

## DIE ZWEI SEITEN DER MEDAILLE: LERNEN ERFASSEN UND LERNEN FÖRDERN IM DYNAMIC ASSESSMENT

**ABSTRACT:** Dynamic Assessment wird als alternativer Ansatz in der Entwicklungsdiagnostik seit Jahrzehnten diskutiert. Aufgrund seiner unterschiedlichen Ausgestaltung in der Forschungsliteratur, die sich mehr oder weniger stark an traditioneller psychometrischer Testtheorie orientiert, bleibt seine zentrale Motivation, Lernen zu erfassen und zu fördern, nicht immer erhalten. Dadurch kommt es zu einer Vermischung mit anderen Ansätzen, die ebenfalls Lernen in die Diagnostik inkludieren. Dieser Artikel bemüht sich, Klarheit zu schaffen darüber, was Dynamic Assessment ist und seinen Wert besonders in pädagogisch-therapeutischen Settings herauszuarbeiten. Abschließend wird ausgelotet, welche Veränderungen des pädagogisch-therapeutischen Verständnisses von Diagnostik für eine Umsetzung des Dynamic Assessments in der Praxis notwendig sind.

**SCHLÜSSELBEGRIFFE:** Dynamic Assessment, Diagnostik, Lernpotential, situative Lernfähigkeit, Sprachentwicklung

### 1 Einleitung

Das Potential des diagnostischen Ansatzes des Dynamic Assessments in der Sprachentwicklungsdiagnostik ein- und mehrsprachiger Kinder wird seit mehreren Jahrzehnten benannt, in der Forschung überprüft und nachgewiesen (BAIN & OLSWANG, 1995; LAING & KAMHI, 2003; PEÑA et al., 2001; PETERSEN et al., 2020; PIERETTI & ROSEBERRY-MCKIBBIN, 2016). Dynamic Assessment grenzt sich von traditioneller Diagnostik durch einen direkten Einbezug von Lernen in die Testsituation ab. In der Bewertung wird die kindliche Leistung mit Unterstützung gemessen. Dies erfolgt überwiegend in zwei Varianten. Entweder

wird dem Kind in einer Trainingssequenz die Lösung der Testaufgaben vermittelt und seine Leistung dann entweder im Vergleich des Lernzuwachses zwischen Testung vor und nach dem Training oder ausschließlich im Anschluss an das Training gemessen. Beispielsweise wird das Kind gebeten, eine Bilder-geschichte zu erzählen, dann werden ihm

die benötigten Elemente zum Erzählen einer Geschichte vermittelt. Abschließend erzählt das Kind eine weitere Bilder-geschichte. Dieses Vorgehen wird als „Test-Teach-Retest“ bezeichnet. In der zweiten Variante werden dem Kind zur Bearbeitung der Testaufgaben hierarchisch gestufte Hilfen zur Verfügung gestellt (z. B. Vorgabe von alternativen Lösungen oder Teilen der Lösung). Beispielhaft wird ein Kind bei der Aufgabe, aus Wortkarten unterschiedliche Sätze zu legen, durch immer expliziter werdende Fragen und Hinweise in Bezug auf Satz-teile, Satzarten und Satzanfänge unterstützt. Gemessen wird in diesem sogenannten „Graduated-Prompting“, wie viele und/oder wie starke Hilfen das Kind zur Lösung der Auf-



gaben benötigt (HASSON, 2017). In neueren Studien findet sich auch eine Kombination der Ansätze (PETERSEN et al., 2020). Zusätzlich wird im Dynamic Assessment häufig das Verhalten während der Testung (z. B. Aufmerksamkeit, Konzentration, Frustrationstoleranz, Motivation, Transfer) zur Einschätzung des Kindes durch eine Rating-Skala (sog. „Modifiabilityindex“) mit einbezogen (PEÑA, 2000). Das, was mit dieser Art zu testen erfasst wird, wird in der Literatur u. a. als „Lernpotential“ (DÖRFLER et al., 2017), „Veränderbarkeit“ (FEUERSTEIN et al., 2015) oder „situative Lernfähigkeit“ (EHLERT, 2021a) beschrieben. Die Quantifizierung dieser Variable im Dynamic Assessment beruht auf der Annahme, dass sie vom Ausgangsperformanzlevel, von der Aufgabenschwierigkeit und von der zur Verfügung gestellten Unterstützung abhängt (DÖRFLER et al., 2009).

Gleichzeitig versteht sich das Dynamic Assessment – zumindest in den Originaltexten besonders einer seiner Urväter, dem Entwicklungspsychologen Reuven FEUERSTEIN als Situation, in der Lernen gefördert wird (FEUERSTEIN et al., 2015). Ausgehend von einem Verständnis von Kognition, das Eigenschaften wie Intelligenz nicht als feststehend, sondern als veränderbar betrachtet, beschreibt FEUERSTEIN in seinen Publikationen die Rahmenbedingungen, welche positive Veränderbarkeit in gezielter Interaktion ermöglichen. Er bezeichnet dieses Lernsetting als „Mediated Learning Experience“ (MLE). Lernen findet seiner Ansicht nach auf zwei verschiedene Arten statt: Im direkten Kontakt zwischen Kind und Stimulus und als MLE „defined as the interposition of initiated, intelligent, goal-oriented individuals who interpose themselves between the world of stimuli impinging on the child and

interpret what one is supposed to see“ (ebd., S. 5). In der MLE schafft das erwachsene Gegenüber in einem reziproken Prozess mit dem Kind Bedeutung und Struktur in der Entschlüsselung und Nutzung einer Lerngelegenheit. Ein klassisches Beispiel hierzu, das FEUERSTEIN häufig anführt, ist die Art, wie Eltern ihren kleinen Kindern die Dinge, die sie umgeben, emotional und kognitiv zugänglich machen, mit der Intention, Verstehen zu fördern. FEUERSTEIN ist der Ansicht, dass nur Kinder, die genügend MLE erfahren haben auch im direkten Stimuluskontakt lernen können (ebd.). Im Umkehrschluss ist ein Mangel an MLE zentral für die Entstehung kognitiver Funktionseinschränkungen (FEUERSTEIN, 2002). Eine MLE bewegt sich innerhalb bestimmter Parameter, um ihre Wirkung zu entfalten. Die drei wesentlichen sind Intentionalität/Reziprozität, Transfer und Bedeutsamkeit. Die Lernsituation wird aktiv und reziprok durch die Vermittelnden gestaltet und folgt einer bestimmten Intention (Lernziel). Es wird immer versucht, eine spezifische Lernsituation durch Transfer und Generalisierbarkeit auf andere Situationen zu erweitern. Es soll die Bedeutsamkeit der Lernsituation für das individuelle Kind in seinem Entwicklungsalter herausgearbeitet werden. Weitere Gestaltungsaspekte einer MLE, die Feuerstein nennt, sind z. B. das Wecken von Neugier, der Aufbau selbständiger Verhaltenskontrolle, die Initiierung geteilter Aufmerksamkeit und die Stärkung des Selbstwertgefühls (FEUERSTEIN et al., 2015). In einer solchen Lernsituation können gleichzeitig das Lernverhalten und seine Veränderbarkeit durch aktive Vermittlung mittels Beobachtung überprüft werden, sie wird zum Dynamic Assessment (FEUERSTEIN, 2002).

Charakteristisch für das Dynamic Assessment ist somit seine doppelte Intention: Lernen soll

ermöglicht und erfasst werden. Diagnostik wird zum dialogischen Austauschprozess, in dem die Testenden gleichzeitig Lehrende und die Getesteten gleichzeitig Lernende sind. Dafür muss die Testung eine Situation werden, die Lernen ermöglicht; das Ziel der Testung muss es sein, das Lernverhalten des Kindes zu verstehen und die Auswertung der Testung über die Suche nach Hinweisen von Veränderbarkeit / situativer Lernfähigkeit erfolgen (ebd.). Diesen Anforderungen kann Dynamic Assessment nur gerecht werden, wenn es zwei wesentlichen Prinzipien folgt: Prozessorientierung und Potentialorientierung.

## 2 Merkmale des Dynamik Assessments

Um deutlich herauszuarbeiten, was das Dynamic Assessment charakterisiert und es von anderen Ansätzen, welche Lernen im Rahmen von Diagnostik inkludieren, abzugrenzen, wird im Folgenden vertieft auf seine Kardinalmerkmale Prozessorientierung und Potentialorientierung eingegangen. Dazu werden jeweils zunächst tradierte diagnostische Vorgehensweisen vorgestellt und im Zusammenhang mit diesen beiden Merkmalen diskutiert.

### 2.1 Prozessorientierung

Das Wort Prozessorientierung ruft einen Begriff aus der psychologischen Diagnostik ins Gedächtnis, den der Prozessdiagnostik. Prozessdiagnostik beschreibt das Vorgehen, Veränderungen in der Ausprägung von psychologischen Variablen im zeitlichen Verlauf festzustellen. Dazu werden Messungen über mindestens zwei (oder mehr) Zeitpunkte oder Situationen miteinander verglichen (KRAM-

PEN & HANK, 2008). Diese sollen u. a. zur Qualitätssicherung beitragen, indem innerhalb einer Intervention Verlaufskontrollen durchgeführt werden oder die Effektivität von Maßnahmen abschließend bewertet wird. Dazu werden entweder Differenzwerte von Vorher- und Nachhermessungen mittels derselben standardisierten psychometrischen Testverfahren oder paralleler Testversionen herangezogen oder subjektive Veränderungsaussagen im Zeitvergleich (z. B. „Ich fühle mich jetzt weniger niedergeschlagen“) genutzt (ebd.). Im Dynamic Assessment weist Prozessorientierung auf etwas Anderes hin; es wird der Gegenstand der Diagnostik beschrieben. Traditionelle statische Diagnostik versucht, zukünftige (Sprach)entwicklung aufgrund des Produkts vergangener (Sprach)entwicklung zu erfassen. Es wird gemessen, was das Kind kann (was es gelernt hat) und daraus sollen Aussagen über sein weiteres Lernen abgeleitet werden. Diese Annahme wird in der Literatur

Diagnostik wird zum dialogischen Austauschprozess, in dem die Testenden gleichzeitig Lehrende und die Getesteten gleichzeitig Lernende sind.

als „process from product“ bezeichnet (HAYWOOD, 2007). Dynamic Assessment hingegen versucht, zukünftiges Lernen auf Grundlage von situativem Lernen zu erfassen. Es wird gemessen, was und wie das Kind innerhalb der Testung lernt und daraus sollen Aussagen über seine weitere Lernentwicklung abgeleitet werden. Dieses Vorgehen kann analog als „process from process“ bezeichnet werden (ebd.). Psychologische Prozessdiagnostik erfasst demnach Lernen im Prozess, Dynamic Assessment hingegen den Prozess des Lernens. Ersteres operationalisiert Lernen im Verlauf, letzteres direkt als Gegenstand der Testung. In der Pro-



zessdiagnostik wird das Abschneiden in einem Testverfahren zu mehreren Testzeitpunkten verglichen, im Dynamic Assessment wird eine Lernsituation simuliert und das Lernverhalten des Kindes in der Testung beobachtet. Trotzdem wird das Dynamic Assessment von manchen Autoren auf eine reine Testwiederholung reduziert und unter den Begriff der Prozessdiagnostik gefasst (KUBINGER, 2009). Diese Zuordnung greift zu kurz. Zwar arbeitet auch das Dynamic Assessment mit mehreren Testungen, etwa wenn im Test-Teach-Retest-Ansatz Prä- und Posttestung verglichen werden. Der Unterschied besteht aber darin, dass versucht wird, zwischen diesen beiden Testungen durch die Optimierung der Lernumgebung eine Differenz zu erzeugen. Es wird also nicht lediglich betrachtet, ob es einen Unterschied zwischen den beiden Messungen gibt, sondern, ob sich durch Hilfestellung bei bzw. Vermittlung der Aufgabenlösung gezielt ein Unterschied herstellen lässt. Die Annahme ist hier, dass sich Kinder, bei denen sich (situationales) Lernen innerhalb der Testung stimulieren lässt, auch in ihrer zukünftigen Entwicklung als die erfolgreicheren Lernenden erweisen werden (EHLERT, 2021a). Gleichzeitig wird der Lernprozess differenziert betrachtet, indem nicht nur beobachtet wird, was und wie viel das Kind (dazu)lernt, sondern auch, wie es sich in der Lernsituation verhält und durch welche Unterstützung es in der Testung (dazu)lernt.

## 2.2 Potentialorientierung

Lernen innerhalb der Testung operationalisieren neben dem Dynamic Assessment noch andere Ansätze wie etwa die sogenannten Priming oder Learning Tasks. Lässt sich die Prozessdiagnostik durch ihr formales und inhaltliches Vorgehen klar vom Dynamic Assessment trennen, weisen diese, vor allem in der Forschung

Anwendung findenden Ansätze eine größere Schnittmenge mit dem Dynamic Assessment auf. Beim Priming wird die Verarbeitung (hier Sprachverarbeitung) von Reizen durch die Präsentation eines vorgeschalteten Reizes beeinflusst (BRANIGAN, 2007). Syntaktisches Priming wird in Studien mit sprachlichem Lernen in Verbindung gebracht. Hierbei soll die syntaktische Verarbeitung durch die vorangegangene Präsentation ähnlicher Satzstrukturen positiv beeinflusst werden. Empirische Nachweise für diese Annahme konnten mehrfach erbracht werden, z. B. für den Gebrauch von Passivkonstruktionen (z. B. SAVAGE et al., 2006; KIDD, 2012). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sprechen tendenziell schlechter auf Priming an, z. B. indem die von ihnen nach dem Priming produzierten Sätze mehr grammatikalische Fehler aufweisen (FOLTZ et al., 2015; GARRAFFA et al., 2015). In Learning Task-Studien (Synonyme: Limited Training Tasks / Quick Incidental Learning Tasks) wird die kindliche Lernleistung auf Basis einer kurzen Trainingssequenz innerhalb der Testung überprüft. Zugrundeliegende Phänomene sind Fast Mapping (sprachliches Lernen auf Grundlage minimaler Exposition) oder auch linguistische Bootstrapping-Mechanismen (Nutzung vorhandenen Sprachwissens zum Aufbau neuen Sprachwissens). Das zum Einsatz kommende Sprachmaterial in diesen Studien ist stets künstlich (z. B. eine erfundene Sprache oder Grammatik) oder unbekannt (unbekannte Sprache oder niedrigfrequente Wörter einer bekannten Sprache), um sicherzustellen, dass das Lernen allein aufgrund des Trainings innerhalb der Testung stattfindet (FERMAN et al., 2019), teilweise werden unterschiedliche Vermittlungsarten wie z. B. Modellierung und Imitation kontrastiert (CONNELL & STONE, 1992). Kinder mit Sprachentwicklungsstörun-

gen zeigen auch in diesen Studien schlechtere Leistungen als sprachlich typisch entwickelte Kinder, z. B. indem sie mehr Präsentationen benötigen oder weniger Items lernen (EVANS et al., 2009; FERMAN et al., 2019).

Auch wenn diese beiden Ansätze ebenfalls Lernen zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung in der Testung beobachten, gilt es, Dynamic Assessment klar abzugrenzen, soll die ursprüngliche Motivation seiner Entwicklung nicht verloren gehen. Dies geschieht in der Literatur allerdings nicht immer. So zählen etwa zwei Übersichtsarbeiten aus den letzten Jahren – eine Meta-Analyse zum Einsatz von Dynamic Assessment in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern (ORELLANA, WADA, & GILLAM, 2019) und eine Scoping-Review zu diagnostischen Methoden bei mehrsprachigen Kindergartenkindern aus ICF-Perspektive (WRIGHT KAREM et al., 2019) – Learning Task-Studien zum Dynamic Assessment. Ein Vergleich zweier Studien soll verdeutlichen, warum auch damit nicht der Kern des Dynamic Assessments erfasst wird.

Bei ROSEBERRY & CONNELL (1991) – eine Studie, die in ORELLANA, WADA & GILLAM (2019) zum Dynamic Assessment zählt – wird zweisprachig Spanisch-Englisch aufwachsenden Kindern (Alter zwischen 4;5 und 6;4 Jahren) mit und ohne Sprachentwicklungsstörung eine neue morphologische Regel zur Derivation der Bedeutung „Teil von etwas“ auf Englisch vermittelt. Nach dem Benennen von 20 Bildkarten mit Nomen in einem Prätest werden den Kindern einmalig 20 andere Bildkartenpaare mit je einem Nomen und einem Teil des Nomens unter Modellierung der erfundenen morphologischen Regel zum Benennen des Teils (Nomen + Suffix /ə/) präsentiert. Abschließend werden von den Kindern wieder-

um die 20 Nomen des Prätests benannt. Zusätzlich soll nun je eine weitere Abbildung benannt werden, auf der ein Teil dieser Nomen abgebildet ist, um die Anwendung der neuen Regel zu überprüfen. Bewertet wird die kindliche Leistung durch Zählung der korrekten Antworten (Benennung des Teils der Nomen) im zweiten Durchgang. In den Ergebnissen zeigten sich signifikante Gruppenunterschiede in der Anzahl der korrekten Antworten.

Derivationale Morphologie wird ebenfalls in einer ähnlichen Aufgabe in einer Studie von RAM, MARINELLOE, BENIGNO und MC-CARTHY aus dem Jahr 2013 thematisiert. Die teilnehmenden sprachlich normal entwickelten, einsprachig englischen Schulkinder (Alter zwischen 8;10 und 11;08 Jahren) sollen sich unter Nutzung der morphologischen Analyse die Bedeutung von komplexen Wörtern erschließen. In der Aufgabe muss die Bedeutung von 20 niedrigfrequenten abgeleiteten Wörtern (Derivation mit Hilfe eines Suffixes) mit hochfrequentem Wortstamm erklärt werden (z. B. puzzlement, dressy, californian). Dabei werden die Kinder durch eine Hilfenhierarchie (Graduated-Prompting Format) unterstützt. Zunächst erfolgt die Aufforderung zur Bedeutungserläuterung eines Wortes entweder isoliert oder mit Vorgabe innerhalb eines Satzes (Stufe 1). Wenn das Kind eine Definition liefern kann, wird es gefragt, wie es auf die Bedeutung gekommen ist (Stufe 2). Wenn das Kind sich in seiner Erklärung zur Aufgabenlösung auf die einzelnen Morpheme des Wortes bezieht, hat es die Aufgabe gelöst und das nächste Wort wird präsentiert. Wenn das Kind sich in seiner Erklärung zur Aufgabenlösung nicht auf die einzelnen Morpheme bezieht oder wenn es keine Definition des Wortes liefern konnte, wird es gefragt, ob das Wort kleinere Teile hat und welche diese



sind (Stufe 3): Wenn das Kind die Aufgabe weiterhin nicht lösen kann, werden ihm die kleineren Teile (das Stammmorphem und das Derivationsmorphem) vorgegeben und es erneut gefragt, ob es die Bedeutung des Wortes nun erklären kann (Stufe 4). Auf der nächsten Stufe (5) wird die Bedeutung des jeweiligen

**Dynamic Assessment überprüft nicht Lernen innerhalb der Diagnostik, sondern bestmögliches Lernen innerhalb der Diagnostik.**

Suffixes als verwendetes Derivationsmorphem erklärt und das Kind erneut um eine Definition des ganzen Wortes gebeten. Als stärkste Hilfe werden dem Kind auf der letzten Stufe (6) drei kurze alternative Definitionen vorgegeben, aus denen es die korrekte auswählen soll. Die Bewertung der kindlichen Fähigkeiten erfolgt über die Vergabe von Punkten für die einzelnen Hilfestufen (je höher die Hilfestufe, desto niedriger die Punktzahl) und Vollständigkeit der Definition. In den Ergebnissen zeigte sich eine große Variation der benötigten Unterstützung, u. a. mit Zusammenhängen zum Alter und zum Leseverhalten der Kinder.

In beiden Studien wird die Fähigkeit, derivationale Morphologie zum Erwerb von Bedeutung zu nutzen, überprüft. Die erste Studie ist den Learning-Tasks zuzuordnen, die zweite dem Dynamic Assessment. Unterschiede lassen sich klar in der Unterstützung, die die Kinder zur Bearbeitung der Aufgabe erhalten, ausmachen. Bei ROSEBERRY & CONNELL (1991) erhalten die Kinder eine gleichbleibende Unterstützung, nämlich die Vorgabe von korrekten Lösungsbeispielen anhand von Modellierung. Bei RAM et al. (2013) erfolgt die Unterstützung gestuft von indirekten zu direkten Hinweisen innerhalb einer Hilfenhierarchie. Diese mehr oder weniger elaborierte Unterstützung

ist abgeleitet von der Zielsetzung der jeweiligen Studie. ROSEBERRY & CONNELL (1991) streben an, die diagnostische Eignung des Ansprechens auf die Lehrstrategie der Modellierung am Beispiel der derivationalen Morphologie bei mehrsprachigen Kindern zu überprüfen. In der Studie von RAM et al. (2013)

sollen vertiefte Erkenntnisse zur Fähigkeit von Kindern, die morphologische Analyse zur Bedeutungsableitung zu nutzen, erforscht werden.

Beide Studien zielen aber darauf ab, Unterschiede zwischen oder innerhalb einer Gruppe von Kindern in Bezug auf ihr sprachliches Lernen zu verdeutlichen. Ein Vorgehen im Sinne des Dynamic Assessments ist dabei bestrebt „...to determine under what conditions a child is able to perform most optimally“ (LARSEN & NIPPOLD, 2007, S. 207). Dynamic Assessment überprüft nicht Lernen innerhalb der Diagnostik, sondern bestmögliches Lernen innerhalb der Diagnostik. Die in der Einleitung bereits erwähnte lehrende Funktion wird immer berücksichtigt. Zu diesem Zweck werden die Bedingungen des Lernens im Rahmen der Diagnostik systematisch und elaboriert modelliert. Ziel ist es, dass alle Kinder die Lernaufgabe innerhalb der Testung lösen können. Das Vorgehen in den Learning-Task-Studien folgt dieser Zielsetzung nicht. Die Kinder werden sich wiederholenden oder leicht variierten Lernstimuli ausgesetzt und ihre Reaktion auf diese beobachtet. Die Aufgabengestaltung ist hier nicht darauf ausgelegt, ihnen alles Lernen zu ermöglichen (EHLERT, 2021a). Ein Vorgehen wie beim Priming oder in Learning-Tasks entspricht daher nicht dem des Dynamic Assessments (EHLERT, 2021a; HWA-FROELICH et al., 2000), auch wenn sie das diagnostische Potential zur Unterscheidung von

Kindern mit und ohne Sprachentwicklung in Studien nachweisen konnten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Dynamic Assessment seine Zielsetzung, Lernen zu erfassen und zu ermöglichen, durch eine Fokussierung auf den Lernprozess und das Lernpotential der Kinder im Rahmen der Diagnostik umsetzt (Abb. 1). Die Prozess- und Potentialorientierung sollte sich sowohl in der Durchführung als auch in den Outcome-Maßen wiederfinden, das bedeutet, idealerweise sollten Aussagen dazu getroffen werden können, was, wie viel und wie es dem Kind innerhalb der Testsituation ermöglicht wurde zu lernen (EHLERT, 2021a).

### 3 Dynamic Assessment in der sprachdiagnostischen Praxis

Die Umsetzung des Dynamic Assessments in der Praxis beginnt im Kopf. Die meisten Berufsgruppen, die Kinder in ihrem Spracher-

werb unterstützen, seien sie in pädagogischen oder therapeutischen Handlungsfeldern tätig, sind in Bezug auf Diagnostik psychologisch/psychometrisch sozialisiert. Sprachentwicklungstests oder Sprachstandserhebungsverfahren werden in der überwiegenden Mehrzahl im Sinne der klassischen Testtheorie mit ihren drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entwickelt. Das Gütekriterium der Objektivität, also der Unabhängigkeit der Testergebnisse von den Testenden und der Testsituation, aber auch das der Reliabilität, also der Zuverlässigkeit der Testergebnisse, implizieren ein Nicht-Eingreifen in die Testung, weil dieses die Ergebnisse verzerren könnte (ROST, 2004). Gleichbehandlung aller während der Testung soll Fairness und Genauigkeit in der Leistungsmessung sichern. Eine Unterstützung der Kinder bei der Testdurchführung ist unter dieser Prämisse nicht zulässig. Das Dynamic Assessment widerspricht dieser Haltung und postuliert, dass sich auch aus der Bearbeitung von Testaufgaben mit Hilfe

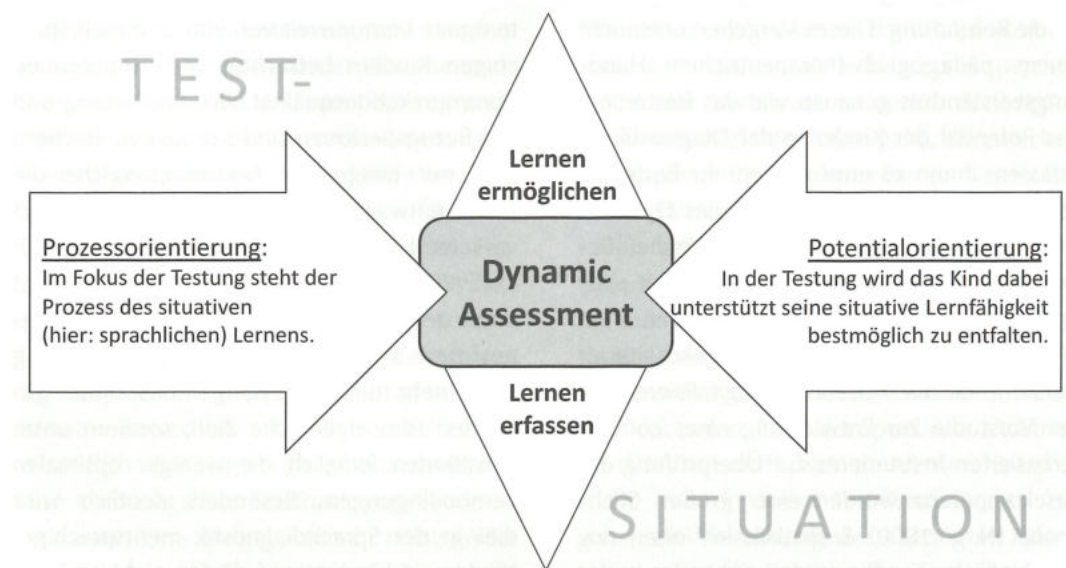


Abb. 1: Das Konstrukt des Dynamic Assessments



wertvolle diagnostische Informationen ziehen lassen. Die Interaktion zwischen Fachkräften und Kind(ern) ist ein zentraler Wirkungsfaktor in allen pädagogischen oder therapeutischen Lernsettings (HATTIE, 2008; WAMPOLD, 2015). In der Diagnostik mit standardisierten Testverfahren wird diese Interaktion allerdings auf das Sicherstellen von Mitarbeit in der Testdurchführung reduziert. Dadurch ist die Diagnostik von der sich anschließenden Intervention getrennt. Die Erkenntnisse, welche sich aus unterstützender Interaktion über die Lernbedingungen von Kindern ziehen lassen, bleiben unbeachtet. Diese Lücke spiegelt sich auch im Informationsfluss wider, Diagnostik ist häufig weniger informativ in Bezug auf das spätere pädagogische oder therapeutische Handeln, wenn es um die Methoden geht, mit denen den Kindern in der Intervention bestimmte Fähigkeiten vermittelt werden sollen. Dynamic Assessment bringt Diagnostik und Intervention näher zusammen, die Förderung beginnt nicht erst im Anschluss an die Befundung. Dieses Vorgehen entspricht einem pädagogisch-therapeutischen Handlungsverständnis genauso wie das Bestreben, das Potential der Kinder in der Diagnostik zu erfassen, ihnen zu ermöglichen, ihr Bestes zu zeigen. Dass für die Entfaltung des Dynamic Assessments an der Schnittstelle zwischen Bewerten und Fördern die Interaktion mit pädagogischen und therapeutischen Fachkräften elementar ist, zeigt auch ein gescheiterter Versuch, diesen Ansatz zu digitalisieren. In der Vorstudie zur Entwicklung eines computerbasierten Instruments zur Überprüfung der Lesekompetenz wurden einer großen Stichprobe (N > 1000) Sechstklässler\*innen unterschiedliche Feedbackarten entweder in der persönlichen Interaktion oder computerbasiert

präsentiert. In den Ergebnissen profitierten die teilnehmenden Kinder nur in der Interaktion mit Menschen von deren Unterstützung in der Aufgabenlösung (DÖRFLER et al., 2017). Auch die Beobachtung des Verhaltens während der Testung, ein Bewertungsaspekt, der in vielen Studien zum Dynamic Assessment ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Faktor zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung ist (u. a. PETERSEN et al., 2017, 2020), kann (bisher) nicht maschinell erfasst werden.

Weiterhin wird im Dynamic Assessment die Annahme, dass Gleichbehandlung Fairness

### Die Umsetzung des Dynamic Assessments in der Praxis beginnt im Kopf.

sichert, in Frage gestellt. Ein positiver Effekt von Gleichbehandlung in der Testung setzt nämlich streng genommen voraus, dass alle Kinder die gleichen Voraussetzungen mitbringen, um die Testaufgaben zu lösen. Dass dies nicht der Fall ist, ist leicht nachvollziehbar, wenn die heterogene Lernumwelt von ein- und mehrsprachigen Kindern betrachtet wird. Inputdauer, Kommunikationsqualität, Bildungshintergrund der Bezugspersonen und Kontakt zu Büchern sind nur einige der Faktoren, welche die Sprachentwicklung beeinflussen und deutlich variieren können (z. B. TOPPING et al., 2013; UNSWORTH, 2016). Kinder werden also nicht unter denselben Ausgangsbedingungen diagnostiziert. Damit werden aber in der Testung nicht mehr nur die Leistungen des Kindes gemessen (das eigentliche Ziel), sondern unter Umständen lediglich die weniger optimalen Lernbedingungen. Besonders deutlich wird dies in der Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder, sie können und dürfen nicht an denselben Maßstäben wie einsprachig aufwach-

sende Kinder gemessen werden, ansonsten erzeugt Gleichbehandlung Unfairness (LAING & KAMHI, 2003; LANTOLF & POEHNER, 2013). Im Dynamic Assessment wird den ungleichen sprachlichen Lernbedingungen der Kinder Rechnung getragen, indem versucht wird, sie durch gezielte (und gestufte) Unterstützung bei der Lösung der Testaufgaben auszugleichen. Somit ist Dynamic Assessment weniger abhängig von sprachlichem Vorwissen und wurde u. a. in der Sprachentwicklungsdiagnostik von mehrsprachigen Kindern bereits mehrfach erfolgreich in Studien eingesetzt (im englischsprachigen Raum: u. a. HASSON et al., 2013; PEÑA et al., 2014; PETERSEN et al. 2017, 2020; im deutschsprachigen Raum: EHLERT, 2021a).

Gleich welche Variante oder Inhalte zur Umsetzung des Dynamic Assessments gewählt werden (s. EHLERT, 2021b und HASSON, 2017, für eine ausführlichere Praxisanleitung), die Verknüpfung von Bewerten und Fördern gestaltet die Diagnostik um zu einer Situation, in der in reziproker Interaktion die situativen kindlichen Lernfähigkeiten erforscht werden. Testung wird zur transparenten Zusammenarbeit, in der dem Kind zuallererst die zugrunde liegende Intention des Dynamic Assessments bewusst gemacht wird. Es wird nicht im Dunkeln darüber gelassen, dass hier eine Überprüfung stattfindet, wie häufig in klassischer Testung. Vielmehr wird dem Kind vermittelt, dass es in einen Lehr-Lernprozess involviert wird, in dem es so viel Unterstützung bei der Lösung der Aufgaben erhält, wie es benötigt und gemeinsam betrachtet wird, welche Hilfen für es nützlich sind. Unter dieser Voraussetzung kann auch negatives Feedback gegeben werden, wenn eine Aufgabe (noch) nicht gelöst werden konnte. Denn die Rückmeldung bleibt nicht stehen bei einem einfachen „Das stimmt

nicht“, sondern wird immer ergänzt durch ein konkretes „Ich helfe Dir, ...probier mal Folgendes / hör nochmal zu / ist es so richtig oder so / ich mache es Dir vor“ (HAYWOOD & LIDZ, 2007). Übliche Fragen, die im Rahmen der traditionellen Diagnostik beantwortet werden, sind, „Was kann das Kind schon?“, „Welche Fehler macht das Kind?“. Im Dynamic Assessment werden sie ergänzt um prozesshafte und potentialorientierte Fragen wie „Wie viel und welche Unterstützung benötigt das Kind, um zu lernen?“, „Wie viel positive Veränderung des (situativen) Lernens kann durch eine optimierte Lernumgebung erzeugt werden?“ „Was sind Hindernisse für erfolgreiches (situatives) Lernen?“ (ebd.). Deutlich wird, dass mit diesen Fragen das Kind genauso auf dem Prüfstand steht wie das Lernsetting selbst. Die Diagnostik gewinnt so an Informationsgehalt, zum einen für die Vorhersage der weiteren kindlichen Entwicklung und zum anderen für die Interventionsplanung (EHLERT, 2021a). Das methodische Vorgehen in der Testung verlangt dafür aber eine stärkere Ausdifferenzierung zwischen den Polen Können und Nicht-Können, als in klassischen psychometrischen Verfahren, in denen es lediglich um Trennschärfe der Items geht, die zwischen 2 Gruppen unterscheiden sollen (in diesem Fall Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsstörung). Soll das gesamte Spektrum kindlichen (situativen) Lernens abgebildet werden, müssen z. B. in einem Dynamic Assessment mittels Graduated-Prompting genügend Hilfen aufgenommen werden, um sowohl das obere als auch das untere Ende des Spektrums situativer Lernfähigkeit auffächern zu können. Entsprechend muss in einem Test-Teach-Retest-Vorgehen die Vermittlung der benötigten Fähigkeiten zur Aufgabenlösung so gestaltet sein, dass die heterogene Gesamtheit der Lernen-



den davon profitieren kann. Dafür wird zum einen eine systematische Modellierung der Lernbedingungen innerhalb der Testung benötigt. Dies kann sowohl im Graduated-Prompting als auch im Test-Teach-Retest-Format erfolgen, oder wie in neueren Studien auch in hybriden Formaten, die die Hilfenhierarchien flexibler (z. B. mit einer Auswahl an Hilfen pro Hierarchiestufe) gestalten oder gestufte Hilfen in Teach-Sequenzen inkludieren (PETERSEN

**Traditionelle Diagnostik prüft somit das Erbringen von Leistungen, Dynamic Assessment den Weg dorthin.**

et al. 2020). Zum anderen müssen Beobachtungen zum Testverhalten der Kinder, die in der bisherigen Diagnostik eher unsystematisch erhoben wurden, strukturiert – z. B. über einen Modifiabilityindex – oder über einen individuell erstellten Fragenkatalog erfasst werden.

#### 4 Fazit

Unterstützung oder Lernen kann in verschiedener Ausprägung in die Diagnostik von sprachlichen Fähigkeiten einbezogen werden, wie die vorgestellten Ansätze gezeigt haben. Dem Begriff „Dynamic Assessment“ sollte allerdings eine ganz bestimmte Zielsetzung vorbehalten sein, die sich sowohl in der Testdurchführung als auch in der Testauswertung widerspiegelt. Als „Dynamic Assessment“ sollten nur solche diagnostischen Vorgehen bezeichnet werden, denen ein interaktiver Prozess zwischen Testenden und Getesteten immanent ist, mit dem Ziel, Bedingungen für einen situativen Lernerfolg der Getesteten zu schaffen und auszuloten (HAYWOOD & LIDZ, 2007). Traditionelle Diagnostik prüft somit das Erbringen von Leistungen, Dynamic Assessment den Weg

dorthin (EHLERT, 2021). Beide Vorgehensweisen schließen sich aber nicht aus, sondern ergänzen sich in dem Bemühen, die Fähigkeiten der getesteten Kinder vollständig zu erfassen – ganz im Sinne von VYGOTSKIJS „Zone der aktuellen Entwicklung“ (traditionelle Diagnostik) und „Zone der nächsten Entwicklung“ (Dynamic Assessment) (VYGOTSKIJ, 1978). Gleichzeitig verdeutlicht das Dynamic Assessment, dass sich Fördern und Bewerten nicht ausschließen müssen. Damit wird Testung tatsächlich ressourcenorientiert, indem das (situative) Lernpotential der

Kinder versucht wird freizulegen und das Testsetting darauf ausgerichtet ist, Barrieren für erfolgreiches Lernen abzubauen.

Das große „Aber“ in der Umsetzung dieses vielversprechenden diagnostischen Ansatzes liegt in seiner bisher mangelnden Ausformulierung für die Praxis. Diese beschränkt sich auf ein publiziertes Testverfahren im Englischen (GLASPEY, 2019) und ein Praxisbuch, ebenfalls auf Englisch (HASSON, 2017). Nichtsdestotrotz kann das Gedankengut des Dynamic Assessments informell in die Diagnostik von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten integriert werden, wie im letzten Abschnitt verdeutlicht wurde. Hierzu können z. B. Aufgaben aus bestehenden Testverfahren zu mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten entweder im Test-Teach-Retest-Format oder im Graduated-Prompting Format dynamisch modifiziert werden. Dazu müssen strukturierte aufgaben- und altersentsprechende gestufte Hilfen oder Lehrsequenzen erarbeitet werden, Fragen zum Testverhalten formuliert werden und ein aussagekräftiges sowie praktikables Bewertungsschema (z. B. im Ampelsystem) entwickelt werden (EHLERT, 2021b). Entscheidend sind letztendlich nicht die Inhalte des Dynamic

Assessments, auch wenn die Forschung zu sprachlichem Lernen hier in Zukunft weitere wertvolle Erkenntnisse liefern wird, sondern seine Umsetzung im Sinne der Prozess- und Potentialorientierung.

#### Literatur

- BAIN, B. A., & OLSWANG, L. B. (1995). Examining Readiness for Learning Two-Word Utterances by Children With Specific Expressive Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4(1), 81–91.
- BRANIGAN, H. P. (2007). Syntactic priming. *Language and Linguistics Compass*, 1(1–2), 1–16.
- CONNELL, P. J., & STONE, C. A. (1992). Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 35(4), 844–852.
- DÖRFLER, T., GOLKE, S., & ARTELT, C. (2017). Evaluating prerequisites for the development of a dynamic test of reading competence: Feedback effects on reading comprehension in children. In: LEUTNER, D., FLEISCHER, J., GRÜNKORN, J. & KLIEME, E. (Hrsg.), *Methodology of Educational Measurement and Assessment. Competence assessment in education: Research, models and instruments* (pp. 487–503). Cham: SPRINGER International Publishing.
- DÖRFLER, T., GOLKE, S., & ARTELT, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2–3), 77–82.
- EHLERT, H. (2021a). *Dynamic Assessment: Prozess und Potential in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: SPRINGER VS.
- EHLERT, H. (2021b). *Dynamic Assessment: Potential in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis – Themenheft: Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*, 2. Dortmund: verlag modernes lernen.
- EVANS, J. L., SAFFRAN, J. R., & ROBE-TORRES, K. (2009). Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(2), 321–335.

- FERMAN, S., KISHON-RABIN, L., GANOT-BUDAGA, H., & KARNI, A. (2019). Deficits in explicit language problem solving rather than in implicit learning in specific language impairment: Evidence from learning an artificial morphological rule. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(10), 3790–3807.
- FEUERSTEIN, R., FALIK, L. H., & FEUERSTEIN, R. S. (2015). *Changing minds and brains: The legacy of Reuven Feuerstein; higher thinking and cognition through mediated learning*. New York: Teachers College Press.
- FEUERSTEIN, R. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques* (Rev. and expanded ed.). Jerusalem, Israel: ICLEP Press.
- FOLTZ, A., THIELE, K., KAHSNITZ, D., & STENNEKEN, P. (2015). Children's syntactic-priming magnitude: Lexical factors and participant characteristics. *Journal of Child Language*, 42(4), 932–945.
- GARRAFFA, M., COCO, M. I., & BRANIGAN, H. P. (2015). Effects of immediate and cumulative syntactic experience in language impairment: Evidence from priming of subject relatives in children with SLI. *Language Learning and Development*, 11(1), 18–40.
- GLASPEY, A. M. (2019). *The Glaspey Dynamic Assessment of Phonology*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- 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(1), 57–75.
- HASSON, N. (2017). *The Dynamic Assessment of Language Learning*. Milton: TAYLOR & FRANCIS.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: ROUTLEDGE.
- HAYWOOD, H.C., & LIDZ, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAYWOOD, H.C. (1997). *Interactive Assessment*. In: TAYLOR, R. L. (Hrsg.), *Assessment of individuals with mental retardation* (S. 103–129). San Diego, CA: Singular Publishing Group.



- HWA-FROEHLICH, D., WESTBY, C.E. & SCHOMMER-AIKINS, M. (2000). Assessing language learnability. *Perspectives on language learning and education*, 7(3), 3–7
- KIDD, E. (2012). Implicit statistical learning is directly associated with the acquisition of syntax. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(1), 171–184
- KRAMPEN, G., & HANK, P. (2008). Prozessdiagnostik und kontrollierte Praxis. In: RÖHRLE, B. (Hrsg.), *Lehrbuch der klinisch-psychologischen Diagnostik* (S. 300–329). Stuttgart: KOHLHAMMER.
- KUBINGER, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: HOGREFE.
- 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(1), 44–55
- LANTOLF, J. P., & POEHLER, M. E. (2013). The unfairness of equal treatment: objectivity in L2 testing and dynamic assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19(2–3), 141–157
- LARSEN, J. & NIPPOLD, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic Assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services at Schools*, 38, 201–212
- RAM, MARINELLIE, S. A. BENIGNO, J. & MCCARTHY, J. (2013). Morphological analysis in context versus isolation: Use of a Dynamic Assessment task with school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 32–47
- ORELLANA, C. I., WADA, R. & GILLAM, R. B. (2019). The use of Dynamic Assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1298–1317
- 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
- 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(6), 2208–2220
- PEÑA, E. D., IGLESIAS, A., & LIDZ, C. S. (2001). Reducing Test Bias Through Dynamic Assessment of Children's Word Learning Ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138–154
- PEÑA, E. D. (2000). Measurement of Modifiability in Children from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Communication Disorders Quarterly* 21, 87–97
- 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(4), 983–998
- 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
- ROSEBERRY, C. A. & CONNELL, P. J. (1991). The use of an invented language rule in the differentiation of normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 596–603
- ROST, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Psychologie Lehrbuch. Bern: HUBER.
- SAVAGE, C., LIEVEN, E., THEAKSTON, A. & TOMASELLO, M. (2006). Structural priming as implicit learning in language acquisition: The persistence of lexical and structural priming in 4-year-olds. *Language Learning and Development*, 2(1), 27–49
- TOPPING, K., DEKHINET, R. & ZEEDYK, S. (2013). Parent-infant interaction and children's language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391–426
- UNSWORTH, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 43, 608–634
- VYGOTSKIJ, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

- WAMPOLD, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270–277
- WRIGHT KAREM, R., WASHINGTON, K. N., CROWE, K., JENKINS, A., LEON, M., KOKOTTEK, L., RAISOR-BECKER, L. & WESTBY, C. (2019). Cur-

rent methods of evaluating the language abilities of multilingual preschoolers: A scoping review using the International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth version. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 434–451

**Kontaktadresse:**

Dr. Hanna EHLERT  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie  
Schlosswender Str. 1  
30159 Hannover, Deutschland

E-Mail: [hanna.ehlert@ifs.uni-hannover.de](mailto:hanna.ehlert@ifs.uni-hannover.de)

**Daten zur Person**

Dr. Hanna EHLERT ist Logopädin und wiss. Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover.