

Die pädagogische Diagnostik führt ein Schattendasein

Unterrichtsentwicklung braucht den fremden Blick auf den Unterricht und eine gezielte Fremdbeobachtung des Geschehens. Geeignete Instrumente müssen erst entwickelt werden.

Von *Andreas Helmke*

Nicht vermessen, sondern entwickeln!“ oder „Vom Wiegen wird die Sau nicht fetter!“ Das waren die Sprüche, mit denen man noch vor kurzem Aufmerksamkeit auf sich ziehen und auf Beifall hoffen konnte. Solche und ähnliche populistische Floskeln haben einen schlichten, aber wahren Kern: Diagnostik alleine nutzt nicht. Fatal sind sie deshalb, weil sie Diagnostik und Entwicklung gegeneinander ausspielen. Seit der „empirischen Wende“ der Bildungspolitik, die mit der TIMS-Studie zu Mathematik und Naturwissenschaften im Jahre 1995 begann, wissen wir es besser.

Man muss das eine tun, ohne das andere zu lassen. Schulentwicklung ohne ein solides empirisches Fundament ist wie „Stochern im Nebel“, es gleicht einem Blindflug. Das Verdienst, den hierzulande besonders hartnäckigen Widerstand gegen empirisches Denken und Evaluationsüberwinden und den Anschluss an das internationale Bildungsmonitoring wiederhergestellt zu haben, gebührt vor allem der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Entgegen der verbreiteten Haltung, die KMK wegen ihrer Trägheit zu kritisieren, muss eines klar gesagt werden: Was die Kultusministerkonferenz im letzten Jahrzehnt in der Bildungspolitik bewegt hat, ist für einen föderalen Staat, in dem die Länder in der Bildung das Sagen haben, unerhört; es ist geradezu revolutionär.

Die KMK hat bald nach PISA 2000 die Wichtigkeit der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen erkannt und sie zu einem der zentralen Handlungsfelder der Bildungspolitik erklärt. Sie bildet auch den Gegenstand des im Januar 2009 gestarteten KMK-Projektes „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung“, an dem sich alle 16 Bundesländer beteiligen.

Das Wort „Diagnose“ leitet sich aus dem griechischen „diagnostikos“ (zum Unterscheiden geschickt) ab. Unter Diagnosen versteht man Urteilsleistungen, die sich an bestimmten vorgegebenen Kategorien orientieren und Gütekriterien wie Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Gültigkeit unterworfen sind. Lehrkräfte vollbringen in ihrem Beruf zahlreiche diagnostische Leistungen. Diese umfassen sowohl fortlaufend während des Unterrichtens getroffene implizite Diagnosen der ständig im Wandel begriffenen Lernvoraussetzungen der Schüler als auch punktuelle, vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen abgehobene und explizite Formen der Informationsgewinnung und -verarbeitung, deren Ergebnis erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung wieder in den Unterricht zurückgeführt wird.

Die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für das schulische Lernen ergibt sich daraus, dass die Schwierigkeit von Unterrichtsmaßnahmen, Fragen und Aufgaben auf die Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt sein muss. Lehrkräfte, die über Fähigkeitsunterschiede, über Aufgabenschwierigkeiten und/oder über Stärken und Schwächen ihrer Schüler nicht im Bilde sind, können keine ausreichende Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungen herstellen.

Individuelle Förderung setzt deshalb zwingend ein ausreichendes diagnostisches Wissen der verantwortlichen Lehrkraft voraus.

Die Etablierung der Bildungsstandards durch die KMK hat das Bewusstsein für die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen weiter geschärft. Ein kompetenzorientierter Unterricht folgt anderen Gesetzen als traditioneller Unterricht. Entscheidend ist nicht mehr, was durchgenommen wird, sondern was am Ende nachweislich gelernt und begriffen wurde. Dies macht es notwendig, regelmäßig zu diagnostizieren, wie weit der aktuelle Leistungsstand vom angestrebten Zielzustand, wie ihn die Bildungsstandards definieren, entfernt ist.

Diagnostische Kompetenz erfordert ein fundiertes Wissen und Können hinsichtlich der Verfügbarkeit und Auswahl diagnostischer Verfahren für anstehende Unterrichtsentscheidungen, aber auch im Blick auf Anwendung, Auswertung und angemessene Interpretation von Diagnoseverfahren, über verständliche Information von Schülern und Eltern über Diagnoseergebnisse sowie die Kenntnis typischer (insbesondere eigener) Urteilsverzerrungen und -voreingenommenheiten.

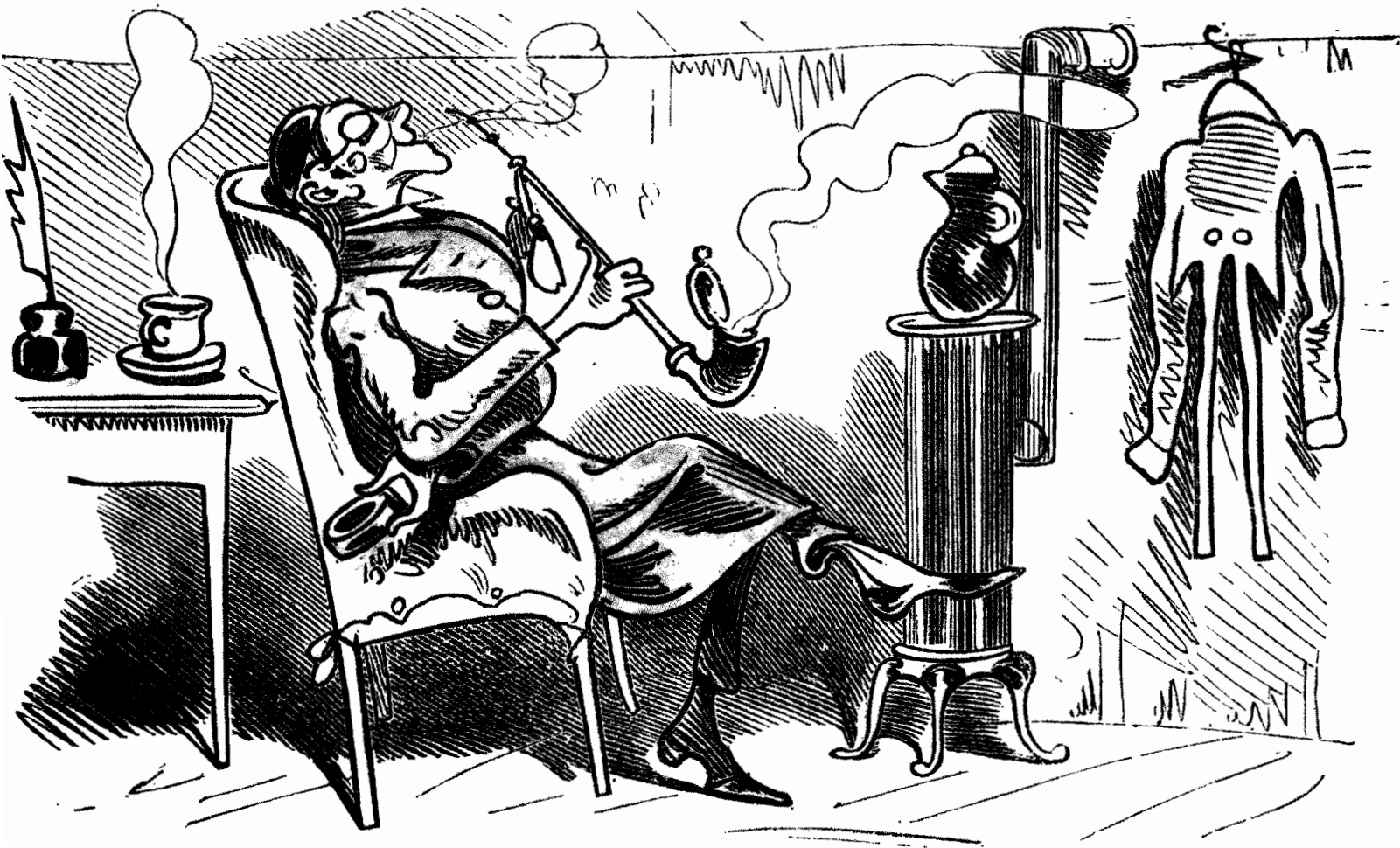
Schon der Entwicklungspsychologe Franz E. Weinert bezeichnete die Diagno-

sekompetenz von Lehrern – neben der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz sowie der Klassenführungs-kompetenz – als eine der vier Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen des Lehrberufs. Auch die Professionsstandards der KMK betrachten das Diagnostizieren als einen eigenständigen Kompetenzbereich – neben Unterrichten, Erziehen und Innovieren. Gleichwohl führt die pädagogische Diagnostik in der deutschen Lehrerausbildung ein Schattendasein. Ganz anders als etwa in den Vereinigten Staaten, wo es seitens der Lehrverbände seit langem Standards des diagnostischen Wissens und Könnens gibt („Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students“), die sich starker Beachtung erfreuen und für die Zertifizierung von Belang sind.

Das bekannteste Anwendungsgebiet der Diagnostik im Kontext der Schule ist die Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen und lernrelevanten Schülermerkmalen. Vor allem über die Notengebung ist viel geforscht und publiziert worden, und über ihre Fragwürdigkeit wissen wir seit den klassischen Arbeiten des Pädagogen Karlheinz Ingenkamp bestens Bescheid.

Leider sind die Ergebnisse dieser Forschungen oft trivialisiert und generalisiert worden, etwa in dem Sinne, Lehrer seien generell diagnostisch inkompetent. Davon kann keine Rede sein. Lehrer sind im Durchschnitt gut im Bilde über Unterschiede zwischen den Schülern ihrer Klasse. Was ihnen – mangels entsprechender Vergleichsmaßstäbe – dagegen oft entgeht, ist eine schulklassenübergreifende Einschätzung des Leistungsstandes. Dieses Defizit können Vergleichsarbeiten überwinden helfen, da sie neben schulinternen Vergleichen vielfältige Möglichkeiten des Abgleichs anbieten, etwa in Gestalt von „benchmarks“. Gemeint ist damit der Vergleich der eigenen Klasse oder Schule mit dem Landesdurchschnitt oder mit Schulen ähnlichen Einzugsgebietes („fairer Vergleich“). Der verständige Umgang mit den im Rahmen von Vergleichsarbeiten (wie im Projekt Vera, den Vergleichsarbeiten für Mathematik und Deutsch in der Grundschule) zurückgemeldeten Ergebnissen, die zutreffende Interpretation und das Ziehen angemessener pädagogischer und didaktischer Schlussfolgerungen machen deshalb einen weiteren Aspekt diagnostischer Kompetenz aus.

Ein erst seit kurzem erforschter Gegenstandsbereich der Diagnostik ist der Unterricht. Hierzu erbrachte die Unterrichtsstudie Desi (Deutsch Englisch Schülerleis-



„Ach!“ — spricht er — „die größte Freude
Ist doch die Zufriedenheit!“

Foto akg-images

Mit Lehrer Lämpels Selbstzufriedenheit kommen gegenwärtige Lehrer nicht weit, der kollegiale Blick in das offene Klassenzimmer ist gefordert.

tungen International) der KMK, deren Kern eine ausführliche Videographie, Schüler- und Lehrerbefragung des Unterrichts darstellte, überraschende Ergebnisse. Für die „Schüleraktivierung“ ergab sich folgender Befund: Unmittelbar nach der Unterrichtsstunde wurden Lehrpersonen gefragt, wie viel Prozent der gesamten Sprechzeit in etwa auf sie selbst und wie viel auf die Schüler entfielen. Dabei zeigte sich, dass Lehrer ihren eigenen Sprechanteil erheblich unterschätzen, sich also für wesentlich schweigsamer und zurückhaltender hielten, als sie es in Wirklichkeit waren. Ein noch krasseres Ergebnis fanden wir für den Deutsch- und Mathematikunterricht in der Grundschule (Projekt „Vera – Gute Unterrichtspraxis“).

Wenn der Grundsatz gilt, dass Lehrpersonen nur dann ihren Unterricht verändern, wenn sie einen Bedarf verspüren, dann wird klar, dass unzutreffende optimistische Selbsteinschätzungen des Un-

terrichts gegen Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung immunisieren. Warum sollte sich jemand, der mit sich und seinem Unterricht zufrieden ist, ändern? Deshalb ist es wichtig, so früh und so oft wie möglich Gelegenheiten des Abgleichs zu schaffen, um eine empirisch fundierte, realistische Standortbestimmung zu leisten, Selbsttäuschungen zu erkennen und blinde Flecken zu vermeiden. Mit anderen Worten: Unterrichtsdiagnostik benötigt einen „fremden Blick“ auf den eigenen Unterricht, sei es in Gestalt von Unterrichtsbeobachtung (Hospitalation), Videographie oder Schülerfeedback.

Hierfür geeignete Werkzeuge und Verfahren zu entwickeln ist das Ziel des vom Autor geleiteten Moduls „Unterrichtsdiagnostik“ im obengenannten KMK-Projekt zur Diagnosekompetenz von Lehrern. Die Anwendung und Nutzung solcher Instrumente könnten sich als Schlüssel einer erfolgreichen Unterrichtsentwicklung erweisen. Erforderlich ist dafür

allerdings ein Umdenken von der verbreiteten Sichtweise des Unterrichts als „Privatsache“ hin zu einem Klima der offenen Klassenzimmertüren, bei dem Austausch über Unterricht eine Selbstverständlichkeit ist. Dafür zu sorgen dürfte künftig eine der wichtigsten Führungsaufgaben der Schulleitung sein.

Der Autor ist Professor an der Universität Koblenz-Landau mit den Forschungsschwerpunkten Entwicklungspsychologie, Lehren und Lernen, Kompetenzdiagnostik und Kulturvergleich. Er berät das vietnamesische Erziehungsministerium sowie Bildungsministerien und Qualitätsagenturen in Deutschland und der Schweiz. Anfang dieses Jahres erschien sein Buch „Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität“ (Klett-Kallmeier).