

Empirische Sonderpädagogik, 2021, Nr. 1, S. 21-33
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Diagnostik im Kontext von Fluchterfahrungen: Eine kritische Betrachtung des dynamischen Testens als Möglichkeit zur Verbesserung von Bildungsteilhabechancen auf Basis eines Rapid Reviews der Literatur

Mandy Röder, Lena Guderjahn, Michael Fingerle & Gerhard Büttner

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Zusammenfassung

Bildungsteilhabe und die Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen ist ein zentrales Anliegen, das in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft ist. Somit sollten auch Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung adäquate Bildungschancen eröffnet werden. Es fehlen jedoch umfassende wissenschaftliche Erkenntnisse, wie die Diagnostik kognitiver Leistungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung gelingen kann. Als eine mögliche Lösung dieses Methodenproblems wird in der Literatur immer mal wieder der Einsatz dynamischer Testverfahren vorgeschlagen. Auf Basis eines Rapid Reviews der Literatur wird daher ein Überblick über dynamische Tests gegeben und das dynamische Testen wird einer kritischen Reflexion bezüglich der Eignung für den Einsatz bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung unterzogen. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sowohl klassische Testverfahren wie auch dynamische Testverfahren nicht frei von Problemen sind, wenn es um den Einsatz bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen geht. Empirische Studien zu diesem Themenbereich sollten zeitnah zu einer weiteren Klärung konzipiert werden.

Schlüsselwörter: Flucht, Kinder, kognitive Leistungsfähigkeit, dynamische Diagnostik, Testverfahren

Assessment in the context of refugee experiences: A critical consideration of dynamic testing as a way to foster opportunities for participation on the basis of a rapid literature review

Abstract

Participation in education and the provision of educational opportunities for all children and young people is a central concern that is determined in the UN Convention on the Rights of the Child. Thus, children and adolescents with refugee experience should also be given adequate educational opportunities. However, there is a lack of comprehensive scientific knowledge how the diagnosis of cognitive performance in children and adolescents with refugee experience can succeed. As a possible solution to this method problem, the use of dynamic test procedures is suggested in the literature. On the basis of a rapid review of the literature, an overview of dynamic tests is given, and dynamic testing is subjected to a critical reflection with regard to the suitability for use in children and adolescents with refugee experience. As a result, it can be stated that both classic test procedures and dynamic test procedures are not free of problems when they are used for children and adolescents with refugee experiences. Empirical studies on this topic should be designed as soon as possible for further clarification.

Keywords: refugees, children, cognitive performance, diagnostic, trauma

Im Jahr 2020 haben laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2021) insgesamt 102.581 Flüchtlinge einen Asylerstantrag in der Bundesrepublik Deutschland gestellt, unter ihnen 14.287 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 16 Jahren. Für all diese Kinder und Jugendlichen muss ein passendes Lernangebot, sei es in Form schulischer Bildung oder schulanalogen Unterrichts, gefunden werden, denn in Deutschland gibt es für Kinder die Schulpflicht, die in jedem Bundesland gesetzlich geregelt ist. In Hessen gilt die Schulpflicht beispielsweise für alle Kinder, die bis zum 30. Juni des jeweiligen Jahres das sechste Lebensjahr vollenden, ab dem 1. August. Die Schulpflicht beträgt neun Jahre und endet spätestens mit dem erfolgreichen Besuch der Jahrgangsstufe 9 (Hessisches Schulgesetz; HSchG, §§ 56-64). In der Richtlinie 2003/9/EG des Rates der Europäischen Union vom 27. Januar 2003 zur Festlegung von Mindestnormen für die Aufnahme von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern in den Mitgliedstaaten der EU heißt es in Artikel 10, Absatz 2, dass spätestens 3 Mona-

te nachdem ein Asylantrag gestellt wurde, ein Zugang zum Bildungssystem gewährt werden muss (Amtsblatt der Europäischen Union, 2003). Da Bildung wie bereits erwähnt in Deutschland in der Hoheit der 16 Bundesländer liegt, ist auch der Schulzugang von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung bundeslandspezifisch geregelt (Johansson, Schiefer & Andres, 2016). In Übereinstimmung mit den Vorgaben des EU-Rechts kann eine Zuweisung zu einer Institution des öffentlichen Regelschulsystems erfolgen oder es können alternative Unterrichtsformen angeboten werden. Crul et al. (2019) stellen heraus, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland in der Phase der sogenannten Statusdefinition noch nicht der Schulpflicht unterliegen und daher oftmals nur für wenige Stunden am Tag Deutschkurse in der Flüchtlingsunterkunft angeboten werden, anstatt der Besuch von regulären Schulstunden. Sirin und Rogers-Sirin (2015) betonen, dass es ein hohes Maß an Anstrengungsbereitschaft der Asyl gewährenden Länder braucht, um für geflüchtete Kinder und Jugendliche bedürf-

nisgerechte Bildungs- und Gesundheitsangebote zu machen. Von einer Passung eines Lernangebotes zu individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen kann dann gesprochen werden, wenn das individuelle Fähigkeitsniveau in etwa zu den gestellten Anforderungen passt (stage-environment-fit; Eccles, Lord & Roeser, 1996). Es sollte folglich eine Diagnostik des individuellen kognitiven Fähigkeitsniveaus durchgeführt werden. Was sich jedoch insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund als schwierig erweist, ist eine valide Einschätzung des intellektuellen Leistungsniveaus und der kognitiven Fähigkeiten (Fraine & McDade, 2009; Joél, 2018). In der Literatur findet sich vereinzelt immer mal wieder die Empfehlung, dass dynamische Testmethoden zur Diagnostik des kognitiven Leistungsniveaus von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung eingesetzt werden sollten (Patel, Tribe & Yule, 2018).

Die vorliegende Arbeit hat daher das Ziel, dynamische Testmethoden (Börnert & Wilbert, 2016) als mögliche Option der Diagnostik für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in den Blick zu nehmen. Insbesondere sollen basierend auf einem Rapid Review der Literatur zum dynamischen Testen (Khangura, Konnyu, Cushman, Grimshaw & Moherzum, 2012) kritische Überlegungen dazu angestellt werden, inwiefern das dynamische Testen eine Erfassung des intellektuellen Potentials von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ermöglicht, die den besonderen Voraussetzungen dieser Personengruppe gerecht wird. Die Methodik eines Rapid Reviews weicht dabei von den Prinzipien eines systematischen Literaturreviews ab und hat einen schnelleren Erkenntnisgewinn im Fokus, der trotz des kürzeren und weniger umfangreichen Suchvorganges eine fundierte Erkenntnisbildung im Sinne eines rationalisierten Ansatzes erlaubt. Das Ziel eines solchen Vorgehens besteht darin, Erkenntnisse zeitnah zu synthetisieren, um im Sinne einer informierten Entscheidungs-

findung das Treffen von Entscheidungen zu unterstützen (Khangura et al., 2012). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht das Ziel darin, eine kritische Einschätzung möglicher Vor-, aber auch Nachteile einer dynamischen Testdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu erhalten.

Fluchterfahrung und Diagnostik der kognitiven Leistungsfähigkeit

Um Wissen im Bereich Diagnostik kognitiver Leistungsfähigkeit und Fluchterfahrung abzubilden, wurde in einem ersten Schritt mit Hilfe der Datenbank PubPsych (ZPID, 2021) nach Literatur zum Thema „Refugees & Intelligence & Test“ gesucht. Hier fanden sich 5 Treffer (Dreisörner, Guderjahn & Büttner, 2019; Dutton et al., 2018; Joél, 2018; Kivling-Boden & Sundbom, 2003; Klauk, 2019), die im Folgenden vorgestellt werden. Joél (2018) arbeitete heraus, welche Schwierigkeiten und Hürden sich bei der Erfassung des intellektuellen Potentials von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ergeben können. Die von ihm als besonders kritisch herausgestellten und für eine Leistungsdiagnostik unerlässlichen Aspekte betreffen die Sprachfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die Frage nach der Übertragbarkeit von Intelligenzkonzepten, Traumatisierungen, aber auch Spezifika von Lernen und Lerngelegenheiten sowie kulturelle Besonderheiten. Bei geringen Sprachkenntnissen kann es auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen, in der Testung durch sprachliche Vereinfachungen zu unterstützen. Dieses Vorgehen ist aufgrund der mangelnden Validität der Ergebnisse problematisch und es ist denkbar, dass gerade die Änderung einer Instruktion die Lösung einer Aufgabe erschwert (Maehler, Shajek & Brinkmann, 2018). In Bezug auf Sprachkompetenzen verweist auch Glasl (2017) darauf, dass Personen mit Fluchterfahrung die Qualität ihrer Sprachkenntnisse in der neuen Sprache selbst oft nicht richtig

einschätzen können. Darüber hinaus gibt es Befunde, die dafür sprechen, dass Sprache auch Unterschiede in nicht-sprachlichen Aufgaben erklärt (Jukes & Grigorenko, 2001). Auch non-verbale Tests bieten keine hinreichende Lösung, denn auch diese Tests können kulturelle Abhängigkeiten aufweisen (Rosselli & Ardila, 2003). Joél (2018) beschreibt dies anschaulich am Beispiel des non-verbalen Intelligenztests SON-R- 6-40 (Tellegen, Laros & Petermann, 2012), in dessen Untertest „Kategorien“ ein frasierter Pudel identifiziert werden muss. Kinder, die mit einem solchen Tier nicht vertraut sind, missinterpretieren es höchstwahrscheinlich. Auch non-verbale Matrizen bergen das Risiko eines schlechteren Abschneidens von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund, wenn die eigentlich gewohnte Leserichtung von rechts nach links ist, da in den Tests die Ableitung von Regeln von links nach rechts erfolgen muss (Eviatar, 2000). Doch mehr noch, Frintrup und Flubacher (2018) zufolge werden bei einer sprachfreien Diagnostik wichtige überfachliche Merkmale vernachlässigt und die Beherrschung der Sprache als ein zentraler Aspekt für eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen wird in ihrer Bedeutsamkeit herabgewürdigt. Folglich scheint bereits an dieser Stelle der Schluss, zu dem auch Joél (2018) als Ergebnis seiner Überlegungen kommt, gerechtfertigt: Die am häufigsten in der Sonderpädagogik eingesetzten Tests sind weder für die Nutzung mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung konstruiert, geschweige denn normiert.

Bezogen auf die eben schon kurz erwähnten Matrizen tests, konnte auch die zweite im Rahmen der Literatursuche identifizierte Arbeit von Dutton et al. (2018), die sich mit der Anwendung von Ravens Progressiven Matrizen im Sudan beschäftigte und enorme Bodeneffekte nachwies, die von Joél (2018) skizzierte Schwierigkeit in Bezug auf die Diagnostik der kognitiven Leistungen von Personen mit Fluchterfahrung bestätigen. Eine fehlende Kenntnis bestimmter Wissensinhalte ist somit für die Testanwen-

dung hochgradig problematisch, da das Fehlen der erforderlichen Kenntnisse die Beantwortung der Testaufgaben verhindert.

Bereits im Jahr 2003 befassten sich Kivling-Bodén und Sundbom mit der von Joél (2018) ebenfalls als kritisch hervorgehobenen Problematik der Traumatisierung von Personen mit Fluchterfahrung, die einen adäquaten Einsatz von Verfahren zur Diagnostik der kognitiven Leistungsfähigkeit verhindert. Die Autoren konnten mit Hilfe ihrer empirischen Studie belegen, dass die Diagnose einer Post-Traumatischen Belastungsstörung (PTBS) sowie das Vorliegen stärkerer Symptome einer PTBS mit einer signifikant verringerten kognitiven Leistung in Tests einhergingen. Im Rahmen der Diskussion weisen die Autoren aber auf die Schwierigkeit hin, dass unklar bleibt, ob eine geringere kognitive Leistungsfähigkeit nicht bereits Vorläufer der Entstehung einer PTBS ist und somit gar nicht die PTBS ursächlich für die erfasste verringerte Leistungsfähigkeit ist. Als wichtige Erkenntnis kann jedoch festgehalten werden, dass eine Traumatisierung, die sich beispielsweise in einer PTBS niederschlagen vermag, mit einer geringeren Testperformance in kognitiven Leistungstests zusammenhängt.

Auch Dreisörner et al. (2019) argumentierten in ihrer Arbeit, dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes mit geringeren Leistungen in Intelligenztests zusammenhängt und es wurde folglich die Verwendung möglichst sprachfreier Verfahren als Lösungsidee vorgeschlagen. Wie bereits von Joél (2018) dargestellt, bergen jedoch auch sprachfreie Verfahren Schwierigkeiten, die nicht einfach von der Hand zu weisen sind.

Klauck (2019), der auf Basis der Diagnostik der Intelligenz bei überwiegend Nicht-EU-Migrantinnen und -Migranten zeigen konnte, dass das intellektuelle Niveau der Zugewanderten eher niedrig war und dem von in Deutschland getesteten Hauptschülern entsprach, argumentiert in eine ähnliche Richtung. Als die zentralen Einflussgrößen auf die Höhe der erfassten kognitiven

Leistungsfähigkeit wurden Herkunftsregion, Beruf im Heimatland, Alter und Schuljahre im Heimatland herausgestellt. Es handelt sich in der Arbeit von Klauk (2019) zwar um eine Stichprobe von Erwachsenen, jedoch kann angenommen werden, dass es sich für Kinder und Jugendliche ähnlich verhält.

Die gefundenen Arbeiten beschreiben eine Reihe von Problemen, die mit einer klassischen psychologischen Diagnostik der kognitiven Leistungsfähigkeit einhergehen. Das wohl größte Problem bei der Verwendung klassischer Testverfahren zur Erfassung kognitiver Leistungsfähigkeit kann in dem Umstand gesehen werden, dass sie nur einen Status Quo erfassen, der hochgradig von bisherigen Lerngelegenheiten eines Kindes oder Jugendlichen abhängig ist. Somit ist die Interpretation von Testergebnissen als gültiger Indikator für das kognitive Potential der getesteten Person nur bei einer Vergleichbarkeit der bisherigen Lerngelegenheiten der Getesteten zu denen der Normierungsstichprobe haltbar (Börnert-Ringleb, 2018). Als eine für diese Klientel geeignetere Alternative zu herkömmlichen Intelligenztests wird daher verschiedentlich auf die sogenannte dynamische Diagnostik verwiesen (Patel et al., 2018).

Dynamische Diagnostik

Wie bislang herausgearbeitet wurde, beruhen klassische pädagogisch-psychologische Testverfahren auf konstruktions- und verfahrensbedingten Voraussetzungen, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht nur zu Problemen bei der Testdurchführung, sondern auch bei der Interpretation der Testergebnisse führen können. Möglicherweise könnte hier eine stärkere Fokussierung auf Lernpotentiale einen entscheidenden Vorteil bieten.

Im Rahmen der dynamischen Diagnostik – gebräuchliche Begriffe sind beispielsweise dynamisches Assessment, dynamisches Testen oder auch dynamisches Messen – wird die Erfassung von Lernpotentialen und des

benötigten Maßes an Unterstützung angestrebt. Dynamische Diagnostik (Grigorenko, 2009; Grigorenko & Sternberg, 1998; Guthke & Wiedl, 1996; Resing, Tunteler, de Jong & Bosma, 2009) kann als Überbegriff für verschiedene Vorgehensweisen betrachtet werden, bei denen die klassische Statusdiagnostik durch einen diagnostischen Prozess zur Erfassung von Lernpotentialen ersetzt wird (für einen umfassenden Überblick siehe Dumas, McNeish & Greene, 2020). Ziel dieses diagnostischen Prozesses ist es, zu erfassen, wie Neues erlernt wird und wie sich die Leistung entwickelt, wenn Lernbarrieren beseitigt oder berücksichtigt werden (Haywood & Tzuriel, 2002). Der diagnostische Prozess gibt demnach Auskunft über die individuelle Fähigkeit, aus Instruktionen und Rückmeldungen Lernzuwachs zu generieren (Stevenson, Heiser & Resing, 2016). Wichtig ist die deutliche Unterscheidung des Ansatzes der dynamischen Diagnostik vom Ansatz der adaptiven Diagnostik. Während im Rahmen der dynamischen Diagnostik eine Verbindung zwischen Testung und Förderung bzw. Lernen erfolgt (Börnert-Ringleb, 2018), erfolgt bei der adaptiven Diagnostik eine leistungsspezifische Präsentation von Testaufgaben, um möglichst nur die Aufgaben bearbeiten zu lassen, die ein Höchstmaß an diagnostischer Information liefern (Frey, 2008).

Als zentrale Grundlage der dynamischen Diagnostik kann das Modell von Vygostky (1980) angesehen werden. In dem Modell wird davon ausgegangen, dass es Zonen kindlicher Entwicklung gibt, die aufeinander folgen. Bei der dynamischen Diagnostik wird also zunächst das gegenwärtige Leistungsniveau einer Person erfasst, um anschließend mit Hilfestellungen, die ihr eine (verbesserte) Aufgabenbearbeitung ermöglichen, das evozierbare Kompetenzniveau zu erfassen. Somit kann eine hohe Ähnlichkeit der Situation innerhalb der dynamischen Diagnostik zu schulischem Lernen angenommen werden. Die Verwendung dynamischer Diagnostik ist mit der Erwartung verknüpft, dass durch die Einbeziehung von

Lernparametern bessere Vorhersagen schulischer Lernleistungen möglich sind, als bei klassischen Statustests (Börnert-Ringleb & Wilbert, 2019). Zusätzlich zur Diagnostik des Kompetenzniveaus kann das Ausmaß der von der Person benötigten Unterstützung als Informationsquelle für die Beurteilung des kognitiven Potentials herangezogen werden (Hessels, 2000). In Bezug auf die benötigte Unterstützung bzw. die Lernreize im Rahmen der dynamischen Diagnostik müssen zwei Forschungsstränge unterschieden werden, die eine etwas unterschiedliche Herangehensweise widerspiegeln. Es existiert, wie bereits erwähnt in der Literatur der Begriff des dynamischen Assessments (Feuerstein, Rand & Hoffmann, 1979) und auch der Begriff des dynamischen Testens (Guthke, Beckmann & Wiedl, 2003). In Arbeiten zum dynamischen Assessment steht oft eine Vermittlung von Problemlösestrategien im Sinne kollaborativer Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler (die sog. Mediation) im Mittelpunkt der Gestaltung der Beurteilungssituation (Tzuriel & Kaufmann, 1999), die auf dem „Mediated Learning Experience“-Modell (MLE-Modell; Feuerstein & Feuerstein, 1991; Skuy, 1997) beruht. Soweit es sich den einschlägigen Publikationen entnehmen lässt (Lidz, 2002), werden in diesen Studien während der Lernphase vielfältigere und insbesondere nicht-standardisierte Hilfestellungen und Unterstützungen, die scaffolding-Techniken bzw. adaptiven Lernangeboten zu ähneln scheinen (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010), gegeben, als dies bei den Verfahren des dynamischen Testens der Fall ist, die eine stärkere Standardisierung der Hinweisreize und Lernunterstützung vorsehen. Beide Begrifflichkeiten scheinen jedoch zum Teil synonym verwendet zu werden und nicht immer ist eine klare Trennung erkennbar, so zählt beispielsweise Tzuriel (2012) Arbeiten von Guthke zu dynamischen Testprozeduren zu dynamischen Assessments. Es wurde daher entschieden, beide Begrifflichkeiten in die Literatursuche einzubeziehen, obwohl wir die Position teilen, dass sich dynamic tes-

ting und dynamic assessment konzeptionell im Hinblick auf die Standardisierung der Rückmeldungen unterscheiden (z.B. Elliott, Resing & Beckmann, 2018).

Empirie zu dynamischen Testverfahren und kultureller Diversität

Wenn man via PubPsych (ZPID, 2021) nach Literatur zum Thema dynamisches Testen und Flucht sucht, erhält man keine Treffer. Ebenso verhält es sich, wenn man nach den Stichworten dynamisches Testen und Flüchtlinge sucht. Weder deutsche noch englische Suchstichworte führen hier zum Erfolg. Da empirische Ergebnisse zur Eignung dynamischer Testverfahren für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung bislang somit offenbar noch nicht vorliegen, wird an dieser Stelle auf allgemeine Befunde für Kinder und Jugendliche zum Einsatz dynamischer Testmethoden und wann immer möglich mit kultureller Diversität, z.B. im Sinne eines Migrationshintergrundes, zurückgegriffen. Um einen möglichst umfassenden Überblick über das Themenfeld der dynamischen Diagnostik im Kontext von kultureller bzw. ethnischer Diversität und Migration zu erhalten, wurde im Rahmen des Rapid Literature Reviews in der Datenbank PubPsych (ZPID, 2021) nach den Stichworten „dynamic assessment“, „dynamic testing“ und „dynamic measurement“ gesucht, ohne weitere Einschränkungen vorzunehmen. Hier konnten 247 Treffer für das Suchstichwort „dynamic measurement“ 692 Treffer für das Suchstichwort „dynamic assessment“ und 234 Treffer für das Suchstichwort „dynamic testing“ gefunden werden. Anhand eines sequentiellen Vorgehens wurden die Suchtreffer geprüft. Folgendes Vorgehen wurde angewandt: a) Ist der Begriff dynamic assessment, dynamic measurement oder dynamic testing als Suchstichwort enthalten?, b) Wurde die Arbeit zwischen 2015 (Beginn der Flüchtlingswelle) und 2021 publiziert?, c) Ist die Arbeit in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht?, d) Ist die Thematik anhand des Titels der Arbeit wirklich im inhaltlichen Spektrum des dynamischen Testens, Assess-

ments oder Measurements?, e) Erfolgt eine explizite Thematisierung von Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder kultureller/ethnischer Diversität? Als Ergebnis der Filterungen der Schritte a) bis d) verblieben 42 Artikel in der Trefferliste, die sich mit Formen dynamischer Diagnostik und ihrer Anwendung beschäftigten. Eine Liste mit den Quellenangaben aller Treffer findet sich im Anhang dieser Arbeit. Dubletten wurden im Rahmen des Screenings entfernt. Die Ausführung des letzten Bearbeitungsschritts der Analyse führte dazu, dass nur zwei Texte zum Themenbereich des dynamischen Testens identifiziert werden konnten, die sich explizit der Betrachtung des ethnischen bzw. kulturellen Hintergrundes widmeten. Es muss an dieser Stelle aber explizit darauf verwiesen werden, dass Fluchterfahrung und Migrationshintergrund keinesfalls als identisch anzusehen sind. Im weitesten Sinne sind Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung auch Kinder mit einem Migrationshintergrund, aber eben mit besonderen Spezifika (z.B. Traumatisierung oder Fehlen von Bildungsvorerfahrungen) und oftmals ganz anderen Begleitumständen, so dass eine direkte Übertragbarkeit von Befunden nicht gegeben ist. Stevenson et al. (2016) zeigten, dass Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mithilfe eines dynamischen Testverfahrens einen trotz unterschiedlicher Ausgangslage vergleichbaren Lernzuwachs erreichen können. Sie fanden keine Unterschiede in der für den Lernzuwachs benötigten Unterstützung zwischen den beiden Gruppen.

Resing, Touw, Veerbeek und Elliott (2017) analysierten in ihrer Studie 6- bis 8-jährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und analysierten, in welchem Maße die Kinder von einem dynamischen Testsetting profitieren konnten. Mit Hilfe eines graduated-prompting Ansatzes sollten die Kinder dazu gebracht werden, mehr Strategien induktiven Denkens anzuwenden. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl Kinder mit wie auch ohne Migrationshintergrund von der dynamischen Testprozedur profitierten.

Auch in dieser Studie waren die Kinder mit Migrationshintergrund jedoch trotz der dynamischen Testprozedur nicht in der Lage auf das Niveau der Kinder ohne Migrationshintergrund aufzuschließen. Resing et al. (2017) geben zu bedenken, dass es in ihrer Studie starke interindividuelle Unterschiede zwischen den Kindern gab, so dass eine Betrachtung auf Gruppenebene vielleicht dazu führt, dass individuelle Fortschritte durch die dynamische Testprozedur weniger stark gesehen werden.

Diskussion

Das vorliegende Paper hat sich zum Ziel gesetzt, eine kritische Betrachtung von Möglichkeiten der dynamischen Diagnostik im Einsatz bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung vorzunehmen, um eine Diskussions- und Reflexionsgrundlage für die pädagogische Praxis zu bieten. Wie auf Basis einer Sichtung der Literatur herausgestellt wurde, kann das Erleben von Traumata kognitive, emotionale und behaviorale Veränderungen nach sich ziehen, die die Lernfähigkeit und schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen (Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker & Baker, 2016), dies ist bei der Anwendung diagnostischer Verfahren unbedingt zu berücksichtigen. Bevor nun eine vorläufige Beurteilung einer dynamischen gegenüber eine klassischen pädagogisch-psychologischen Diagnostik vorgenommen werden soll, muss noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass die bislang verfügbaren Daten nicht explizit aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung stammen, sondern auch aus der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund. Hierbei handelt es sich jedoch um deutlich voneinander abzugrenzende Populationen. Es kann daher an dieser Stelle keine abschließende Empfehlung für oder gegen den Einsatz von dynamischer Diagnostik gegeben werden, sondern es soll vielmehr ein Diskurs eröffnet werden, der kritische Fragen stellt und den Anfang dazu

bildet, die Eignung von dynamischer Diagnostik anhand von empirisch zu gewinnenden Daten zu beurteilen.

Es wurde im Verlauf dieser Arbeit herausgestellt, dass Sprache und kultureller Hintergrund zentrale Aspekte darstellen, die über die sinnvolle Einsetzbarkeit von Testverfahren bestimmen. Aufgrund der geringen deutschen Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung muss kritisch hinterfragt werden, ob eine dynamische Diagnostik hier Abhilfe schaffen kann. Der Vorteil, den das dynamische Testen durch die Gabe von standardisierten Prompts oder Hinweisen verspricht, kann nicht eingelöst werden, wenn diese nicht verstanden werden. Somit ist unklar, ob ein Vorteil gegenüber klassischen psychometrischen Testmethoden besteht. Blickt man auf die Befunde von Resing et al. (2017) oder auch Stevenson et al. (2016) ließen sich zumindest doch Einschätzungen des Lernfortschrittes vornehmen, der durch die Gabe von Prompts erreicht werden kann.

Die Frage nach der Hinzuziehung eines Dolmetschers ist bei allen Testverfahren als gleichermaßen kritisch zu betrachten, da unklar ist, wie eine Übersetzung die Schwierigkeit der Testsituation beeinflusst. Hilfestellungen, sei es durch einen Assistenten in Muttersprache oder den Testleiter, sind zwar absolut im Sinne der Unterstützungsgabe während des dynamischen Testens gedacht, aber ob eine bloße Übersetzung in die Muttersprache durch einen Dolmetscher einen Mehrwert generiert, ist fraglich, zumal nicht immer eine Person mit entsprechenden Sprachkenntnissen verfügbar ist. Die einschlägige Literatur fordert, dass Übersetzerinnen und Übersetzer für den Einsatz in diagnostischen Settings eigens geschult sein sollten (Rassenhofer, Fegert, Plener & Witt, 2016). Beispielsweise sind Kenntnisse hinsichtlich der verbalen und non-verbalen Entwicklung in der Sprache des Kindes wichtig, um den Entwicklungsstand des Kindes abzuschätzen. So wichtig Übersetzerinnen und Übersetzer zur Gewinnung diagnostisch relevanter

Informationen sind, ist ihr Einsatz im Rahmen von Testungen jedoch nicht unproblematisch, da sie meist nicht die notwendige Erfahrung mit diagnostischen Instrumenten besitzen und die Tests insbesondere nicht für den Einsatz mit ad-hoc-Übersetzungen der Instruktionen usw. normiert sind (Rhodes, Ochoa & Ortiz, 2005).

Kohnert (2010) macht in diesem Zusammenhang die Überlegung auf, dass dynamische Testszenarien an nahezu jedes sprachliche Level angepasst werden können und führt aus, dass man beispielsweise erfassen könnte, wie einzelne Worte erkannt werden, grammatische Morpheme erlernt werden oder wie gut Bilder / Geschichten sequenziert werden können. Einzuwenden wäre jedoch, dass dieses Vorgehen für die Alltagsarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung schwer zu praktizieren sein dürfte, wenn hierfür (im Sinne des dynamic testing) kein standardisiertes Material verfügbar ist.

Ein Teil der referierten Sprach- und Akkulturationsprobleme könnte wohl durch geeignete Rahmenbedingungen und eine Anpassung der Testsituation im dynamischen Testen kompensiert werden. Aber diese Anpassung ließe sich für dynamisches Testen gleichermaßen realisieren wie auch für klassische psychometrische Testverfahren, so dass hier kein klarer Vorteil für den Einsatz dynamischer Testverfahren erkennbar scheint.

Grundsätzlich könnte unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen weniger bisherige Lerngelegenheiten hatten, der Vorteil des dynamischen Testens darin gesehen werden, dass während der Testsituation nicht allein die Erfassung des aktuellen Leistungsniveaus zentral ist, sondern insbesondere auch das evozierbare Potential. Denn selbst wenn absolut gesehen weniger Lerngelegenheiten bestanden und Feedback und Hilfe nicht so routiniert genutzt werden können, gibt es doch einen Anhaltspunkt, ob Hilfestellung einen Nutzen bringt. Somit würden sich geringere Lerngelegenheiten

nicht so weitreichend negativ auswirken, wie in klassischen psychometrischen Tests (Grigorenko & Sternberg, 1998; Wirth, 2004). Hinzu kommt, dass sich auf dem Gebiet des dynamischen Testens eine Verlagerung der Forschungsaktivitäten hin zu domänenspezifischen Testverfahren konstatieren lässt (Elliott, 2018), die dazu geeignet wären, Pädagoginnen und Pädagogen dabei zu helfen, neu eingeschulte Kinder mit Fluchterfahrungen in ihrem Erwerb der Kulturtechniken zu unterstützen.

Kohnert (2010) betont die Möglichkeit eines intraindividuellen Vergleichs im Rahmen des „test-teach-retest“ Ansatzes des dynamischen Testens. Hierbei ist es möglich, individuelle Lernfortschritte von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines diagnostischen Prozesses sichtbar zu machen und aus diesen Lernfortschritten Rückschlüsse auf das Potential zu ziehen. Weiterhin betont Kohnert (2010) die Möglichkeit, im Rahmen einer dynamischen Testung das Schwierigkeitsniveau an die Fähigkeiten des getesteten Kindes oder Jugendlichen anzupassen. Eine solche Strategie würde die Vorteile adaptiven und dynamischen Testens kombinieren, doch leider gibt es hierzu bislang kaum Evidenz, die eine umfassende Beurteilung erlaubt. Mainwaring (2015) präsentiert in ihrer Arbeit Überlegungen auf Basis einer Einzelfallstudie und argumentiert für das dynamische Testen als sinnvolle Alternative in der Arbeit mit Traumatisierten. Wie genau ein solches Testprozedere zu gestalten ist und wo es bereits erprobte Varianten gibt, bleibt leider offen.

Sollte ein Kind mit Fluchterfahrung mit einem Intelligenztestverfahren untersucht werden, könnte der individuellen Biografie aber auch dadurch Rechnung getragen werden, indem der ermittelte IQ zum einen über eine Hinzunahme von IQ-Punkten aufgrund von fehlender Schulung korrigiert wird oder diejenige Altersnorm hinzugezogen wird, die der Anzahl an Schulungsjahren entspricht (Rost, 2009). Allerdings trägt auch diese Korrektur noch nicht allen bereits angeführten Varianzquellen Rech-

nung, insbesondere nicht den Effekten einer Traumatisierung. Insgesamt sollten die Ergebnisse von „sprachfreien“ bzw. „kulturfahren“ Intelligenztests bei dieser Population dahingehend interpretiert werden, dass sie eine Mindestschätzung darstellen, d.h., jene kognitive Kapazität anzeigen, die unter Berücksichtigung der methodischen Probleme mindestens vorliegen dürfte, jedoch durch Lern- und Akkulturationsprozesse ausgebaut werden könnte.

Fazit

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung weisen viele Merkmale auf, die die Anwendung klassischer psychometrischer Verfahren zur Erfassung kognitiver Leistungsfähigkeit in Frage stellen. Auch wenn wichtige Grundvoraussetzungen für eine Testbarkeit gegeben sind (ausreichende sprachliche Kompetenzen sowie Ausschluss einer Traumatisierung), bleiben doch weitere Faktoren, die die Interpretierbarkeit von Ergebnissen standardisierter Verfahren massiv einschränken. Unterschiede in Bezug auf bisherige Lerngelegenheiten, Schulung und Grad der Alphabetisierung, aber auch familiäre Bedingungen sowie kulturelle Unterschiede können Ergebnisse standardisierter Testverfahren entscheidend verfälschen.

Es ist ein Anspruch von kulturunabhängigen Intelligenztestverfahren, dass keine systematische Benachteiligung bestimmter Personengruppen erfolgt (Kubinger, 2009). Um eine Benachteiligung durch mangelnde Sprachkenntnisse möglichst gering zu halten, versuchen daher einige Autorinnen und Autoren, Intelligenztests möglichst sprachfrei zu gestalten; einige Testverfahren kommen auch gänzlich ohne sprachliche Instruktion aus (beispielsweise die Wechsler Nonverbal Scale of Ability; Petermann, 2014). Kritikpunkt bleibt dennoch, dass die Gültigkeit der zur Verfügung stehenden Normen für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung fraglich ist (Kubinger, 2009). Reher und Metzner (2016, S.715)

weisen auf Folgendes hin: „Eine valide Intelligenzdiagnostik ist mit den gängigen Verfahren nur eingeschränkt möglich [...], da die jungen F/A [Flüchtlinge und Asylbewerber] auch bei Culture-Fair-Tests häufig sehr niedrige IQ-Werte bei gleichzeitig guten bis sehr guten Schulleistungen erhalten“. Aufgrund der fehlenden Validität von Testergebnissen wird daher beispielsweise von Kaplan (2009) davon abgeraten, klassische Intelligenztests zur Diagnostik bei Personen mit Fluchterfahrung einzusetzen. Ihr Einsatz könnte allenfalls sinnvoll sein, um von Subtest-Variabilitäten und Analysen der Fehlerarten auf die Art von eventuell vorliegenden kognitiven Defiziten zu schließen.

Das dynamische Testen wurde in der vorliegenden Arbeit kritisch auf seine Eignung für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung geprüft und während es teilweise interessante Ansatzpunkte bietet, die weiterverfolgt werden sollten, scheint es dennoch Problembereiche zu geben, die denen klassischer psychometrischer Verfahren ähneln. Zukünftige Forschung ist daher nötig, um zu überprüfen, inwieweit sich die aussichtsvollen Ergebnisse des dynamischen Testens bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung übertragen lassen.

Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union (2003). *Richtlinie 2003/9/EG des Rates vom 27. Januar 2003 zur Festlegung von Mindestnormen für die Aufnahme von Asylbewerbern in den Mitgliedstaaten*. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0009&from=EN> (Abruf am 16.04.2021)

Börnert, M. & Wilbert, J. (2016). Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik - Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 156-167.

Börnert-Ringleb, M. (2018). Die Erfassung von Lernpotentialen und benötigter Unterstützung: Dynamisches Testen. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 4, 1-9.

Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2019). Beitrag eines dynamischen gegenüber einem statischen Test kognitiver Fähigkeiten zur Vorhersage der Schulleistung. *Empirische Sonderpädagogik*, 11, 175-190.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2021). *Asylzahlen*. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.

Dreisörner, T., Guderjahn, L. & Büttner, G. (2019). Begabungsdiagnostik bei ethnischen Minderheiten. Herausforderungen, Besonderheiten und Implikationen. *Praxis Schulpsychologie*, 19, 41-42.

Dumas, D., McNeish, D. & Greene, J. A. (2020). Dynamic measurement: A theoretical-psychometric paradigm for modern educational psychology. *Educational Psychologist*, 55(2), 88-105, <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1744150>

Dutton, E., Becker, D., Osman, H. A., Bakhiet, S. F., Essa, Y. A. S., Ali, H. A. A., Alqafari, S. M., Hamdi, A. H. M. N. & Alfaleh, A. S. H. (2018). The Raven's test performance of South Sudanese samples: A validation of criticisms of the utility of Raven's among Sub-Saharan Africans. *Personality and Individual Differences*, 128(1), 122-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.018>

- Eccles, J. S., Lord, S. E. & Roeser, R. W. (1996). Feet: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. In D. Cicchetti & S. R. Toth (Hrsg.), *Adolescence: Opportunities and challenges* (S. 47-63). Rochester: University of Rochester Press.
- Elliott, J. G., Resing, W. C. & Beckmann, J. F. (2018). Dynamic assessment: A case of unfulfilled potential? *Educational Review*, 70(1), 7-17.
- Eviatar, Z. (2000). Culture and brain organization. *Brain and Cognition*, 42, 50-52. <https://doi.org/10.1006/brcg.1999.1159>
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore (MD): University Park Press.
- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Hrsg.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and learning implications* (S. 10-57). London: Freund Publishing House.
- Fraine, N. & McDade, R. (2009). Reducing bias in psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44, 16-26. <https://doi.org/10.1080/00050060802582026>
- Frintrup, A. & Flubacher, B. (2018). Personalpsychologische Grundlagen der Kompetenzanalyse für Geflüchtete und Migranten. In A. Frintrup (Hrsg.), *Berufliche Integration von Flüchtlingen und Migranten* (S. 43-53). Berlin: Springer.
- Frey A. (2008). Adaptives Testen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 261-278). Berlin: Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_11
- Glas, M. (2017). *Potenzial von jungen Flüchtlingen für eine Ausbildung im Handwerk. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. München: Ludwig-Föhler-Institut für Handwerkswissenschaften. Online verfügbar unter: https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2017_gesamtes_Dokument_Potenzial-Fluechtlinge-1.pdf abgerufen am 19.04.2021
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic Assessment and response to intervention - Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 111-132.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Guthke, J., Beckmann, J. F. & Wiedl, K. H. (2003). Dynamik im Dynamischen Testen. *Psychologische Rundschau*, 54(4), 225-232. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.54.4.225>
- Guthke, J. & Wiedl, K. H. (1996). *Dynamisches Testen - Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (2002). Application and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education*, 77, 40-63. <https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7702>
- Hessels, M. G. P. (2000). The Learning Potential Test for Ethnic Minorities (LEM): A tool for standardized assessment of children in kindergarten and the first years of primary school. In C. S. Lidz & J. G. Elliott (Eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications* (S. 109-131). New York: Elsevier Sciences.
- Joél, T. (2018). Intelligenzdiagnostik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 196-206.

- Johansson, S., Schiefer, D. & Andres, N. (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland*. Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlinge.pdf abgerufen am 19.04.2021
- Jukes, M. C. H. & Grigorenko, E. L. (2001). Assessment of cognitive abilities in multiethnic countries: The case of the Wolof and Mandinka in the Gambia. *British Journal of Educational Psychology*, 20, 77-97. <https://doi.org/10.1348/000709909X475055>
- Kaplan, I. (2009). Effects of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*, 44, 6-15. <https://doi.org/10.1080/00050060802575715>
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53, 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>
- Khangura, S., Konnyu, K., Cushman, R., Grimshaw, J. & Moher, D. (2012). Evidence summaries: The evolution of a rapid review approach. *Systematic Reviews*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-10>
- Kivling-Bodén, G. & Sundbom, E. (2003). Cognitive abilities related to post-traumatic symptoms among refugees from the former Yugoslavia in psychiatric treatment. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 191-198. <https://doi.org/10.1080/08039480310001346>
- Klauk, B. (2019). Intelligenzdiagnostik bei überwiegend Nicht-EU-Migrantinnen und -Migranten. Ergebnisse einer empirischen Studie mit einem kulturfairen Messverfahren. *Wirtschaftspsychologie*, 21(4), 55-68.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Kubinger, K. (2009). *Psychologische Diagnostik* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lidz, C. (2002). Mediated learning experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School Psychology International*, 23, 68-84. <https://doi.org/10.1177/0143034302023001731>
- Maehler, D. B., Shajek, A. & Brinkmann, H. U. (2018). *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten*. Göttingen: Hogrefe.
- Mainwaring, D. J. (2015). Creating a safe space: A case study of complex trauma and a call for proactive comprehensive psychoeducational assessments and reviews. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25, 87-103. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.24>
- Patel, N., Tribe, R. & Yule, B. (2018). *Guidelines for psychologists working with refugees and asylum-seekers in the UK: Extended version*. The British Psychological Society. Online verfügbar unter: <https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20-%20Files/Guidelines%20for%20Psychologists%20Working%20With%20Refugees%20and%20Asylum%20Seekers%20in%20the%20UK%20-%20Extended%20%28Update%20Nov%202018%29.pdf>
- Petermann, F. (2014). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*. Frankfurt: Pearson Assessment.
- Rassenhofer, M., Fegert, J. M., Plener, P. L. & Witt, A. M. (2016). Validierte Verfahren zur psychologischen Diagnostik unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge - eine systematische Übersicht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65, 97-112. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.2.97>

- Reher, C. & Metzner, F. (2016). Entscheidungshilfe zur Therapieplanung bei jugendlichen Flüchtlingen und Asylbewerbern mit Traumafolgestörungen in der ambulanten Praxis. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65, 707-728. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.10.707>
- Resing, W. C. M., Touw, K. W. J., Veerbeek, J. & Elliott, J. G. (2017). Progress in the inductive strategy-use of children from different ethnic backgrounds: A study employing dynamic testing, *Educational Psychology*, 37(2), 173-191, <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1164300>
- Resing, W. C. M., Tunteler, E., de Jong, F. M. & Bosma, T. (2009). Dynamic testing in indigenous and ethnic minority children. *Learning and Individual Differences*, 19, 445-450. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.006>
- Rhodes, R. L., Ochoa, S. H. & Ortiz, S. O. (Hrsg.) (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. New York: Guilford.
- Rosselli, M. & Ardila, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and cognition*, 52(3), 326-333.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz - Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Online verfügbar unter: <http://wellnessresources.pbworks.com/w/file/117239565/Education%20and%20Mental%20Health%20Needs%20of%20Syrian%20Refugee%20Children.pdf> abgerufen am 19.04.2021
- Skuy, M. (1997). Cross cultural and inter-dimensional implications of Feuerstein's construct of mediated learning experience. *School Psychology International*, 18, 119-135.
- Stevenson, C. E., Heiser, W. J. & Resing, W. C. M. (2016). Dynamic testing: Assessing cognitive potential of children with culturally diverse backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 47, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.025>
- Tellegen, P. J., Laros, J. A. & Petermann, F. (2012). *SON-R 6-40 Non-verbaler Intelligenztest. 4. Überarbeitung des Snijders-Oomen non-verbale Intelligenztests*. Göttingen: Hogrefe.
- Tzuriel, D. (2012). Dynamic assessment of learning potential. In M. M. C. Mok, A. Y. P. Lee & D. C. H. Lau (Hrsg.), *Assessment reform: Asia Pacific initiatives in assessment to inform learning and teaching* (S. 235-255). New York: Springer.
- Tzuriel, D. & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrant children in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 359-380.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster: Waxmann Verlag.
- ZPID (2021). *PubPsych*. Online verfügbar unter: <https://pubpsych.zpid.de/pubpsych/legalNotice.jsp>

Korrespondenzadresse:

Mandy Röder

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Institut für Sonderpädagogik

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

Tel: +49 (0) 69 798 36341

Mail: grumm@em.uni-frankfurt.de