

## „Beraten - Beurteilen - Prüfen in neuen Horizonten“

Liebe Leserin, lieber Leser,

aus den KMK-Standards der Lehrerbildung (2004) lassen sich Kompetenzen formulieren, die eine Lehrerpersönlichkeit im Verlauf der Ausbildung und der Berufstätigkeit entwickeln kann. Dabei ist die Entwicklung von Kompetenzen ein dynamisches System: einmal erreicht - und das war's, kann nicht das Ziel der Ausbildung sein. Im Gegenteil: es gilt die Kompetenzen zu erhalten, zu verstetigen und auszudifferenzieren. Mit „Lebenslangem Lernen“ als Wert/Norm an sich ist eine produktive Arbeitskultur gemeint, die gesellschaftliche und schulische Veränderungen als Herausforderung annimmt und in der subjektiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bedingungen das berufliche Handeln immer wieder anpasst. Arbeitszufriedenheit geht von einer positiven Selbstwirksamkeit aus. Der erfolgreiche Praktiker schätzt die Handlungssituationen realistisch ein. Ihr/ihm gelingt es auf der Basis reflektierter Praxis ein Selbstbewusstsein zu entwickeln und zu kommunizieren.

Oberstes Ziel der Lehrerbildung ist der reflektierende Praktiker. Die Standards orientieren auf dem Weg zur Erreichung des Ziels. Der Frage nach der Performanz kompetenter Referendarinnen und Referendare kommt ein großer Stellenwert zu. In den Lehrerbildungsinstitutionen stehen Fragen der **Beratung, Beurteilung und Prüfung** auf der zuvor beschriebenen Grundlage im Mittelpunkt der Reflexionen. So lag es nahe anlässlich der 8. Expertentagung zur Lehrerbildung im Februar 2009 in Bremen diesen Schwerpunkt abzubilden.

Mit den ersten Beiträgen in diesem SEMINAR-Heft nehmen wir Bezug auf die Tagung und stellen interessante Themen und Inhalte vor. Im zweiten Teil der Rubrik THEMA finden Sie inhaltliche Ergänzungen und thematische Vertiefungen. Die Autoren und Autorinnen vertreten zum Teil kontroverse Positionen. In dem einen oder anderen Beitrag ist durchaus „Zündstoff“ zu erkennen. Wir möchten Diskussionen anregen. Vielleicht fühlen Sie sich zu Kommentaren, Gegendarstellungen und Diskussionsbeiträgen herausgefordert.

**Christine Freitag** schaut aus der Vergangenheit in die Gegenwart. Sie macht am Beispiel Beurteilen deutlich, dass die Kompetenzentwicklung der Referendarinnen und Referendare am Ausbildungsort Schule sich an dem orientiert, was sie selber erleben; denn in der Schule treffen die Referendarinnen und Referendare als Beurteilende bzw. das Beurteilen Lernende auf Auszubildende, die beurteilen, ob und wie die Referendarinnen und Referendare das Beurteilen gelernt haben. Wenn der Metaebene der Reflexion zu wenig Raum eingeräumt wird und wenn deutliche Kriterien fehlen, greift die Idee der heimlichen Meisterlehre. Diesen Aspekt vertieft **Sylke Bakker** im zweiten Themenblock, indem sie die Arbeit am Kompetenzbereich Beurteilen in der Praxis der Ausbildung für das Fach Englisch bearbeitet. Sie betont die nachhaltig wirkenden eigenen Erfahrungen als Schüler/Schülerin.

Moderne Ausbildungsverordnungen weisen für die Entwicklung der berufsbezogenen Kompetenzen von Lehramtsanwärtern die Attribute „selbstverantwortlich“, „authentisch“, „prozessorientiert“, „situiert“ zu. Wissen und Können werden in einem interaktiv gestalteten kommunikativen Prozess mit sich selbst oder beratenden Personen reflektiert und der Zugang zu einer selbstgesteuerten Weiterentwicklung wird hergestellt. Beratung ist eine der Herausforderungen in der Lehrerbildung. Das dafür nötige Meta-

wissen und eine professionelle Qualifizierung der Berater wird aus Kreisen der Lehrerbildner vehement gefordert. **Walter Spiess** stellt in seinem Beitrag ein mögliches Konzept vor. Von Interesse ist, was die ratsuchenden Personen bzw. die zu Beratenden an Ressourcen mitbringen, weil in der Beratungsarbeit daran anzuknüpfen ist. Das Konzept der ressourcenorientierten Beratung hatte in dem entsprechenden Workshop den Wunsch nach Vertiefung geweckt. Es waren im Wesentlichen die 10 Regeln für ein entwicklungsorientiertes Beratungsgespräch mit Leitbegriffen und Leitfragen, die das Gespräch strukturieren. Die Anwendung in konkreter Ausbildungspraxis ist bei **Ilka Töpfer** nachzulesen. Sie zeigt auf, in welchem Rahmen die Reflexion von Praxiserfahrung in der Lehramtsausbildung kompetenzerweiternd und lernwirksam werden kann.

In der Lehrerbildung ist das Prinzip des ausbildungsdidaktischen Doppeldeckers ein gängiges Verfahren, um Theorie und Praxis lernwirksam miteinander zu verknüpfen. Dabei hat sich im Ausbildungskontext das Instrument des Portfolios durchgesetzt. Referendarinnen und Referendare nutzen dieses Instrument um die eigene Kompetenzentwicklung, die Verknüpfung von Wissen und Anwendung in der schulischen Praxis zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Portfolio ist außerdem hilfreich, wenn - wie in einigen Bundesländern der Fall - ein modularisiertes Ausbildungsangebot vorliegt und die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gemäß ihrer vorhandenen oder zu entwickelnden Kompetenzen Entscheidungen über die Wahl der Arbeitsschwerpunkte treffen. Im Beitrag von **Kurt Güttier /Wolfgang Leichtfuß** wird auf die Situation in Hessen Bezug genommen. Die Autoren stellen in einem Strukturdiagramm den Ressourcenrahmen für Beratung und Portfolioarbeit dar. An einem Beispiel wird deutlich gemacht, welche Praxis-schwerpunkte eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in ihrem Portfolio dokumentiert hat. Diese Dokumente bilden dann die Grundlage für die mündliche Prüfung. Situationsbeschreibungen oder Falldarstellungen stehen zur Zeit im Zentrum der Verfahrensvorschläge und Anforderungsprofile für mündliche Prüfungen. Wenn sie wirklich Kompetenzen demonstrieren sollen, müssten die Indikatoren, an denen man den Entwicklungsstand messen kann, zum Einsatz kommen. Im zweiten Teil der Beiträge stellt **Stefanie von Berg** drei Beispiele dar, in denen genau diese Forderung in Kernpunkten aufgegriffen wird. Bemerkenswert an diesen Beispielen ist, dass mit dem Anspruch von Kommunikation und Interaktion gleichermaßen die entsprechenden Kompetenzen der Prüferinnen und Prüfer deutlich werden.

**Dietmar Kirchhoff** greift zunächst die bekannte Diskussion zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung auf und stellt dann dar, dass Lehrerinnen und Lehrer mehr Professionswissen über Faktoren und Bedingungen der Vergleichsarbeiten und Standarderreichung brauchen, weil sonst die Ergebnisse von Bildungstests und Vergleichsarbeiten nicht wirken können. Auch an dieser Stelle sind die modernen Anforderungen der Bildungsbemühungen professionell zu reflektieren und nicht einfach nur anzunehmen und durchzuführen.

Während der Expertentagung setzten sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit den Chancen und Grenzen einer an Kompetenzen orientierten Beratungs-, Beurteilungs- und Prüfungspraxis auseinander. Dabei wurden auch Problembereiche thematisiert, die, obwohl im Konsens der Gruppenmitglieder formuliert, nicht unwidersprochen bleiben dürften. **Daniela Hoff-Bergmann** fragt anhand von Goethes Faust assoziativ und metaphorisch nach der Angemessenheit einer kompetenzorientierten Beurteilung und der Darstellung von Ausbildungsleistungen in messbaren Kategorien. Die Teilnehmer ihrer Arbeitsgruppe formulieren die „pädagogische Tragödie“, dass es bei der Festlegung von

Anforderungen und Indikatoren schwierig wird, die „pädagogische Haltung“ als persönliches, handlungsleitendes Moment zu erfassen.

Neue Wege der Einschätzung und Beurteilung von Leistungen/Kompetenzen einer Lehrkraft beschreibt **Christof Hohler** im zweiten Teil der Themenrubrik. Er stellt ein Assessment-Verfahren zur Überprüfung von Entwicklungspotentialen für den Lehrberuf dar. Dabei geht es nicht so sehr um die berufsbezogenen Kompetenzen im Kerngeschäft Unterricht als vielmehr darum, Haltungen und „soft skills“ zu erkennen. Die Eignungsüberprüfung ist eine zweiseitige Angelegenheit - aber nicht zuletzt auch für die Zulassung von Seiten- und Quereinsteigern in den Lehrerberuf eine notwendige Möglichkeit.

Im zweiten Teil der Themenbeiträge berichten **Rolf Strietholt/Ewald Terhart** über ein Forschungsprojekt, in dem die in der Zweiten Phase von Ausbildern (Fachleitern, Seminarleitern) verwendeten Beurteilungsschemata und -manuale analysiert worden sind. Die Ergebnisse zeigen, dass der Schwerpunkt der Beurteilung auf dem Unterrichten liegt, die Breite der Standards für die Lehrerbildung also nicht abgebildet wird. Es wird deutlich, dass hinsichtlich der Qualität der Beurteilungsprozesse und -instrumente, die in der Zweiten Phase der Lehrerbildung eingesetzt werden, ein dringender Entwicklungsbedarf besteht.

Die Perspektive der Forschung bezogen auf die Zweite Phase der Lehrerbildung wird auch von **Jörg Schilling** eingenommen. Er stellt ausgewählte Ergebnisse von Benchmark-Untersuchungen in den fünf norddeutschen Ländern dar.

Die Darstellung der Forschungsprojekte aus der Zweiten Phase werden ergänzt durch Beiträge aus der Tagung „Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung“, die im Dezember 2008 an der Universität Paderborn im Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) durchgeführt wurde. Die Beiträge zu den Themenkomplexen „kompetenzförderliche Lernumgebungen und Instrumente“, „Kompetenzmodellierung und -diagnose“ sowie „Bildungsverläufe und Strukturen“ werden demnächst in einer umfangreichen Dokumentation veröffentlicht. Die Geschäftsführerin des PLAZ, Annegret Hilligus, hat den Vorabdruck der Beiträge von **Claudia von Aufschnaiter u.a., Bettina Greimel-Fuhrmann** und **Timo Nolle** möglich gemacht. Diese Texte aus der ersten Phase der Lehrerbildung geben Einblicke in die jeweiligen Forschungsprojekte und Entwicklungen. Die Ergebnisse könnten förderlich für ein konsekutives Lehrerbildungsmodell sein, in dem der Stellenwert der einzelnen Phasen durch den gemeinsamen Arbeits- und Entwicklungsprozess deutlich wird und Rivalitäten sowie seit Jahrzehnten überlieferte Sprüche wie „vergesst, was ihr dort gelernt habt“ dann hoffentlich überflüssig werden.

**Jörg Schlömerkemper** eröffnet die Diskussion. Er beschreibt den „heimlichen Lehrplan“ pädagogischer Diagnostik und bezieht die Prozesse der Kompetenzentwicklung, des Bewertens und der nachfolgenden Allokation ein. Sein Beitrag schafft eine Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit der Thematik. Im Anschluss an diesen Beitrag finden Sie das Inhaltsverzeichnis auf den Seiten 12 und 13.

*Ilka Gropengießer und Jochen Pabst*

Jörg Schlömerkemper

Was wollen wir wissen - und wenn ja, warum?

## **Mutmaßungen über den „heimlichen Lehrplan“ pädagogischer Diagnostik und mögliche Alternativen**

Eigentlich scheint es doch klar zu sein, welche Ziele mit „Beraten - Beurteilen - Prüfen“ verfolgt werden sollen: Diese pädagogisch-professionelle Kompetenz soll gestärkt werden, weil in den Schulen unseres Landes nicht so erfolgreich gelernt wird, wie es wünschenswert ist oder wie es - nicht zuletzt mit Blick auf unseren „einzigen Rohstoff Bildung“ - notwendig wäre. Offenbar sind doch noch nicht alle „Begabungsreserven“ entfaltet, vielleicht können wir die vielfach beklagten Defizite bei PISA und ähnlichen Wettbewerben doch noch beheben. Dabei richtet sich der Blick vor allem auf jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Kompetenzen bisher im Kontext ihrer Familien - vor allem bei „bildungsfernem Milieu“ - vermutlich unter ihren Möglichkeiten gebunden sind. Als rasch beschlossene und politisch weitgehend durchgesetzte Maßnahme stehen dazu inzwischen vielfältige „Bildungsstandards“ und „Kompetenzraster“ zur Verfügung, in denen geklärt sein soll, was an „Output“ oder „Outcome“ angestrebt wird - verbunden mit darauf bezogenen Tests und Vergleichsarbeiten, die eine verbindliche und einheitliche Überprüfung des Erfolgs sichern sollen. Und weil es bei „Erfolg“ nicht nur um den der Lernenden geht, sondern indirekt auch um den der Lehrenden, berührt das Thema das professionelle Selbstwertgefühl der Lehrenden.

### **1. Wie kann man „Leistung“ genauer „prüfen“?**

Man kann das Problem zunächst relativ „cool“ angehen: Es hat sich ja herumgesprochen, dass Zensuren mit mehr oder weniger deutlichen Ungenauigkeiten verbunden sind. Wenn man dennoch - in alter Gewohnheit - daran festhalten will, dann sollte man sich schon bemühen, die Messprobleme zu bearbeiten. Nicht zuletzt hängt daran ja mittelfristig die Akzeptanz der in der Schule erhaltenen Zertifikate und schließlich dann auch die Legitimität der aufgrund solcher Feststellungen erworbenen sozialen und beruflichen Positionen. Diese sind auf allen Ebenen knapp: Wer aufgrund unzureichender Noten den gewünschten Studienplatz gar nicht oder erst nach Wartezeit bekommt, kann genauso Zweifel erheben wie der Absolvent der Hauptschule, der keine Lehrstelle findet. Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten kann der Zweifel an der Legitimität solcher Allokations-Prozesse rasch bedrohliche Formen annehmen.

Gegenwärtig scheint es eine unausgesprochene, aber weitgehende Übereinkunft zu geben, dass es zunächst und vor allem auf diese Problematik ankommt: Es müsse verbindlicher festgelegt sein, was gelernt werden soll, und es soll genauer festgestellt werden, in welchem Grad dies erreicht wird. Es ist schon erstaunlich, mit welcher Gelassenheit - jedenfalls nach meiner Wahrnehmung bei vielen Studierenden - diese Engführung auf prüfbares Wissen hingenommen wird. Was früher manchmal als ironische Zuspitzung gemeint war, nämlich die Frage „Kommt das in der Klausur vor?“, wird heute ohne jeglichen Vorbehalt ganz ernst und ohne Scheu gestellt. Oder es wird gefragt, wie viele Bücher für eine Prüfung gelernt(!) werden müssen. Und am liebsten will die Mehrzahl der Prüflinge sich möglichst gezielt auf eine Klausur vorbereiten können, nämlich zu dem vertraulich vereinbarten Thema einen Text ausarbeiten, um ihn auswendig abliefern - und vergessen - zu können.

Man kann dies ja positiv deuten und bewerten: Nach diesem Muster werden die Anforderungen transparenter. Man weiß, worauf man sich einstellen muss. Das mag emotional entlastend wirken und es kann Konflikte verhindern, die bei weniger eindeutigen Anforderungen entstehen können. Aber die Eindeutigkeit nach Art juristischer Paragraphen fordert andererseits geradezu dazu heraus, den Rechtsweg zu beschreiten, wenn man glaubt, etwas mehr herauszuholen zu können.

In diesem Sinne lässt sich die aktuelle Entwicklung auch im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ deuten: Auf der offiziellen „Vorderbühne“ geht es um Transparenz der inhaltlichen Anforderungen und/oder gar um einen Paradigmenwechsel vom bloßen „Wissen“ zu den dahinter hegenden „Kompetenzen“.<sup>1</sup> Das wird man im Prinzip begrüßen müssen. Aber als mehr oder weniger bewusste und gewollte „Nebenwirkungen“ ist dieser angebliche Perspektivenwechsel mit der Botschaft verbunden, dass die schulischen Selektionsprozesse vor kritischer Abwehr geschützt und stattdessen mit emotionaler Akzeptanz angereichert werden sollen. Es geht eben auch - wenn nicht vor allem - um die gesellschaftlich-politische Legitimation der Prozesse und der Ergebnisse dieser institutionellen Funktionen der Schule. Und dies scheint (s. o.) zu gelingen, weil die Betroffenen hoffen, gerecht(er) beurteilt zu werden und weil ihre Hoffnung gestärkt wird (oder zumindest erhalten bleibt), unter diesen Bedingungen erfolgreich oder gar erfolgreicher als andere sein zu können. Dies gilt natürlich nicht für jene, die aus dem „System“ ausgestiegen sind, weil sie sich ohnehin keine Chancen mehr ausrechnen (und z.B. als Berufsziel allen Ernstes „Hartz IV“ angeben).

Ich will damit nicht behaupten, dass die Initiatoren dieser Reformen genau dies im Sinn hatten. Ich möchte allerdings darauf aufmerksam machen, dass diese auf den ersten Blick so sachlich-vernünftig klingenden Maßnahmen eben nicht nur auf der kognitiv-bewussten, prüfbar und geprüften Ebene wirksam werden (können), sondern sich erheblich auch auf die Einstellungen auswirken, mit denen Lernende und(!) Lehrende sich zu Leistung etc. verhalten. Dass solche latenten Wirkungen nicht im Rahmen der Evaluation in den Blick genommen werden, stärkt den Verdacht, dass dies im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ durchaus gewollt ist (als „Plan“), aber nicht offiziell gesagt werden kann und „verheimlicht“ werden muss. Es soll ja im Grunde gar nicht zu strukturellen Änderungen

<sup>1</sup> Wobei mir bisher noch niemand nachvollziehbar machen konnte, wie man von der Ebene des Ersichtlichen und Prüfbar, also der „Performanz“, auf die eigentlich als „verborgen“ gedachten „Kompetenzen“ schließen kann. Wenn diese Unterscheidung strukturell bedeutsam ist, dann dürfte kein noch so raffiniertes Testverfahren die Kluft zwischen den Dimensionen überwinden können. Wenn man aber die (verborgenen) Kompetenzen auf der Ebene der Performanzen erkennen kann, dann löst sich die feinsinnige Unterscheidung auf. Man sollte also die Geheimnistuerei aufgeben und „Kompetenzen“ in ihren verschiedenen Ausprägungsformen und Niveaustufen (vom schlichten Wissen bis zur anspruchsvollen und kreativen Problemlösefähigkeit) in den Blick nehmen. Ob man den Begriff der „Kompetenzen“ so weit fassen sollte, dass geradezu alle menschlichen Regungen (also auch das Emotionale, das Soziale, das Wollen und der Wille etc.) eingeschlossen und letztlich zum Gegenstand der Bewertung werden sollen, ist eine andere Frage.

kommen.<sup>2</sup> Strukturell und funktionell soll alles „beim Alten bleiben“. Ein deutliches Indiz dafür ist m. E. darin zu sehen, wie rasch und offenbar bedenkenlos die Kultusministerkonferenz beschlossen hat, keine „Mindeststandards“ entwickeln zu lassen (wie es im „Klieme-Gutachten“ von 2003 ausdrücklich empfohlen war), sondern auf „Regelstandards“ zu setzen. Von der „Regel“ können und sollen die Schülerinnen und Schüler wie in der altbekannten „Normalverteilung“ nach oben und nach unten abweichen können. Es wird erwartet und gewollt, dass diese Unterschiede genau(er) gemessen und in das vertraute Notenschema umgesetzt werden können. Dies wird auch nicht dadurch gemildert, dass Kompetenzraster etc. den Schülerinnen und Schülern transparenter machen können, welche Anforderungen in verschiedenen Fächern, Jahrgangsstufen und Abschlüssen gestellt werden und woran die Unterschiede im Grad der erreichten Kompetenzen festgestellt werden können. Das ändert nichts daran, dass Vorgaben erfüllt werden müssen: Den Schülern wird angeboten, sich an diesen Anforderungen besser zu orientieren, um ihnen besser entsprechen zu können. Es geht nicht darum, wie die Schule den individuellen Möglichkeiten, Schwerpunkten etc. der Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden kann.

Aber: Warum wollen wir eigentlich wissen, wie man „Leistung“ genauer messen kann? -Natürlich kann man die bekannten und immer wieder beklagten Mängel nicht einfach ignorieren. Aber ist es pädagogisch(I) wirklich so wichtig, ob wir Leistungen auf zwei Stellen hinter dem Komma „genau“ messen? Und nicht einmal gelingen wird dies, denn was eine Schülerin oder ein Schüler an Kenntnissen und Fertigkeiten in der Prüfung zeigt bzw. zeigen kann, ist von Faktoren abhängig, die gar nicht kontrollierbar sind und es auch gar nicht sein sollen! Lehrerinnen und Lehrer werden auch in Zukunft „pädagogische“ Rückmeldungen geben wollen. Und die „Abnehmer“ (vom Meister bis zu den Hochschulen) werden auch in Zukunft rückblickende Ausgangs-Zensuren, deren Gültigkeit begrenzt ist, zwar akzeptieren, aber sich lieber auf eigene Eingangs-Verfahren mit prognostischen Informationen verlassen. Ob sie auch akzeptieren sollten oder sich gar wünschen, dass die zukünftigen Mitarbeiter oder Studierenden vor allem bereit sind, brav das zu erledigen, was man ihnen aufgeben hat, scheint mir fraglich. Einer Nation, die so wenig Rohstoffe hat (s. o.), wird das auf Dauer nicht gerade nützlich sein.

## **2. Wie kann man Prozesse des Lernens besser verstehen?**

Wenn man nun allerdings nicht in erster Linie „an das Ende“ denkt und nicht nur genauer „prüfen“ soll, dann kann der Blick auf die „hinter“ den sichtbaren Leistungen liegenden „Gründe“ für die erreichten bzw. nicht erreichten Kenntnisse und Fertigkeiten sehr wohl wichtig und hilfreich sein. Dann geht es allerdings nicht um die am Ende erreichten „Kompetenzen“, sondern um die Fähigkeiten, die für die Auseinandersetzung mit Themen, Inhalten, Aufgaben etc. im Prozess erforderlich sind. Es geht nicht um das Erreichte, sondern um ein „Vermögen“, um instrumentelle Möglichkeiten. Dafür sind zum

In diesem Sinne erscheint mir der angebliche Paradigmenwechsel „Von der Input- zur Outputsteuerung“ als eine ziemlich fragliche/windige Formel. Denn was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schule gelernt haben sollen, wollten schon die Fürsten für ihre Untertanen mit Stoffplänen und Lehrplänen festlegen. Auch in den „Lernzielen“ der 1970er Jahre sollte geklärt werden, was die Schülerinnen und Schüler am Ende nachweislich können sollen. - Der eigentliche, scheinbar geringe, aber im Sinne des „heimlichen Lehrplans“ gravierende Unterschied besteht m.E. darin, dass jetzt die Prüfung des Lernerfolgs nicht mehr den Lehrern vor Ort überlassen bleibt, sondern dass die Schülerinnen zentral - also „gerechter“ - geprüft werden und dass die Lehrenden auf diese indirekte Weise stärker als zuvor auf „Standards“ festgelegt werden.

einen Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich oder zumindest förderlich, aber in erheblicher Weise auch Einstellungen, Engagement, Willen und Wollen. Und in den Blick kommen müssen dabei auch Hindernisse wie frühere Enttäuschungen, Ängste, Desinteresse, Müdigkeit, Resignation etc.

Das ist eine große Menge an Fragen und Aufgaben. Zur Beantwortung ist im engeren Sinne das gefordert, was man im Rahmen professioneller Kompetenz als die „diagnostische“ bezeichnen kann. Um das kleinzuarbeiten, kann man ein wenig differenzieren:

Es geht zum einen um die inhaltlich-fachlich-sachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die ein neuer „Stoff“ schlichtweg nicht oder nur begrenzt verstanden und erarbeitet werden kann. Wer nicht weiß, was ein „rechter Winkel“ ist, wird den Pythagoras nicht verstehen können. Wer die (Fremd-)Worte eines thematischen Feldes nicht kennt, wird darin nicht kommunizieren können. Wer das Alphabet nicht im Kopf hat, wird nur mühsam mit einem Lexikon arbeiten können usw. Vor kurzem habe ich bei einer Hospitation einer Schülerin beim Umwandeln von Maßzahlen helfen wollen. Sie war ziemlich ratlos, weil sie zwar wusste, dass 1,0 km 1000 m entsprechen und dass man von z. B. 1200 m zu den entsprechenden km kommt, indem man durch 1000 teilt, sie wusste aber nicht, ob man dazu das Komma „nach links“ oder „nach rechts“ verschieben muss. Solche Probleme scheinen auf den ersten Blick leicht erkennbar und einfach lösbar zu sein: Wenn man die ursächlichen Defizite erkannt hat, kann man die fehlenden Informationen doch nachliefern. Das Problem ist nur, dass es gar nicht so einfach ist, jenes Glied in der Entwicklungskette zu identifizieren, an dem es „hakt“. Es wird dafür auch kaum Patentrezepte und -lösungen geben können, weil die Entwicklung bei jedem Kind letztlich doch anders verläuft, als es im Curriculum und von der Sachstruktur her vorgesehen ist. Aber gleichwohl wäre es m. E. hilfreich, wenn wenigstens ein paar typische und häufige Verläufe so analysiert und verfügbar gemacht würden, dass man mit ihrer Hilfe auf Fragen kommt, die man stellen könnte, auf Informationen und Daten(?), die man (wie bei einer medizinischen Anamnese) sammeln sollte, und auf Vermutungen, deren Prüfung sich lohnen würde. Diese Perspektive kommt aber gar nicht in den Blick, wenn es bei Rastern (s. o.) in erster Linie darum geht, graduelle Ausprägungen von Kompetenzen zu unterscheiden. Wenn geprüft werden soll, wie gut ein Kind lesen kann, ist das im Sinne der Feststellung und der Prüfung angemessen, es ist aber im Wortsinn eine Fest-Stellung: Der erreichte Status wird als der im Moment erreichte und nun nicht mehr veränderbare zur Kenntnis genommen - er wurde ja auch „von Amts wegen“ ermittelt und „zu den Akten genommen“.

Wenn Kompetenzraster (in erster Linie) der Prüfung dienen sollen, dann sollte man sie auch als solche bezeichnen und z.B. von „Kompetenz-Prüfungs-Rastern“ (KPR) reden. Sie beschreiben graduelle Ausprägungen einer Kompetenz und können den Schülerinnen und Schülern signalisieren (s. o.), welchen Grad sie erreicht haben bzw. welchen sie hätten erwerben können. Wenn Kompetenz-Raster helfen sollen, eventuelle Defizite zu identifizieren, dann müssen sie die Entwicklung transparent machen, die in der Regel zu einer bestimmten Kompetenz geführt haben sollte. Sie müssen die erforderlichen oder zumindest hilfreichen Kenntnisse und Fertigkeiten auflisten, die für eine neue, komplexere Kompetenz grundlegend sind und in dieser „aufgehen“ können. Solche Raster könnte man - im Unterschied zu Prüf-Rastern - als „Kompetenz-Entwicklungs-Modelle“ (KEM) bezeichnen. Sie könnten zunächst als idealtypische Entwicklungsverläufe aufzeigen, wie sich das Lernen in den jeweiligen Themengebieten nach Erkenntnissen der fachdidaktischen Forschung und praktischen Erfahrungen in der Regel erfolgreich vollzieht. Das wären Empfehlungen, an denen sich Lernende und Lehrende orientieren

können, die aber kein rigides Vorgehen erzwingen sollen. Ein wichtiges Kriterium für mögliche Varianten und ggf. ein „ganz anderes“ Vorgehen wären unterschiedliche kognitive Stile und Lernstrategien. So ist es z.B. manchen Lernenden wichtig, Schritt für Schritt einen Baustein auf den nächsten zu setzen und kognitiv nicht überfordert zu werden. Andere möchten gern zunächst eine Idee davon bekommen, wo das Ganze hinführen wird, um darauf bezogen die einzelnen Elemente in ihrer Bedeutung einordnen zu können.

Damit ist die zweite Dimension angesprochen, zu der Fragen gestellt werden sollten: Es geht eben nicht nur um sachlich-fachliche Kompetenzen, sondern auch um emotional-psychische Prozesse. Das Mädchen, dem ich beim Umformen von Maßzahlen helfen wollte (s.o.), hatte offenbar nicht nur ein fachliches Problem. An ihrem scheinbar kleinen Defizit offenbarten sich grundlegende Probleme im Verständnis von Zahlen und ihren Relationen. Nach meinem Eindruck und der Bestätigung durch den Lehrer war dieses Mädchen keineswegs „dumm“, sondern es war offenbar in irgendeiner früheren Situation eine emotionale „Fehlschaltung“ entstanden, die sich als kognitive Blockade auswirkte.

Hier ist pädagogischer Rat durchaus teuer. Viele Lehrpersonen rechnen diese Tiefen des Lernprozesses nicht einmal zu den Dimensionen, in denen sie ihre professionelle pädagogische Kompetenz entfalten sollten. Und auch Kompetenzraster - vor allem in der auf Prüfung gerichteten Gestalt - sagen dazu in der Regel nichts aus, weil die psychisch-personalen Voraussetzungen nicht beurteilt werden sollen, wenn es um Zertifikate etc. geht.<sup>3</sup> Wenn aber die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards etc. dazu beitragen soll, die Defizite vieler Schülerinnen und Schüler besser zu bearbeiten, dann wird man diese Dimension genauer und konsequenter in den Blick nehmen müssen. Dazu aber reichen Leistungstests und Vergleichsarbeiten nicht aus. Sie haben lediglich eine „summative“ Funktion, die nur am Ende Bilanz zieht. Wie Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben umgehen und welche Probleme dabei auftreten können, ist aber allenfalls im Prozess zu erkennen. Diagnostisch relevante Informationen sind folglich nur oder zumindest am besten in der Begleitung und der Beobachtung der Lernens zugänglich. Wenn man den Arbeits- und Lösungsweg verfolgt oder ihn dokumentieren lässt („Wie rechnest du das?“ oder „Welche Alternativen hast du erwogen und warum verworfen?“), kann man Hinweise erhalten, die möglicherweise aufschlussreich sind. Aber auch das bewegt sich noch eher auf der fachlich-sachlichen Ebene. Konsequenter wären individuelle Gespräche und Settings, in denen die Schülerinnen und Schüler sich frei zu ihren Erfahrungen mit Aufgaben des Lernens und ihren Beziehungen zu den verschiedenen „Sachen“ äußern können. Dabei geht es nicht einmal darum, sozusagen „objektiv“ zu diagnostizieren oder gar zu „therapieren“, sondern die Schülerinnen und Schüler mit ihren möglichen emotionalen Vorbehalten ernst zu nehmen und diese zu akzeptieren. Hilfreich können auch Testverfahren sein, die in der Pädagogischen Psychologie entwickelt worden sind. Dazu wird zwar häufig psychologische Fachkompetenz gefordert, aber deren Befunde können für die pädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern sehr hilfreich sein.

Der geneigte Leser wird nun fragen, wie denn das alles in einem normalen Schulalltag geleistet werden soll. - Ich stelle mir das natürlich gar nicht unter den traditionellen Be-

<sup>3</sup> Dass sich diese persönlichen Voraussetzungen (wie etwa Anstrengungsbereitschaft, Sorgfalt, Zuverlässigkeit) durchaus in Zensuren ausdrücken und von den Abnehmern als entsprechende Indikatoren aufgefasst und verwendet werden, ist ein anderes Thema, das gleichwohl angemerkt sein soll.

dingungen von Schule und Unterricht vor. Solange Lehrkräfte vermeintlich homogene und große Klassen unterrichten sollen, werden sie Diagnose nur im Sinne der summativen Feststellung betreiben können. Und es wird sich daran auch nicht viel ändern, wenn dies mit Hilfe von Kompetenz-Prüfungs-Rastern (s.o.) nur noch perfektioniert wird. Mehr Zeit und Raum für ihre diagnostischen Aufgaben bekämen Lehrerinnen und Lehrer, wenn das Lernen konsequent individualisiert wird: wenn die Schülerinnen und Schüler sich an Kompetenz-Entwicklungs-Modellen orientieren können und individuelle Lernpläne entwickeln, die sie weitgehend selbstständig abarbeiten. Solche Modelle würden Materialien enthalten, mit denen die Lernenden selbst prüfen können, ob sie über die für den nächsten Lernschritt erforderlichen Voraussetzungen verfügen. Sie würden selbst sehen, ob sie etwas nacharbeiten müssen oder vertiefen sollten. Überhaupt würden in einer so individualisierten Lernorganisation die Lernenden erst dann von einer Einheit zur nächsten fortschreiten, wenn sie die jeweiligen Kenntnisse und Fertigkeiten „nachhaltig“ erworben haben.<sup>5</sup> Lehrerinnen und Lehrer wären vom „Unterrichten“ der ganzen Klasse befreit und sie könnten die individuelle Arbeit der Schülerinnen und Schüler begleiten, den Prozess beobachten und bei Bedarf beraten. Dabei würde eine gravierende Behinderung offener Diagnostik entfallen: Weil es bei den zu erwerbenden Kompetenzen nicht mehr um graduelle Unterschiede (und letztlich Noten) geht, sondern so lange an einer Kompetenz gearbeitet wird, bis nachhaltig über sie verfügt wird, können die Schülerinnen und Schüler ohne Scheu offenlegen bzw. erkennbar werden lassen, was sie noch nicht verstanden haben. Sie müssen nicht befürchten, dass dies als Mangel „festgestellt“ wird. Auch untereinander müssten sie nicht darauf achten, ob die Mitschüler im Wettbewerb Vorteile haben könnten, denn jeder schreitet nach seinen individuellen Möglichkeiten zu seinem Kompetenzprofil voran. Dabei kann man sich helfen und Hilfe erbitten, wann immer es nötig und möglich ist.

Noch einmal: Geht denn das unter den herkömmlichen Bedingungen? - Als Prinzip kann es sicherlich schon „ab morgen“ das pädagogische Handeln im Sinne einer Leitidee verändern. Man kann früher nach möglichen Ursachen für mögliche Defizite fragen, man kann frühzeitig prüfen, ob die für den Fortschritt erforderlichen Voraussetzungen vorhanden sind bzw. diese zunächst noch einmal sichern oder wenigstens bewusst machen. „Das haben wir schon gehabt!“ ist ja ein bekannter Trugschluss, auf den viele Schülerinnen und Schüler mit der Feststellung reagieren „Das haben wir doch nur durchgenommen!“.

Über solche kleinen Veränderungen im Umgang mit möglichen Defiziten hinaus geht es mir nicht unmittelbar um die Frage, ob konsequentere Konzepte der Diagnose und der Förderung jetzt möglich sind. Zunächst lautet die entscheidende Frage: Besteht überhaupt der Wunsch, Lehren und Lernen mit anderen Zielsetzungen und in anderen Formen möglich zu machen? Gegenüber dem verbreiteten und rasch formulierten Hinweis „Das geht doch gar nicht!“ erlaube ich mir die Rückfrage, ob man sich mit den herrschenden Verhältnissen im Grunde ganz gut identifizieren kann. Dieser Verdacht hegt nicht zuletzt deshalb nahe, weil Lehrerinnen und Lehrer in diesem System recht erfolgreich (gewesen) sind und sich an relativ guten Positionen einrichten konnten. Man kann das

Allenfalls könnten sie darin entlastet werden, Aufgaben für die entsprechenden Prüfungen ausarbeiten zu müssen. Aber ob es wirklich entlastend ist, auf solche Prüfungen hin zu unterrichten, ist doch gar nicht sicher.<sup>5</sup> Ich habe diese Überlegungen in mehreren Aufsätzen mit je unterschiedlicher Perspektive beschrieben -u. a. in dieser Zeitschrift in Heft 3/2006 - Einige dieser Texte sind auf meiner Homepage: [www.jschloe.de](http://www.jschloe.de) verfügbar.

rasch als eine überholte ideologiekritische Parole zurückweisen. Der Gegenbeweis wäre aber erst erbracht, wenn Lehrerinnen und Lehrer und ihre Standes- und Berufsorganisationen sich für eine radikale Abkehr von allen Kompetenz-Rastern einsetzen, die lediglich einer vermeintlichen Optimierung des Prüfens dienen sollen und die Legitimität sozialer Selektion stärken. Wollen wir also wirklich wissen, wie wir Prozesse des Lernens besser verstehen und dann optimieren können?

Wenn mir nun noch eine weitere und eine noch weiter gehende Frage erlaubt ist, möchte ich die folgende anschließen:

### **3. Wie kann die Interaktion kommunikativer werden?**

Diese Dimension ist schon angeklungen: Wenn wir die Schülerinnen und Schüler in ihren emotionalen Problemen verstehen wollen, müssen wir ihnen zuhören und mit ihnen reden. Aber wie sind dabei die Rollen verteilt? Nach dem traditionellen professionellen Selbstverständnis sind die Lehrenden dafür verantwortlich, die Bedingungen des Lernens nach Gütekriterien zu organisieren, die sie in ihrer schulpädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung erworben haben. Diese Bedingungen sind so zu gestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler optimal lernen können. Es wird unterrichtet und nach der vorgesehenen Zeit stellt die Lehrkraft fest, wie erfolgreich gelernt wurde. Wie Schülerinnen und Schüler dieses Muster wahrnehmen, höre ich in Formulierung wie „Wir haben Unterricht.“ oder „Wir werden unterrichtet.“ heraus: Sie müssen darauf achten, das zu erkennen, was „in der Klausur drankommt“, wonach am Ende über sie „gerichtet“ wird. Diagnose gehört weder am Ende, noch im Prozess zu ihren Aufgaben. Sie werden im Gegenteil darauf bedacht sein, Fehler und Probleme den Lehrenden nicht zu offenbaren, weil ihnen dies als Makel angerechnet werden könnte. Dies dürfte dazu führen, dass sie selbst ihre eigenen Probleme gar nicht mehr wahrnehmen oder sie nicht artikulieren können. Im lehrerzentrierten Unterricht herrscht ein bestimmter kognitiver Stil vor (nämlich der des Lehrenden) und die Schülerinnen und Schüler müssen versuchen, mit diesem zurechtzukommen. Ob sie sich mit einer Sache besser nach einem eigenen Lernstil auseinandersetzen könnten (s.o.), werden sie kaum reflektieren. Und es wird dann schwierig, in einem diagnostischen Gespräch entsprechend offen über Problem zu reden. Es wird nicht nur an der erforderlichen Bereitschaft fehlen, sondern auch die Begrifflichkeit, mit der Probleme benannt und kommuniziert werden können.

Das tiefere Problem besteht dabei darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für ihren Lernerfolg im Wesentlichen bei den Lehrenden sehen, etwa nach dem Motto „Wenn die /der mir das nicht richtig erklären kann ...“ Sie selbst sind emotional entlastet, sie fühlen sich wenig verantwortlich und sie sehen wenig Möglichkeiten, mit eigener Aktivität und mit Fantasie ihren Lernerfolg zu optimieren. Wenn man stattdessen Selbstständigkeit und Verantwortung für sich selbst (aber bitte auch für die Beziehungen zu anderen) fördern will, dann kann man dies auf einer eher pragmatisch-funktionalen Ebene ein wenig anregen, indem man die Schülerinnen und Schüler entscheiden lässt, ob bzw. wann sie die Aufgaben des Wochenplans erledigen. Wirkliche, größere Verantwortlichkeit würde aber erst möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler in einem deutlich erweiterten und weniger vorstrukturierenden Lernangebot im Sinne von Kompetenz-Entwicklungs-Modellen (s. o.) ihr eigenes Lernprogramm entwickeln können und dann darauf bezogen die wesentlichen Merkmale ihres Lernprozesses gestalten können. Dazu brauchen sie dann eigene diagnostische Kompetenz! Es müsste selbstverständlich werden, dass die Lernenden regelmäßig sich selbst (und nicht nur den Lehrenden!) Rechenschaft geben über den Fortgang ihrer Lernarbeit.

Keine Angst: Bei einer solchen „kommunikativen Diagnostik“ würde die professionelle Verantwortung der Lehrenden keineswegs aufgehoben, sie bekäme aber eine andere Perspektive: Es ginge darum, mit viel Empathie und hoher kommunikativer Kompetenz das professionelle Wissen über Lernen, Evaluation etc. so einzubringen, dass Schülerinnen und Schüler damit sinnvoll und intensiv umgehen können. Das ist keineswegs leichter, aber es entlastet von dem Zwang/Stress, immer genau und allein wissen zu müssen, was für die Schülerinnen und Schüler „gut“ ist. Man kann sich viel mehr auf Fragen, auf Uneindeutigkeit einlassen, wenn die Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung ihres Lernens einbezogen sind. Und: Es gibt den Schülerinnen und Schülern mehr Raum für Eigenständigkeit und für einen verantwortlichen Umgang mit sich, mit den anderen Schülerinnen und Schülern und - nicht zuletzt - auch mit den Lehrenden. Kurz: Schule könnte für alle Beteiligten bedeutsam werden. Deshalb sollten wir möglichst genau -und ehrlich! - klären, was wir wissen wollen „und wenn ja, warum“!

Prof. Dr. phil. *Jörg Schlömerkemper*

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. (seit 2008 im Ruhestand).  
jschloe@t-online.de