Modalitäten statt: anhand von direktem Stimuluskontakt und als „Mediated Learning“, dem Lernen durch Vermittlung eines kompetenten Gegenübers, der als Filter zwischen den Lernenden und den Stimulus tritt (Feuerstein 2002). Als eine solche „Mediated Learning Experience“ versteht Feuerstein sein Dynamic Assessment, indem die Testenden mit den Getesteten in einen dialogischen Austauschprozess treten, mit dem Ziel, die Lernsituation zu verstehen. Darin soll kognitive Modifizierbarkeit angeregt und gleichzeitig bewertet werden.

In der Umsetzung des Dynamic Assessments lassen sich zwei Vorgehensweisen unterscheiden, welche in neueren Studien auch vermischt werden. Im *Test-Teach-Retest-Ansatz* folgt einer statischen Prätestung (Einsatz klassischer Sprachentwicklungstests) eine Phase, in der versucht wird, dem Kind die zur Aufgabenlösung benötigten Fähigkeiten zu vermitteln. In der sich anschließenden Posttestung wird der Lernzuwachs des Kindes in der Bearbeitung neuer Aufgaben gleichen Typs wiederum ohne Hilfe gemessen. Im *Graduated Prompting-Ansatz* wird mit dem Kind pro Testaufgabe eine Hierarchie sich steigernder Hilfestellungen bearbeitet, bis es die jeweilige Aufgabe gelöst hat. Gemessen wird in dieser Vorgehensweise üblicherweise die zur Lösung der Aufgabe benötigte Intensität der Hilfen (Gutiérrez-Clellen/Peña 2001; Hasson/Joffe 2007). Abbildung 1 verdeutlicht diese beiden Vorgehensweisen grafisch.

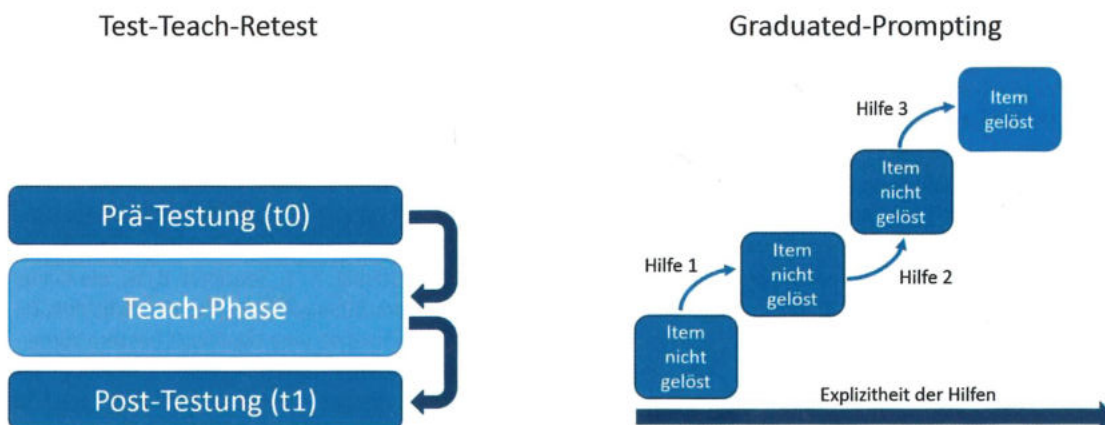


Abbildung 1: Test-Teach-Retest Vorgehen und Graduated-Prompting im Vergleich

Neben dem Lernzuwachs oder den benötigten Hilfen innerhalb der Testung wird im Dynamic Assessment häufig zusätzlich das Verhalten unter der Testung zur Einschätzung des Kindes mit einbezogen. Innerhalb von mehr oder weniger elaborierten Rating-Skalen (sog. Modifiabilityindizes/Veränderbarkeitsscores) werden Verhaltensaspekte bewertet, welche das situative Lernen beeinflussen können. Hierzu zählen u. a. die Konzentrationsfähigkeit, die Frustrationstoleranz, Ablenkbarkeit, Motivation, Transfer, oder Selbstkorrekturen der Kinder (Peña 2000). Inhaltlich kommt jede linguistische Ebene für die Entwicklung von Testaufgaben im Dynamic Assessment Format in Frage. Für mehrsprachige Kinder werden häufig die Erzählfähigkeit (Peña et al. 2006; Peña et al. 2014) oder Aufgaben zum Wortlernen (Camilleri/Botting 2013; Hasson et al. 2013; Kapantzoglou et al. 2012; Patterson et al. 2020) herangezogen. Der folgende Abschnitt stellt beispielhaft drei aktuelle Studien vor, um die Bandbreite des Dynamic Assessments für mehrsprachige Kinder zu verdeutlichen.

3. Dynamic Assessment in der Forschung

Petersen et al. (2017) führten eine Studie mit 42 mehrsprachigen (Spanisch/Englisch) Schulkindern (6;4 bis 9;6 Jahren) mit typischer und gestörter Sprachentwicklung durch. Ihr Anliegen war es vor allem, die Durchführung und Auswertung von Dynamic Assessment-Verfahren im Test-Teach-Retest-Format praktikabler zu gestalten. Der Pretest bestand aus dem Erzählen einer Bildgeschichte. In der Teach-Phase führten die Testenden mit den Kindern auf Englisch ein- bis viermal ein vorstrukturiertes Protokoll durch, welches auf die Verwendung von „story grammar“-Elementen und adverbialen Nebensätzen abzielte. Im Pretest und dem ersten Teach-Zyklus kam dabei jeweils dieselbe Geschichte zum Einsatz, in den weiteren Teach-Zyklen und im Posttest andere. Erhoben und ausgewertet wurden die Dauer der ersten Teach-Phase, Posttest-scores, der Lernzuwachs im Prä-Posttestvergleich, zudem standen zwei Verfahren zur Bewertung der Veränderbarkeit zur Verfügung:

1. Sieben Einzelfragen zur Veränderbarkeit mit dreistufiger Bewertung (TMI), (z. B. Frustration, Transfer, Unterbrechungen, Aufmerksamkeit, Reaktion auf Hilfen)
2. Eine Gesamteinschätzung der Veränderbarkeit (MOD7): „What is your overall judgment of the student's potential to learn narrative language?“

Die Gesamtbewertung der Veränderbarkeit (MOD7-Score) wies mit 100 % Sensitivität (hier: die Fähigkeit eines diagnostischen Verfahrens, diejenigen Kinder, die eine SES aufweisen auch als solche zu klassifizieren) und Spezifität (hier: die Fähigkeit eines diagnostischen Verfahrens, diejenigen Kinder, die eine typische Sprachentwicklung aufweisen auch als solche zu klassifizieren) die beste diagnostische Genauigkeit zur Unterscheidung der Kinder mit typischer und gestörter Sprachentwicklung auf.

Petersen et al. (2020) operationalisierten das lexikalische Lernprinzip des Schlussfolgerns in ihrer Dynamic Assessment Studie. Teilnehmende waren 31 mehrsprachige Kinder (Spanisch/Englisch) im Grundschulalter (5;9 bis 9;7 Jahre) mit typischer und gestörter Sprachentwicklung. Die Testung der Kinder erfolgte hyb-

rid im Test-Teach-Retest- und Graduated-Prompting-Format. Den Kindern wurden in allen Testphasen verschiedene kurze Geschichten vorgelesen, in denen jeweils ein Pseudowort zweimal vorkam. Im Anschluss wurden die Kinder aufgefordert, die Bedeutung des Pseudowortes zu erklären. Die Kontexthinweise waren zum einen morphosyntaktisch: Das Pseudowort wurde über Vergangenheitsmorpheme und den Beisatz von „to“ im Infinitiv als Verb markiert. Zum anderen wurden semantische Hinweise zur Bedeutung des Wortes im Rahmen der Handlung der Kurzgeschichte gegeben. In den Teach-Phasen machten die Untersuchenden die Kinder durch gemeinsames lautes Denken auf diese Kontexthinweise zur Ableitung der Bedeutung der Pseudowörter aufmerksam. Im Posttest sollte dann die Bedeutung von neuen Pseudowörtern in anderen Geschichten ohne Hilfe erschlossen werden. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Maße des Dynamic Assessment-Verfahrens (Posttestscore und Modifiabilityindex), das lediglich auf Englisch durchgeführt wurde, mit einer Sensitivität von 90 % und einer Spezifität von 90,5 %, besser in der Lage war, Kinder mit typischer und gestörter Sprachentwicklung zu differenzieren, als ein traditioneller Wortschatztest, obwohl dieser in beiden Sprachen durchgeführt wurde.

Ehlert (2021) nutzte in ihrer Pilotstudie für den deutschsprachigen Raum mit 43 mehrsprachigen Kindern (Deutsch + verschiedene Erstsprachen) im Kindergartenalter (3;6 bis 6;7 Jahren) eine Aufgabenstellung auf der Ebene Morphologie im Graduated-Prompting-Format auf Deutsch. Ziel war es, die besonders schwierig zu beurteilenden Kinder mit nicht altersgemäßen Deutschkenntnissen aufgrund bislang quantitativ/qualitativ nicht ausreichendem Kontakt mit dem Deutschen, aber typischer Sprachentwicklung (Sprachförderbedarf) von den Kindern mit SES (Sprachtherapiebedarf) mittels Dynamic Assessment zu unterscheiden. Im Rahmen einer Bastelhandlung wurden über die Anleitung Äußerungen mit Subjekt-Verb-Kongruenz für die 1., 2. und 3. Person Singular elizitiert. Die Kinder durften auf jeder Seite der Bildanleitung drei Handlungsschritte auf sich selbst, die Testdurchführende und eine Handpuppe verteilen (Bsp.: „Ich male, Du klebst, Fine schneidet!“). Zur Bearbeitung der Aufgaben wurde eine vierstufige Hilfefierarchie genutzt:

- Stufe 0: Keine Hilfe oder lexikalische Hilfe: Nennung des Verbs im Infinitiv, Verbgeste
- Stufe 1: Korrekatives Feedback
- Stufe 2: Alternativfrage (z. B.: „Moment, heißt es ‚Ich kleben, oder ich klebe?“)
- Stufe 3: Modell und Aufforderung zur Imitation

In den Ergebnissen zeigte sich, dass eine Kombination aus dem eigens für die Studie entwickelten Modifiabilityindex und dem Summenscore des Dynamic Assessments die beste diagnostische Genauigkeit erreichte (Sensitivität: 85 %, Spezifität: 83 %), um Kinder mit Sprachförder- bzw. Sprachtherapiebedarf zu unterscheiden. Zusätzlich zeigte diese Kombination eine signifikant bessere Vorhersagefähigkeit der sprachlichen Entwicklung (erneute Messung nach sechs Monaten) als ein statisches Testverfahren für mehrsprachige Kinder aus dem Bereich Grammatik (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011). Weltweit gibt es aktuell noch kein Testverfahren auf dem Markt, welches das Dynamic-Assessment-Format nutzt. Lediglich Nata-

lie Hasson hat 2017 ein Praxisbuch zum Dynamic Assessment auf Englisch veröffentlicht. Im nächsten Abschnitt werden daher aus der publizierten Forschungsliteratur Implikationen für den Einsatz des Dynamic Assessment in der logopädischen/sprachtherapeutischen Praxis abgeleitet.

4 Dynamic Assessment in der Praxis

Auch wenn es noch keine standardisierten Vorgehensweisen für den Einsatz des Dynamic Assessment in der logopädischen/sprachtherapeutischen Praxis gibt, lässt sich dieses Testformat im Alltag umsetzen. Der Gedanke des Einbezugs gestufter Hilfen ist aus der Interventionsphase bekannt und wird mit dem Dynamic Assessment auf strukturierte Weise in die Diagnostik integriert.

4.1 Erstellung von Aufgaben und Hilfen

Aufgaben und zugehörige Hilfen lassen sich prinzipiell auf allen linguistischen Ebenen sowie in der schriftsprachlichen Modalität generieren. Ggf. können auch Aufgaben aus vorhandenen Sprachtests verwendet und in ein dynamisches Format gebracht werden. Tabelle 1 enthält Aufgabenbeispiele aus Studien zum Dynamic Assessment.

Für die Überprüfung mehrsprachiger Kinder ist zu entscheiden, ob Aufgaben sprachspezifisch für das Deutsche ausgewählt werden (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz, vgl. Ehlert 2021) oder Fähigkeiten, die weniger von sprachspezifischem Wissen abhängig sind (z. B. Aufgaben aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit, der Erzählfähigkeit oder sprachunspezifische Lernstrategien). Weiterhin muss die Eignung des verwendeten Vokabulars innerhalb

Linguistische Ebene	Beispiele für Dynamic Assessment Aufgaben	Beispielaufgaben
Semantik/Lexikon	Nutzung semantischer Lernstrategien im situativen Lernen z. B. von unbekanntem (Quatsch-)wörtern oder -morphemen: semantisches Schlussfolgern, Lernen durch Ausschlussverfahren, Bootstrapping, Fast Mapping	Lernen durch Ausschlussverfahren: Dem Kind werden drei Bildkarten vorgelegt, zwei davon zeigen bekannte Gegenstände, eins ein Item, das das Kind vorher in einem Wortschatztest nicht benennen konnte. Das unbekannte Item wird nochmals vom/von der Testenden benannt und das wird Kind gebeten, dieses Item zu zeigen. <i>Hilfen:</i> Wenn das Kind das Item nicht zeigen kann, werden nacheinander die beiden bekannten Items benannt und dann nochmals nach dem unbekanntem Item gefragt, als stärkste Hilfe werden zusätzlich die jeweiligen Karten der bekannten Items umgedreht
Morphologie/Syntax	Satzbildung mündlich, Subjekt-Verb-Kongruenz, morphologische Analyse von Wörtern (mündlich), Zweiwortäußerungen	Satzbildung mündlich: Das Kind soll vollständige Sätze zu Bildkarten produzieren. <i>Hilfen:</i> Wenn Elemente/Satzteile fehlen, wird deren Produktion durch Nachfragen stimuliert, als stärkste Hilfe werden die Sätze vorgeprochen und das Kind zur Imitation aufgefordert
Phonologische Bewusstheit	Reimen, Manipulation von Wörtern, Synthese, Lautanalyse, Silbensegmentierung	z. B. Aufgaben zum Reimen, Beispiele aus der zugehörigen Hilfenhierarchie: Klärung der Bedeutung von „Reimen“, Identifikation der reimenden Teile im Wort, Veränderung des Onsets (evtl. mit Schriftbildunterstützung), Schritt für Schritt Anleitung zum Reimen)
Erzählfähigkeit	Story-Grammar-Elemente	Bildergeschichte erzählen, in der Teach-Phase werden dem Kind die Story-Grammar-Elemente vermittelt. Anschließend soll eine andere Geschichte ohne Hilfen erzählt werden (s. Studie von Petersen et al., Abschnitt 3)
Schriftsprachliche Fähigkeiten	Satzbildung schriftlich morphologische Analyse von Wörtern (unter Verwendung von Wortkarten), Lesekompetenz, Textverstehen	Satzbildung schriftlich: Das Kind soll zwei verschiedene Sätze aus einem Set von Wortkarten bilden. <i>Hilfen:</i> Kannst Du alle Wörter lesen? Mit welchem Wort könntest du anfangen? Kannst Du eine Frage aus den Wörtern bilden? Kannst Du die Wörter vertauschen? Hast Du alle Wörter benutzt? Teile der Antwort vorgeben, Lückensatz vorgeben, Satz komplett vorgeben

Tabelle 1: Beispiele für Inhalte von Dynamic Assessment Aufgaben (Ehlert 2021; Hasson et al. 2013, 2017)

der Testung für mehrsprachige Kinder bedacht werden. Wenn die Testung auf Deutsch durchgeführt wird, sollte ein Wortschatz verwendet werden, der den Kindern aus bekannten deutschen Handlungsfeldern vertraut ist (z. B. aus Kita und Schule). Außerdem ist eine Bearbeitung der Aufgaben im Rahmen konkreter Handlungen für jüngere mehrsprachige Kinder oder solche, welche noch nicht im deutschen Schulsystem sozialisiert sind, zu bevorzugen (Fagundes et al. 1998). Da das Dynamic Assessment darauf abzielt, Lernen durch (meta-)kognitive Verdeutlichung in der Testung sichtbar zu machen (und zu fördern), entfaltet sich sein Potenzial mit steigendem Alter der Kinder. Bei jüngeren Kindern (Krippe bis Beginn Kita) sind bisher nur unspezifische Hilfen, wie Aufmerksamkeitslenkung, korrekatives Feedback, Alternativfragen, Modell und Imitation zum Einsatz gekommen. Bei älteren Kindern (Ende Kita, Grundschule), deren metalinguistische Fähigkeiten so weit vorangeschritten sind, dass sie in der Lage sind, Lernstrategien zu reflektieren und Teilschritte einer Aufgabe zu identifizieren, können hingegen itemspezifische Hilfen erstellt werden (z. B. Hilfestellung zum Reimen: „Welche Teile des Wortes müssen sich reimen?“, „Kannst Du mir den letzten Teil des Wortes sagen?“). Wird mit dem Test-Teach-Retest Vorgehen gearbeitet, muss die Vermittlung der Aufgabenlösung innerhalb der Teach-Phase nicht hierarchisch strukturiert werden. Im Vorgehen nach dem Graduated-Prompting-Format hingegen ist zur Bewertung eine Stufung der Hilfen notwendig. Der Gedanke hinter den Hilfen ist es, die Problemlösefähigkeiten der Kinder in Bezug auf die konkrete Aufgabe anzuregen. Dies beinhaltet z. B. die Reflexion der Aufgabe, die Anregung von Transferleistungen, Regelvermittlung, Aufzeigen von Systematik/Struktur oder das Stärken planvollen Handelns (Hasson 2017). Grundsätzlich verlaufen die Hilfen dabei von unspezifisch/implizit zu spezifisch/explicit. Am Anfang einer Hilfenhierarchie stehen je nach Aufgabe grundsätzliche unspezifische (Nach-)fragen:

- Weißt Du, was Du machen sollst? Was musst Du als Erstes machen?
- Was siehst Du hier?
- Hast Du eine Idee, wie Du das machen kannst?
- Wonach könntest Du schauen?
- Was könnte Dir helfen?

Spezifische, explizite Hinweise lenken dann schrittweise die Aufmerksamkeit des Kindes auf die aufgabenrelevanten Aspekte, zerlegen komplexe Aufgabenstellungen in kleinere Schritte und vermitteln Lösungsstrategien. Am Ende einer Hilfenhierarchie wird dem Kind die Lösung immer expliziter angeboten, z. B. mittels Alternativfragen, Lückensätzen oder direktem Modell. Für jeden Aufgabentyp sind für die Erstellung einer solchen Hilfenhierarchie daher zunächst die für die Lösung der Aufgabe notwendigen Teilschritte und Teilkompetenzen zu bestimmen (Hasson 2017).

In den aktuellen Anwendungen des Dynamic Assessments in der Forschung werden die früher strenger getrennten Formate „Test-Teach-Retest“ und „Graduated-Prompting“ häufig kombiniert. Dieses Vorgehen erhöht die Praktikabilität des Dynamic Assessments, weil es seine Standardisierung ermöglicht und die Durchführungsdauer verkürzt (Petersen et al. 2017). Im informellen Einsatz des Dynamic Assessments in der Praxis ist demnach analog folgendes Vorgehen zu empfehlen:

Einer Prätestung mit einigen der ausgewählten Aufgaben ohne Unterstützung folgt eine Teachphase, in der mithilfe einer Hierarchie an Unterstützungsangeboten oder einem vorstrukturierten Vermittlungsprotokoll weitere Aufgaben mit lehrender Zielsetzung bearbeitet werden, die wiederum von einer Posttestung ohne Unterstützung abgelöst wird. Die Hilfenhierarchie sollte mindestens dreistufig sein (schwach, mittel, stark), wobei zur Flexibilisierung und Individualisierbarkeit der Durchführung durchaus mehrere unterschiedliche Hilfen auf einer Stufe zur Auswahl stehen können.

4.2 Durchführung

Die Rolle der Testenden im Dynamic Assessment unterscheidet sich von der in traditioneller (statischer) Diagnostik: Sie ist von Interaktion geprägt und nicht von neutraler Distanz. Da die Testsituation situatives Lernen nicht nur überprüfen, sondern auch ermöglichen/fördern soll, muss sie explizit darauf ausgerichtet werden. Die Überprüfungssituation wird zunächst offengelegt, dem Kind wird also kindgerecht mitgeteilt, dass es sich um eine Überprüfungssituation handelt (z. B. „Heute möchte ich mir anschauen, wie gut Du schon erzählen kannst/wie viele Wörter Du schon kennst/...“), gleichzeitig wird ihm aber auch Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgaben zugesichert (z. B. „Ich helfe Dir bei allen Aufgaben!“). Der Tenor der Testung ist nicht „Ich bewerte Deine Leistung“, sondern „Wir wollen gemeinsam versuchen, dass Du es schaffst, die Aufgaben zu lösen“. Dies beinhaltet die bewusste Gestaltung der Situation durch die Testenden (z. B. Tonfall, Aufmerksamkeitslenkung, sprachförderliche Verhaltensweisen) mit der Intention zu lehren bzw. Verhalten zu ändern. Den Kindern soll die Sinnhaftigkeit der Testaufgaben z. B. für kommunikatives Handeln im Alltag oder die Teilhabe am Schulunterricht verdeutlicht werden. Weiterhin soll das Selbstwertgefühl der Kinder während der Testung immer wieder bestärkt werden, geteilte Aufmerksamkeit für die Aufgaben initiiert und eine lernförderliche Verhaltenskontrolle unterstützt werden (Feuerstein et al. 1999). Die gesamte Testung kann als Prozess verstanden werden, in dem situatives Lernen beurteilt wird, Barrieren beim situativen Lernen identifiziert und Lernzugänge angebahnt werden sowie lernförderliches Verhalten angeregt wird (Haywood/Lidz 2007).

4.3 Bewertung

Für die Bewertung der kindlichen Leistungen im Dynamic Assessment kommen wie bereits erwähnt die hauptsächlich/durchschnittlich benötigte Hilfestufe und/oder der Lernzuwachs bzw. die Ergebnisse der Posttestung in Frage. In den vorgestellten und weiteren Studien (u. a. Kapantzoglou et al. 2012; Peña et al. 2006) wird außerdem deutlich, dass die Bewertung des Verhaltens der Kinder innerhalb der Testsituation im Dynamic Assessment ein guter Indikator zur Unterscheidung von Kindern mit typischer und abweichender Sprachentwicklung sein kann. Für die Praxis empfiehlt sich eine Gesamtbewertung z. B. mittels Ampelsystem. Solche zusammenfassenden Scores wurden auch in Studien bereits erfolgreich eingesetzt (Ehlert 2021; Petersen, et al. 2017). Leitende Fragen in der Beobachtung des Kindes können alters- und aufgabenabhängig sein:

- Bleibt das Kind während der gesamten Testung fokussiert und aufmerksam?
- Wartet das Kind Erklärungen zu den Aufgaben ab?
- Lässt sich die Aufmerksamkeit des Kindes mit leichten Hinweisen lenken?
- Zeigt das Kind spontane Selbstkorrekturen oder einen Lerneffekt von einer Aufgabe zur nächsten?
- Ist das Kind motiviert, zeigt es Freude an den Aufgaben?
- Zeigt das Kind eine gute Frustrationstoleranz, auch wenn es viele Hilfen zur Aufgabebearbeitung benötigt?
- Spricht das Kind über die Lösung der Aufgaben (Metaebene)?
- Geht das Kind bei der Lösung der Aufgaben strukturiert vor?
- Imitiert das Kind spontan korrekte Zielstrukturen?
- Wendet das Kind bei der Aufgabenlösung Strategien an?

Eine positive Beantwortung dieser Fragen signalisiert in diesem Fall ein für situatives Lernen günstiges Verhalten der Kinder. Die Bewertung des kindlichen Verhaltens kann bei grober (bis zu dreistufiger) Skalierung während der Testung erfolgen.

5. Praxisbeispiel

Zur Veranschaulichung des gesamten Prozesses wird an dieser Stelle das Vorgehen von Ehlert (2021) für mehrsprachige Kinder im Kindergartenalter detailliert beschrieben. Die Rahmenhandlung der Aufgabe bildete, wie bereits in Kapitel drei erwähnt, eine Bastelaktivität (Luftballontier). Die Aktivität wurde gewählt, um die

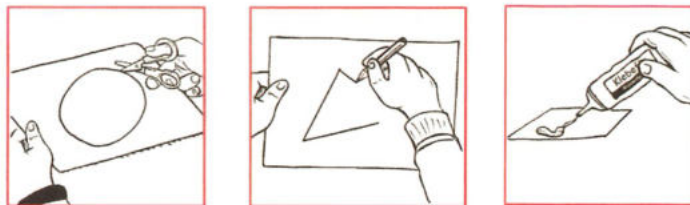
Motivation der Kinder möglichst hoch zu halten, gleichzeitig beinhaltete sie ein auch für mehrsprachige Kinder bekanntes Vokabular und Handlungen aus dem deutschen Kontext Kindergarten. Die avisierte Subjekt-Verb-Kongruenz für die 1., 2. und 3. Person Singular auf Deutsch wurde mithilfe der abgebildeten Bastelanleitung in Elipsenform eliziert (verwendete Verben: malen, schneiden, kleben, falten/knicken, lochen). Der situative Kontext stellte eine kommunikative Notwendigkeit für die Äußerungen innerhalb der Testung her, denn es mussten auf jeder Seite der Anleitung jeweils drei Teilschritte von dem Kind auf die Anwesenden (Kind, Testleitung, Handpuppe Schnecke) verteilt werden. Das Dynamic Assessment wurde eingeführt mit den Worten:

„Heute möchte ich mit Dir basteln und mir dabei anschauen, wie gut Du schon sprechen kannst. Wir helfen uns aber gegenseitig. Ich helfe Dir, wenn Dir ein Wort nicht einfällt und wir helfen uns gegenseitig beim Basteln. Fine braucht bestimmt Hilfe beim Basteln.“

Der Bastelanleitung vorangestellt waren 2×3 neutrale Übungsitems, um den Kindern Zeit zu geben, die Aufgabe zu verstehen. Abbildung 2 zeigt ein Set der Übungsitems und ein Set aus der Bastelanleitung.

In der Testung wurden zuerst alle für das Dynamic Assessment benötigten Gegenstände und Verben mit dem Kind gemeinsam identifiziert, um die Kenntnis des Testvokabulars sicherzustellen. Im Anschluss an die Übungsitems wurden zusätzlich auf jeder Sei-

Beispiele Übungsitems



Item 10

Item 11

Item 12

Beispiele Bastelanleitung

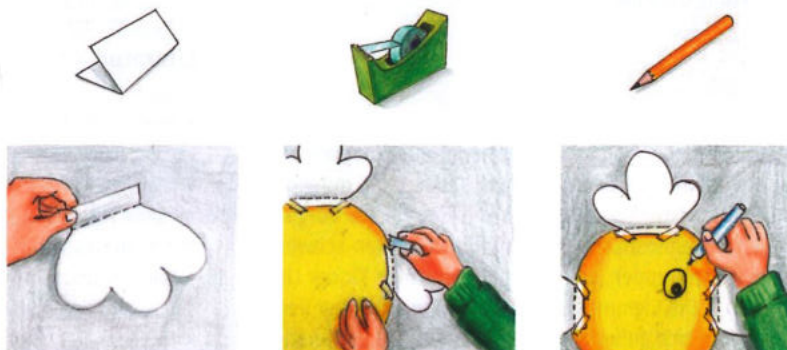


Abbildung 2: Beispiele Übungsitems & Bastelanleitung

te der Bastelanleitung nochmals die Verben der einzelnen Handlungsschritte benannt. Die in Kapitel drei zugehörige Hilfhierarchie wurde wie folgt bewertet:

- Keine Hilfe/Verbgeste = 0 Punkte
- Korrekatives Feedback = 1 Punkt
- Alternativfrage = 2 Punkte
- Modell & Imitation = 3 Punkte
- Nicht-Lösen innerhalb der Hilfhierarchie = 4 Punkte.

Beispielhaft ist im Folgenden ein Dialog zwischen Testleiterin und einem Kind dargestellt, das unterschiedlich starke Hilfen bei der Aufgabenlösung benötigt.

TL: „Was müssen wir denn auf dieser Seite machen?“

Kind (zeigt auf die Bilder): „Falten, kleben, malen.“

TL: „Ja, genau. Und Du darfst jetzt entscheiden, was Du machst, was Fine macht und was ich mache. Verteil mal die Aufgaben!“

Kind: „Ich malen, Du kleben, Fine falten.“

TL: „Oh je, jetzt habe ich nicht aufgepasst. Was hast Du gesagt? Ich klebe, Du fallest und Fine malt?“

Kind: „Nein, falsch! Ich male, Du kleben, Fine falten!“

TL: „Ach so. Hm, aber horch nochmal, heißt es ‚Du kleben oder Du klebst?‘“

Kind: „Du kleben.“

TL: „Ah, nein, ich helfe Dir, es heißt ‚Du klebst‘, sag Du auch nochmal!“

Kind: „Du klebst.“

TL: „Ja, genau, super, ‚Du klebst‘! Und heißt es ‚Fine falten oder Fine faltet?‘“

Kind: „Fine faltet.“

TL: „Prima, ‚Fine faltet‘. Jetzt können wir loslegen.“

Nach der Elizitierung wurden die Handlungsschritte der jeweiligen Seite gemeinsam durchgeführt, dabei wurden dem Kind die Zielstrukturen durch gehäufte Präsentation nochmals verdeutlicht. Neben der Punktevergabe für die benötigten Hilfen wurde das Verhalten der Kinder während der Lernsituation des Dynamic Assessment auf einem dreistufigen Modifiabilityindex (Ampelsystem, s. Abschnitt 2) bewertet. Ein Protokollbogen ermöglichte die Bewertung jedes der 18 Items während der Testung durch Ankreuzen der Hilfestufe. Das Verhalten der Kinder wurde im Anschluss an die Testung beurteilt und ebenfalls auf dem Protokollbogen notiert. Diese beiden Aspekte – benötigte Hilfen und Verhalten – flossen in die Gesamtbewertung der Kinder ein.

6. Fazit

Als wichtige Stärke des Dynamic Assessments kann zuallererst die Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes trotz individuell variabler Lernumwelthistorie gesehen werden. Dieses Vorgehen impliziert seine diagnostische Eignung für ansonsten schwer zu testende Personengruppen, wie z. B. mehrsprachige Kinder (Haywood/Lidz 2007). Die Eignung zur Testung mehrsprachiger Personengruppen leitet sich außerdem von der (relativen) Unabhängigkeit des im Dynamic Assessment überprüften sprachlichen Lernens von sprachlichem Vorwissen und sprachlicher Performanz in der getesteten Sprache ab (Laing/Kamhi 2003; Pieretti/Rose-

berry-McKibbin 2016). Dynamic Assessment ermöglicht aufgrund seines vorwärts gerichteten Blicks zudem präzisere Voraussagen über die zukünftige Entwicklung als klassische Testverfahren und kann somit entscheidend zur Zuordnung von pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen beitragen (Ehlert 2021; Petersen et al. 2016). Es liefert darüber hinaus Hinweise zur Planung von individuellen logopädischen/sprachtherapeutischen Maßnahmen, weil das Lernverhalten (z. B. auf welche Hilfen spricht das Kind an), das in der Interventionsphase eine zentrale Bedeutung erhält, hier schon in der Diagnostik thematisiert wird. Die Therapierenden erhalten dadurch in der Diagnostik nicht nur einen Eindruck davon, was das Kind bereits gelernt hat, sondern auch wie es lernt; eine Information, die die Inhalts- und Methodenauswahl der Interventionsphase leiten kann (Hasson/Dodd 2014). In seiner Dialektik aus Lernen überprüfender und Lernen ermöglichender Situation überwindet Dynamic Assessment die häufig wahrgenommene Kluft zwischen Diagnostik und Therapie/Förderung und befreit Therapierende aus der Negierung ihres therapeutischen Habitus, die ihnen das Korsett der psychometrischen Testtheorie im Sinne der Objektivität in der Diagnostik aufzwingt. Gleichzeitig stellt diese Verknüpfung höhere Anforderungen an therapeutisches Handeln innerhalb der Diagnostik, da nicht mehr länger neutrales Beobachten, sondern fördernde Interaktion gefragt ist. Sowohl das eigene als auch das kindliche Handeln innerhalb des situativen Lernprozesses müssen reflektiert werden. Gepaart mit dem Mangel an publizierten Instrumenten, welche Instruktionen oder Standardisierung für die logopädische/sprachtherapeutische Durchführung und Auswertung des Dynamic Assessments bieten, mag hierin die immer noch geringe Verwendung dieses Ansatzes in der Praxis begründet sein. Gleichzeitig fehlen weiterhin Erkenntnisse dazu, wie ein- und mehrsprachige Kinder Sprache(n) lernen und welche mentalen Prozesse dazu integriert werden. Forschung in diesem Bereich ist elementar für die Weiterentwicklung des Dynamic Assessments. Aktuelle Studien machen mit innovativen Aufgabeninhalten und einer praxistauglicheren Vorgehensweise allerdings Hoffnung, dass das Dynamic Assessment die Vorteile, welche es für die logopädisch/sprachtherapeutische Diagnostik von ein- und mehrsprachigen Kindern mit sich bringt, auch in der Praxis einlösen kann.

Literatur

- Amelang, M., & Zielinski, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg: Springer.
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: The dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language & Communication Disorders* 48, 565–581.
- Ehlert, H. (2021, im Druck). *Dynamic Assessment: Prozess und Potential in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fagundes, D. D., Haynes, W. O., Haak, N. J., & Moran, M. J. (1998). Task variability effects of the language test performance of southern lower socioeconomic class African American and Caucasian five-year-olds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 29, 148–157.

- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Hrsg.) (1999). Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. (2002). The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques. Jerusalem, Israel: ICELP Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. D. (2001). Dynamic Assessment of Diverse Children. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 32, 212–224.
- Hasson, N. (2017). *The Dynamic Assessment of Language Learning*. Milton: Taylor & Francis.
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy* 23, 9–25.
- Hasson, N., Dodd, B., & Botting, N. (2012). Dynamic Assessment of Sentence Structure (DASS): Design and evaluation of a novel procedure for the assessment of syntax in children with language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47, 285–299.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy* 29, 57–75.
- Hasson, N., & Dodd, B. (2014). Planning intervention using dynamic assessments: A case study. *Child Language Teaching and Therapy* 30, 353–366.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemsley, G., Holm, A., & Dodd, B. (2014). Identifying language difference versus disorder in bilingual children. *Speech, Language and Hearing* 17, 101–115.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic Assessment of Word Learning Skills: Identifying Language Impairment in Bilingual Children. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 43, 81–95.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2003). Alternative Assessment of Language and Literacy in Culturally and Linguistically Diverse Populations. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 34, 44–55.
- Langdon, H. W., & Wiig, E. H. (2009). Multicultural Issues in Test Interpretation. *Seminars in Speech and Language* 30, 261–278.
- Paradis, J. (2016). The Development of English as a Second Language with and without Specific Language Impairment: Clinical Implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 59, 171–182.
- Patterson, J. L., Rodríguez, Barbara L., & Dale, Philip S. (2020). Dynamic Assessment Language Tasks and the Prediction of Performance on Year-End Language Skills in Preschool Dual Language Learners. *American Journal of Speech-Language Pathology* 29, 1226–1240.
- Peña, E. D. (2000). Measurement of Modifiability in Children from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Communication Disorders Quarterly* 21, 87–97.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M. D., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 49, 1037–1057.
- Peña, E. D., & Halle, T. A. (2011). Assessing Preschool Dual Language Learners: Traveling a Multiforked Road. *Child Development Perspectives* 5, 28–32.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57, 2208–2220.
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting Reading

Difficulty in First Grade Using Dynamic Assessment of Decoding in Early Kindergarten: A Large-Scale Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities* 49, 200–215.

- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic Assessment of Narratives: Efficient, Accurate Identification of Language Impairment in Bilingual Students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 60, 983–998.
- Petersen, D. B., Tonn, P., Spencer, T. D., & Foster, M. E. (2020). The Classification Accuracy of a Dynamic Assessment of Inferential Word Learning for Bilingual English/Spanish-Speaking School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 51, 144–164.
- Pieretti, R. A., & Roseberry-McKibbin, C. (2016). Assessment and Intervention for English Language Learners with Primary Language Impairment: Research-Based Best Practices. *Communication Disorders Quarterly* 37, 117–128.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Die Autorin



Hanna Ehlert

Leibniz Universität Hannover
 Philosophische Fakultät
 Institut für Sonderpädagogik
 Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie
 Schlosswender Str. 1
 30159 Hannover
 E-Mail: hanna.ehlert@ifs.uni-hannover.de