Erika Alleweldt | Christin Tellisch

Inklusive Diagnostik in der Ganztagsschule

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Dr. Erika Alleweldt, Professorin für Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP) sowie Studiengangsleiterin des Masterstudiengangs »Schulsozialarbeit«.
Dr. Christin Tellisch, Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP) sowie Studiengangsleitung des Masterstudiengangs »Inklusive Bildung im Elementar- und Primarbereich«.

Max-Traeger-Stiftung und Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik (HSAP)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6925-9 Print
ISBN 978-3-7799-6926-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Danksagung 7

2. Einleitung 8

3. Begriffsdiskussion 10
   - 3.1. Soziale Diagnostik 10
   - 3.2. Pädagogische Diagnostik 16
   - 3.3. Inklusive Diagnostik 21
     - 3.3.1. Einblick in den wissenschaftlichen Diskussionsstand zur inklusiven Diagnostik 22
     - 3.3.2. Theoretische Grundlegungen und die Entwicklung einer inklusiven Diagnostik 25

4. Untersuchung zur Entwicklung eines inklusiven Diagnostikinstruments 36
   - 4.1. Empirisches Vorgehen 36
   - 4.2. Ergebnisdarlegung 41
     - 4.2.1. Sozialpädagogik 41
     - 4.2.2. Pädagogik 46
     - 4.2.3. Ausblick 56

5. Einblick in diagnostische Instrumente im Kontext Ganztagsschule 59
   - 5.1. Instrumente der sozialen Diagnostik 59
     - 5.1.1. Lebensweltdiagnostik 60
     - 5.1.2. Biografie Diagnostik 62
     - 5.1.3. Netzwerkdiagnostik 64
     - 5.1.4. Sozialpädagogische Diagnosen 67
     - 5.1.5. Ressourcendiagnostik 68
     - 5.1.6. Bezug sozialpädagogischer Methoden zu Erkenntnissen aus den empirischen Untersuchungen 69
   - 5.2. Instrumente der pädagogischen Diagnostik 72
     - 5.2.1. Die Lernverlaufsdiagnostik 73
     - 5.2.1. Die Förderdiagnostik 78
     - 5.2.2. Bezug pädagogischer Methoden zu den Erkenntnissen aus den empirischen Untersuchungen 83

6. Einblick in die Entwicklung eines inklusiven Diagnostikinstruments 88
6.1. Inklusive Diagnostik findet ihre Basis in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in der sozialen Gerechtigkeit 88
6.2. Inklusive Diagnostik braucht als Grundlage eine wertschätzende pädagogische Beziehungsarbeit 89
6.3. Inklusive Diagnostik kann nur im multiprofessionellen Team und unter Einbezug von Netzwerken realisiert werden 89
6.3.1. Das multiprofessionelle Team 90
6.3.2. Ganztagsschule als Netzwerk 91
6.4. Inklusive Diagnostik braucht eine fachlich versierte und wertschätzende Kommunikationsbasis 92
6.5. Inklusive Diagnostik braucht spezialisierte Methodenkenntnisse in der Anwendung bei den pädagogischen Fachkräften 94
6.6. Inklusive Diagnostik muss als flexible Prozessbegleitung verstanden werden 94
6.7. Inklusive Diagnostik braucht Zeit 95
6.8. Inklusive Diagnostik braucht eine Sensibilisierung für die Vielfalt an Heterogenitätsbereichen 96
6.9. Inklusive Diagnostik braucht eine selbstreflexive Haltung der Durchführenden 97
6.10. Inklusive Diagnostik braucht ein Gleichgewicht zwischen einer Orientierung an Standards und einen offenen Blick auf das Kind 97
6.11. Inklusive Diagnostik braucht digitale Tools 98

7. Ausblick: Auf dem Weg zur transprofessionellen Zusammenarbeit 99

8. Literatur 103

2. Einleitung

Von der sozialen und pädagogischen Diagnostik zur inklusiven Diagnostik?

Die Bedeutung diagnostischer Prozesse im Kontext der Ganztagsschule[1] hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten weiterentwickelt. Anfangs stand primär die Erfassung individueller Lern- und Entwicklungsstände von Kindern mit besonderen Förderbedarfen im Fokus. Nach und nach wurde dazu neben der pädagogischen Perspektive auch die der Sozialen Arbeit einbezogen und diskutiert. Im Sinne inklusiver Diagnostik hat sich das Feld mittlerweile dahingehend erweitert, die Vielfalt und unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzubeziehen und mitzudenken, um Potenzialentwicklungen zu ermöglichen.

Die pädagogische Diagnostik verfolgt u. a. das Ziel, den Bildungsstand sowie die soziale Kompetenzentwicklung der Lernenden zu erfassen, um zielorientiert Bildungsangebote zu entwickeln. Diese Art der Diagnostik basierte meist auf einem standardisierten Ansatz und richtete sich mitunter auch an normativen Maßstäben aus, die nicht immer die individuellen und vielfältigen Lebensrealitäten und die umfassenden, nicht immer schulisch orientierten Potenziale der jungen Menschen widerspiegelten.

Mit der Entwicklung der inklusiven Bildung kann auch ein Paradigmenwechsel in der diagnostischen Ausrichtung in der Ganztagsschule festgestellt werden. Bildung wird nun für alle Lernenden gedacht, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen. Daran muss sich auch die pädagogische Diagnostik orientieren. Eine optimale Gestaltung der Lernumgebung für jedes Kind steht als Ziel im Fokus inklusiver Diagnostik. Dabei rücken neben den kognitiven auch verstärkt die emotionalen und sozialen Aspekte des Lernens einerseits sowie des gesamten Lebens andererseits in das Blickfeld der pädagogischen Fachkräfte, darunter zählen die Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen sowie weitere pädagogisch arbeitende Fachkräfte in Schulen. Es ist davon auszugehen, dass auch das Potenzial der Diagnostik aus dem Feld der Sozialen Arbeit zunehmend an Bedeutung gewinnt, da Schulsozialarbeit immer zentraler in Schulen geworden ist. Ansätze von Flexibilität, Dyna-

1 Wir folgen in der Ausarbeitung dem Begriffsverständnis von „Ganztagsschule" im Sinne der Kultusministerkonferenz (KMK). Demzufolge berücksichtigen wir nicht allein den Gesichtspunkt der ganztägigen Beschulung, sondern auch den der Betreuung. Ganztagsschulen sind demnach „Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst; an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird; die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen." (KMK o. J.)

mik, Prozessorientierung und Partizipation wurden nun auch im Sinne inklusiver Diagnostik weitergedacht. Damit rückt die Soziale Diagnostik in den Fokus.

Die Transformation (von der sozialen und pädagogischen Diagnostik) hin zur inklusiven Diagnostik stellt einen wichtigen Schritt in Richtung einer gerechten und chancengleichen Bildung dar. Sie ermöglicht es, ein Weiterdenken und eine Neuausrichtung der diagnostischen Prozesse und Instrumente auf den Weg zu bringen, damit die vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden erkannt, aufgegriffen und in bestmögliche Bildungschancen verwandelt werden können.

Die vorliegende Publikation möchte dazu einen Impuls geben und anhand theoretischer Diskurse und einer empirischen Untersuchung aufzeigen, welche Entwicklungen und Wege möglich sind, um inklusive Diagnostik als ein Instrument der praktischen pädagogischen Arbeit in der Ganztagsschule zu denken. Es ist nicht das Ziel, einen umfassenden diskursiven Stand der Wissenschaft über dieses Themengebiet aufzuschlüsseln. Vielmehr soll durch ausgewählte, grundlegende Diskurse sowie einer praktisch versierten, empirisch fundierten Forschung Wissenschaft und Praxis miteinander verbunden und damit Weiterentwicklungen initiiert werden. Dazu werden zunächst Begriffsdiskussionen zu zentralen Begriffen der sozialen, pädagogischen und inklusiven Diagnostik aufgegriffen (Kap. 3). Es folgen Darlegungen einer empirischen Untersuchung zur Entwicklung eines inklusiven Diagnostikinstruments (Kap. 4) sowie Einblicke in ausgewählte diagnostisch-pädagogische Instrumente im Kontext Ganztagsschule (Kap. 5). Wir enden mit einem Entwurf eines Instruments zur inklusiven Diagnostik, das als Diskussionsansatz sowohl für die praktische Umsetzbarkeit inklusiver Diagnostik als auch für wissenschaftliche Weiterentwicklungen offen ist (Kap. 6). Im abschließenden Ausblick geben wir Anregungen zur Weiterentwicklung (Kap. 7). Hierbei legen wir den Fokus auf transprofessionelle Zusammenarbeit als grundlegende Haltung und Voraussetzung inklusiver Diagnostik.

3. Begriffsdiskussion

Im vorliegenden Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der Publikation statt. Wir beziehen uns dabei auf die Begrifflichkeiten „Soziale Diagnostik“ und „Pädagogische Diagnostik“ als Ausgangspunkte der Forschung und erläutern diese anhand einer umfänglichen Literaturrecherche. Eine diskursive Einordnung der beiden Begriffe – auch in Abgrenzung zueinander – wird angestrebt. Dem folgt ein Einblick in den Diskussionsstand zum Begriff der „Inklusiven Diagnostik“. Ausgangspunkte und diskursive Entwicklungen werden skizziert sowie wesentliche Schwerpunkte einer „Inklusiven Diagnostik“ im Kontext der Ganztagsschule aufgearbeitet.

Eine Ausweitung der Begriffsdiskussion wäre denkbar, zumal weitere sozialwissenschaftliche, pädagogische und psychologische Ansätze einbezogen werden könnten. Die Konzentration auf vorliegende – meist sozialpädagogische sowie soziologische und schulpädagogische – Ansätze scheinen für das Ziel der Publikation in diesem Schritt jedoch sinnvoll, da sie zentrale Perspektiven der Schule und Jugendhilfe abbilden können. Vollständigkeit in der Darlegung kann aufgrund von Umfang und Tiefe der Thematik nicht realisiert werden.

3.1. Soziale Diagnostik

Soziale Diagnostik ist Teil der Methodik Sozialer Arbeit und grundlegend für die Professionalität: „Mittels fundierter Beurteilung von Lebensumständen, Entwicklungspotentialen oder Gefährdungsmomenten sollen sowohl psychische und soziale Faktoren für Entwicklung und Gefährdung kenntnisreich erkundet als auch Vorstellungen, Wünsche und Ängste der Menschen selbst respektvoll berücksichtigt werden.“ (Müller, 2008, S. 198).

In den verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe hat die soziale Diagnostik allerdings einen unterschiedlichen Stellenwert. Im Kinderschutz beispielsweise kommt sozialer Diagnostik ein hoher Stellenwert zu, hier sind insbesondere Instrumente der Risikodiagnostik und Gefährdungseinschätzung zentral. Im Rahmen der Schulsozialarbeit/Ganztagsschule zeigt die Literaturanalyse, dass soziale Diagnostik in der Regel nicht dezidiert benannt wird (etwa Spies, 2011), sondern gegebenenfalls unter dem Stichwort „Fallverstehen“ oder „Diagnostisches Fallverstehen“ subsumiert wird (Müller, 2017; Heiner, 2004). So heißt es mit Blick auf das Handlungsfeld Schule/Schulsozialarbeit in den Leitlinien zur Schulsozialarbeit des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit zur sozialen Diagnostik: „Gezielte Einzelfallhilfe im Rahmen des Aufga-

benkanons der Schulsozialarbeit setzt ein ‚Diagnostisches Fallverstehen' voraus. Dieses ist zu nutzen, um abzuklären, ob und wenn ja, welche weiterführenden Unterstützungssettings in Frage kommen. Dies bedeutet in der Schulsozialarbeit eine – gemeinsam mit dem Kind beziehungsweise Jugendlichen und den Bezugspersonen – geplante und zuverlässige prozessgesteuerte Hilfe für die jungen Menschen und deren Bezugspersonen" (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 14). In den Evaluationsergebnissen des Programms Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen (Speck, 2018) wird der Einsatz von diagnostischen Verfahren und Instrumenten für die Arbeit in der Schule (S. 7) explizit gefordert. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die untersuchten Schulsozialarbeiter:innen im Rahmen einzelfallbezogener Arbeit wenig Kriterien geleitet und standardisiert vorgehen, dies aber als soziale Diagnostik gerade in Bezug auf die Bedarfsermittlung als zentral eingestuft wird. Daneben gibt es Ansätze, die von Seiten der Schulpraxis auf die Möglichkeiten von sozialer Diagnostik zurückgreifen und diese komplementär als Ergänzung zur Förderplanung sehen: „Die verstärkte Einführung von Ganztagsschulen ist genauso ein Impuls für Schulentwicklungsprozesse, der zur Überprüfung des eigenen Förderverständnisses und des Umgangs mit unterschiedlichen Förderbedarfen führen sollte. Dies sollte zu einer breiten regelhaften individuellen Förderung führen (…) Hierbei ist eine gegenseitige Offenheit von Schule und Jugendhilfe unabdingbare Basis gemeinsamer Förderung" (Jordan, 2005, S. 4). Es wird eine Förderpraxis adressiert, die gemeinsam vorgeht und sowohl schulische Leistungsförderung als auch Unterstützung der individuellen Entwicklung junger Menschen meint.

Der Beitrag, den soziale Diagnostik im Rahmen von Ganztagsschule leisten kann, wird dann deutlich, wenn im Sinne der individuellen Förderung der Blick auf die gesamte Persönlichkeit, auf das Kind als Subjekt, seine Lebenslage und Bildungsbiografie gerichtet wird (Maykus et al., 2011). Dies erfordert von den verschiedenen Beteiligten gleichermaßen „soziale Diagnostik, Bildungsplanung, Kooperation und Lebensweltorientierung" (Maykus et al., 2011, S. 127). Gelingende Förderung wäre dann die, „pädagogische Organisation eines umfassenden Erfahrungs- und Erlebnisfeldes, das den lebensweltlichen Hintergrund von Kindern aufnimmt und die Aufmerksamkeit auf den ganzen Prozess biografischer Entwicklung richtet (Winkler, 2008, S. 180). Im Rahmen dieses Buches wollen wir den Blick auf die individuelle Förderung von Heranwachsenden richten. Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, was unter sozialer Diagnostik zu verstehen ist und wie soziale Diagnostik für die weitere Argumentation des Buches gefasst werden soll.

Zum Begriff sozialer Diagnostik

Soziale Diagnostik taucht in der Sozialen Arbeit vor allem im Zusammenhang mit „Fallverstehen“[2] auf. Der Begriff „Soziale Diagnostik“ geht in der Sozialen Arbeit auf das Werk „Social Diagnosis“ der amerikanischen Pionierin der Sozialen Arbeit Mary Richmond aus dem Jahr 1917 zurück. Richmond unterschied zwischen dem Sammeln, Vergleichen und Bewerten von Fakten und deren Interpretation. Nur diesen letzten Schritt bezeichnete Richmond als Diagnose (1917, S. 363).

Der Begriff Diagnostik leitet sich aus dem Altgriechischen diágnosis ab und bedeutet Unterscheidung/Entscheidung, er wird aus „diá: durch“ und „gnósis: Erkenntnis/Urteil“ gebildet. Unter Diagnostik wird ein genaues Feststellen, Treffen von Unterscheidungen im Sinne von Beurteilung, verstanden. Diagnostizieren, das „heißt beobachten, unterscheiden, beschreibend kategorisieren, analysieren und bewerten …“ (Staub-Bernasconi, 2007, S. 287). Zu einer Diagnose gehört eine genaue Darlegung der (Problem-)Situation sowie deren fachliche Bewertung. Statt spontanen Einschätzungen zu folgen, sollen Entscheidungen theoretisch-wissenschaftlich geleitet, nachvollziehbar und überprüfbar sein: „Mit Diagnosen sollen die um Durchblick bemühten Anstrengungen auch der sozialpädagogischen Fachkräfte bezeichnet werden, die ‚Dinge beim Namen zu nennen‘, also mit sachbezogener Expertise zu unterscheiden und einzuordnen, ‚worum es geht‘“ (Schrapper, 2022, S. 15).

Soziale Diagnostik kann allgemein als Teil der Methodik Sozialer Arbeit verstanden werden, auch wenn der Begriff als solcher erst in jüngster Zeit (wieder) verwendet wird. In den letzten Jahren findet sich eine Vielzahl an Publikationen und Forschungsarbeiten zur sozialen Diagnostik (z. B. Buttner et al., 2018; Buttner et al., 2020; Pantuček-Eisenbacher 2018). Kennzeichnend für ein Verständnis von sozialer Diagnostik sind fundiertes Erklärungswissen und Theorien sowie die Fähigkeit zu verstehen, d. h. eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie eine andere Person ihre Situation und ihre Interessen wahrnimmt (Schrapper, 2022, S. 15).

Grundlegend zeichnet sich soziale Diagnostik durch einen Interaktions- und Kommunikationsprozess aus, in welchem die Sichtweisen aller Beteiligten zur Geltung gebracht werden. Als „partizipative Fallerfassung“ (Staub-Bernasconi, 2007) geht soziale Diagnostik dialogisch vor. Dabei nimmt sie einen doppelten Fokus ein und richtet sich auf: „Situation und Persönlichkeit“ (Richmond, 2017) gleichermaßen. Wie die Soziale Arbeit insgesamt, betrachtet soziale Diagnostik den Menschen nicht isoliert, sondern erklärt und versteht soziale Problemlagen auf bio-psycho-sozialer Ebene, wobei die soziale Dimension besondere Beach-

2 „Das sozialpädagogische Fallverstehen resultiert aus theoretischen Wissensbeständen *und* aus Kenntnissen, die sich in der methodisch kontrollierten Aufschließung einer je konkreten Lebenspraxis ergeben“ (Kraimer, 1998, S. 1)

tung findet[3]. Es wird ein doppeltes Ziel verfolgt: Einfühlendes Nachvollziehen und Erfassen von subjektivem Sinn sowie „objektive" Analyse von Situationen und Strukturen. „Beide Seiten sind konstitutiv sowohl für das Verstehen eines Falles als auch für seine objektivierende Analyse" (Buttner et al., 2018, S. 20). Eine theoretische Rahmung bildet in den meisten Fällen die Orientierung an Ressourcen: Soziale Diagnostik ist immer zugleich Problem- und Ressourcenanalyse (Geiser, 2015).

Zusammenfassend kann soziale Diagnostik mit vier Grundprinzipien (Heiner, 2013) umrissen werden, die als Qualitätsmerkmale angesehen werden:

- Partizipative Orientierung: dialogische Einbindung in den Erkenntnisprozess.
- Sozialökologische Orientierung: Kontextabhängigkeit von Problemen zur Vermeidung einer einseitigen Eigenschaftszuschreibung.
- Multi- und mehrperspektivische Orientierung: Aufnahme der Vielfalt von Wirklichkeitskonstruktionen zur Betrachtung der sozialen Lage aus mehreren Richtungen.
- Reflexive Orientierung: sich als ein „hypothetisches" Konstrukt (qualifizierte Hypothesenbildung) verstehen (Buttner et al. 2018, S. 23).

Funktion Sozialer Diagnostik

Allgemein kann der sozialen Diagnostik eine erklärende, handlungsleitende und prognostische Funktion zugeschrieben werden.[4] Sie bildet die Grundlage für sozialpädagogische Interventionen, wobei nach Erhardt et al. (2023) zwei Funktionen unterschieden werden können: Interventionsvorbereitung und Interventionsplausibilisierung. Wird von einer sozialarbeiterischen Fachkraft ein Unterstützungsbedarf erkannt, werden Entscheidungen notwendig, wie im Einzelfall interveniert werden soll. Intervention wird in der Sozialen Arbeit allgemein als Oberbegriff für „geplantes, zielgerichtetes Handeln" (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 269) verstanden. Soziale Diagnosen gelten als Hypothesen, die einer ständigen Überprüfung und Anpassung bedürfen: „Objektive, personen- und kontextunabhängige Deutungen und Beurteilungen sowie eindeutige Zuweisungskriterien für daraus folgende Interventionen kann es in der Sozialpädagogik nicht geben" (Ader, 2005, S. 14).

In Anlehnung an Maja Heiner (2014) lassen sich Funktionen sozialer Diagnostik nach Reichweite (Anzahl der kategorisierten Phänomene) und Präzision (Ver-

3 Fachhochschule Nordwestschweiz: Soziale Diagnostik. https://www.soziale-diagnostik.ch/ [letzter Zugriff am 13.02.2025]

4 Fachhochschule Nordwestschweiz: Soziale Diagnostik. https://www.soziale-diagnostik.ch/ [letzter Zugriff am 13.02.2025]

tiefung der kategorisierten Phänomene) einordnen (S. 25). Es werden vier Formen sozialer Diagnostik unterschieden:

Orientierungsdiagnostik: Hierbei geht es um die Erfassung einer Vielzahl an Phänomenen, um sich einen Überblick (Bestandsaufnahme, globaler Überblick) zu verschaffen. Es handelt sich zumeist um die Erstkontakte, in denen es darum geht, eine erste Vorstellung von der Situation zu ermöglichen. Die Präzision ist eher gering.

Zuweisungsdiagnostik: Bei dieser Diagnostikform werden bestimmte Themen vertieft, um festzustellen, ob und wenn ja welche Unterstützungsangebote geeignet sein können (Auswahl, Angebote). Die Reichweite ist gegenüber der Orientierungsdiagnostik geringer. Dagegen ist eine stärkere Vertiefung bzw. Präzision notwendig als bei der Orientierungsdiagnostik.

Gestaltungsdiagnostik: Ziel ist die Ausgestaltung der Intervention (Förderungsdiagnostik, individuelle Spezifizierung, Konkretisierung der Ziele). Dafür kann es entsprechend des Fallverlaufs notwendig sein, auch Orientierungsdiagnostik und Zuweisungsdiagnostik einzusetzen, da es einerseits zur Planung spezieller Unterstützung einer höheren Präzision bedarf. Andererseits können Veränderungen in der Lebenssituation auftreten, wodurch ein erneuter Überblick über neue Probleme erforderlich wird.

Risikodiagnostik: Hier geht es um die Abklärung vorhandener Gefahrenpotenziale. Dafür ist es notwendig, eine begrenzte Anzahl an spezifischen Phänomenen mit einem hohen Präzisierungsgrad vor dem Hintergrund einer eng umgrenzten Fragestellung zu beurteilen. (Erhardt et al. 2023)

Soziale Diagnostik als Prozess

Wie Fallverstehen im Allgemeinen wird auch soziale Diagnostik als Prozess verstanden. Ein Fall kann nach Burkhard Müller (2017) in vier methodische Schritte unterteilt werden: Anamnese, Diagnose, Intervention, Evaluation. Soziale Diagnostik wird innerhalb der ersten beiden Schritte verortet. Dabei handelt es sich um Prozesse der Komplexitätsgewinnung (Anamnese) und der Komplexitätsreduktion (Diagnose) (Pantuček, 2012):

Ein weiteres Merkmal sozialer Diagnostik und insbesondere ihrer Prozessorientierung ist die Beziehungsbasis, auf der sie gründet. Die Arbeitsbeziehung kann als eine entscheidende Variable für den Prozess sozialer Diagnostik gelten. Arbeitsbeziehungen kennzeichnen sich dadurch, dass die Fachkraft als Vertreter:in einer bestimmten Institution gesehen wird. Gegenüber privaten Beziehungen sind Arbeitsbeziehungen durch klare Abgrenzungen definiert. Sie können hinsichtlich der Dauer, der Frequenz, der Verbindlichkeit der Inanspruchnahme, der Intention und den ökonomischen Bedingungen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 87 f.) variieren.

Mit Blick auf das hier verfolgte Handlungsfeld Ganztagsschule ist insbesondere die Beziehungsarbeit als Grundlage sozialer Diagnostik zentral, denn die gro-