

Anforderungen so entzieht, dass es denen, die Zertifikate zu vergeben haben, nicht auffällt. Fürs Leben lernt man in der Schule ja vielleicht gerade dadurch, dass man ihrem heimlichen Lehrplan folgt! Da wird auch eine intensive und gut gemeinte Lerndiagnose nicht viel ausrichten können!

Mit den obigen Hinweisen auf *die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften* wollte ich auf eine Sichtweise von Lerndiagnose anspielen, die vermutlich manchen – vielleicht sogar die beiden ZEIT-Autoren – bei ihren Überlegungen und Forderungen leitet: Die Vorstellung nämlich, dass *Professionalität* von Lehrerinnen und Lehrern darin gefördert werden sollte, dass sie die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften und der Fachdidaktiken im Alltag sozusagen 1:1 umsetzen können, dass sie treffsicher „fest-stellen“ können, aus welchen Gründen bestimmte Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen der Schule nicht zurechtkommen. Wenn sich solche Gründe finden lassen, dann müsse man verstehen können, warum sich der erhoffte Erfolg nicht einstellt. So verstanden wäre wissenschaftlich fundierte Diagnose in pädagogischer Hinsicht problematisch. Erwartungen würde letztlich nur bestätigt und Vor-Urteile legitimiert. Beruhigen mag dabei allerdings die Tatsache, dass die oben zitierten Erkenntnisse der Sozialwissenschaften so heterogen sind, dass sie zu solchen „Fest-stellungen“ nicht taugen. Die entscheidende Frage ist vielmehr, wie man in „pädagogischem Takt“ mit solchen Informationen umgeht.

Ich komme damit zu einem zweiten Ansatz: Ich möchte dazu einen Hinweis von *Marianne Horstkemper* aufgreifen (in einem Vortrag, der in Heft 2/04 der „Neuen Sammlung“ publiziert ist): Zu der Frage, was die Diagnosekompetenz von Lehrern ausmacht, verweist sie auf Hanno *Buddenbrooks* Erfahrungen in der Schule (wie sie Thomas Mann geschildert hat): Hanno selbst hatte mit Hilfe seines Vordermanns, der ihm das Buch zum Ablesen hingehalten hatte, noch einigermaßen den Eindruck des freien Rezitierens erwecken können, aber gleichwohl war Dr. Mantelsack entsetzt: „Wissen Sie, was Sie getan haben? Sie haben die Schönheit in den Staub gezogen, Sie haben sich benommen wie ein Vandale, wie ein Barbar, Sie sind ein amüsantes Geschöpf Buddenbrook, man sieht es Ihnen an der Nase an! ... Nun, es ist gut, setzen Sie sich, Sie mögen fleißig gewesen sein, es ist gut.“

Als Gegenbeispiel verweist Marianne Horstkemper auf den französischen Film „Sein und Haben“. Voller Bewunderung schildert sie, wie *Monsieur Lopez* mit ‚seinen‘ vierzehn Kindern umgeht, wie intensiv er sich auf die einzelnen Persönlichkeiten einlässt, ihre Besonderheiten, ihren Lebensalltag und ihre Lebensperspektiven kennt, und jeweils die Lernmöglichkeiten und -herausforderungen so gestaltet, dass die Kinder produktiv damit umgehen können.

Zwei Dinge scheinen mir an diesen Beispielen und ihrem Vergleich aufschlussreich: Zum einen ist da der ganz unterschiedliche *Kontext*: Dr. Mantelsack agiert in einer Institution (einer „Anstalt“ sagte man früher ganz ohne Ironie), die ganz wesentlich darauf ausgerichtet ist, den Zugang zu gesellschaftlich privilegierten Positionen allen den zu verweigern, die dort nicht „hingehören“. Das Medium, in dem dies vollzogen und legitimiert wird, ist die „Bildung“ (hier in seiner besonders anspruchsvollen und selektiven Form der klassischen Sprachen). Wichtig sind die Sozialisationswirkungen dieser Form von Schule, ihr „heimlicher Lehrplan“: Nur wer sich den Erwartungen der Institution unterwirft oder zumindest einen entsprechenden Anschein erweckt, kann auf ‚Gnade‘ hoffen. In diesem Sinne „diagnostiziert“ Dr. Mantelsack völlig korrekt! Er identifiziert sich offenbar mit eben dieser Funktion. Seine „Diagnostik“ bezieht sich auf den Grad, in dem die Erwartungen der Institution – im Medium anspruchsvoller Fachwissenschaften – erfüllt werden. Wer dem nicht entspricht, muss von ihm ausgelesen (oder ‚ausgestoßen‘) werden.

Ganz anders verhält es sich bei *Monsieur Lopez*: Er kann seine Kinder nicht wegschicken. Er muss sich auf ihre so ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Perspektiven einlassen und ihnen gerecht werden. Aber der Film vermittelt den Eindruck, dass er dies nicht notgedrungen oder mit Bedauern täte, sondern aus tief verwurzelter und selbstverständlicher pädagogischer Überzeugung (von der er allerdings gar kein Aufheben macht!). Er hat zu den Kindern eine starke emphatische Beziehung. Die hindert ihn aber keineswegs, das Verhalten der Kinder in vieler Hinsicht kritisch oder gar mit Tadel zu begleiten. Bedeutsam scheint mir dabei, dass er die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen der Kinder deutlich wahrnimmt und innerhalb der Gruppe transparent macht.

Nach meinem Verständnis machen diese beiden Szenen etwas deutlich, was Sie von einem Vortrag zu dieser Tagung vielleicht gerade nicht erwarten. Ich spitze es zu! Beide Lehrer brauchen keine besondere diagnostische Kompetenz! Dr. Mantelsack hat qua Amt eine administrative Position, die (fast) jegliches Urteil als legitimiert erscheinen lässt. Es bedarf keiner Erläuterung und keiner diagnostischen Fundierung. Er hat Recht - er ist im Recht! Die Rücksicht auf persönliche Besonderheiten z.B. könnten seine Funktion als „Unter-Richter“ bei ihm selbst und bei seiner Klientel sogar in Zweifel geraten lassen.

Monsieur Lopez braucht keine besondere diagnostische Kompetenz, weil er die Schüler als Individuen wie selbstverständlich wertschätzt und weil sein pädagogisches Selbstverständnis (sein „Ethos“) ein anderes Verhalten nicht zulässt. Freilich darf man nicht vergessen, dass ihm dies bei insgesamt 14 Schülerinnen und Schülern eher möglich ist als in Klassen mit über 30 Kindern. Der Herausforderung, die in seinem pädagogischen Ethos gegründet ist, müssen wir uns allerdings gleichwohl stellen!

Noch einmal zugespitzt, würde ich es so formulieren: In welcher Weise Lehrerinnen und Lehrer eine „diagnostische“ Funktion ausüben, ist weniger eine Frage ihrer spezifischen Kompetenz, sondern eine Frage des professionellen-pädagogischen Selbstverständnisses. Es geht eher darum, ob sie es tun wollen, weniger um die Frage, ob sie es tun können!

Als Einstieg in eine Tagung über Lerndiagnose ist das sicher „starker Tobak“ – wo es doch gerade darum gehen soll, eine „neue“ und wichtige Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu erörtern und zu klären, wie diese Kompetenz erworben werden kann.

Damit Sie mich nicht falsch verstehen: Ich bin durchaus für diagnostisches Handeln als wesentliche Dimension pädagogischer Professionalität, aber warnen möchte ich vor Erwartungen, die es als allzu leicht und selbstverständlich erscheinen lassen können, dies Wirklichkeit werden zu lassen. Und ich möchte fragen, welche Wirkungen uns eigentlich vorschweben. Ich formuliere dazu ein paar skeptisch gemeinte Anfragen:

(1.) Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Bedeutung eine diagnostische Kompetenz haben soll: Ich stelle dazu zwei alternative Begriffe in den Raum, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Geht es eher um ein „*administratives*“ Verständnis oder um „*kommunikative*“ Prozesse der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden? Anderes gesagt: Werden Diagnosen für die Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) erstellt oder sollen sie Grundlage eines (im Prinzip offenen) Gesprächs mit ihnen sein oder sollen sie überhaupt erst aus einem kommunikativen Prozess erwachsen?

(2.) Das berührt die Frage nach dem *Begriff von „Professionalität“*. Damit ist ja zunächst einmal gemeint, dass Spezialisten für andere etwas tun, was diese nicht (in gleicher Weise) tun können, weil sie dafür nicht ausgebildet sind oder nicht für zuständig erklärt worden sind. Lerndiagnose kann in diesem Sinne bedeuten, dass die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern um eine Dimension erweitert wird, die sie stärker als bisher in Distanz zu ihrer „Klientel“ bringen kann. Entscheidend ist dabei m.E., ob der Begriff von pädagogischer Professionalität gerade um die Fähigkeit erweitert wird, solche Grenzen der Zuständigkeit zu überwinden, und Prozesse für alle Beteiligten transparent und kommunizierbar zu machen. Für pädagogische Professionalität reicht m.E. eine Definition als „stellvertretendes Handeln“ nicht aus – sie ist sogar irreführend!

(3.) Woran können wir die *Gütekriterien* diagnostischer Kompetenz bestimmen? Welche Bedeutung sollen die traditionellen Kriterien psychometrischer Messverfahren (wie sie etwa bei Intelligenz oder Schulleistung gelten) hier behalten? Geht es darum und reicht es hin, die Ausprägung relevanter Merkmale „objektiv“, „zuverlässig“ und „gültig“ zu erfassen? – Dies würde nach meinem Verständnis eher auf eine administrative Auffassung von Diagnose zielen, bei der es darum geht, erbrachte Leistungen festzustellen und die ihnen zugrundeliegenden Voraussetzungen zu identifizieren, die ggf. einer „Behandlung“ unterzogen werden müssen. Hinzufügen würde ich im Sinne eines kommunikativen Verständnisses von Diagnose Gütekriterien wie *Transparenz* und vor allem *Kommunizierbarkeit*. Das wären sicher eher „weiche“ Kriterien – aber sie scheinen mir aus pädagogischer Sicht wichtig!

(4.) Welche (*latente*) *Botschaft* im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ sendet Lerndiagnose an die Schülerinnen und Schüler? – Wenn es vor allem um „Objektivität“ der „Diagnosen“ im Sinne von Leistungsfeststellungen geht, dann dürfte bei den Betroffenen ankommen: „Die Professionellen haben sich vergewissert: Die Einschätzung deiner Leistungen und deiner Leistungsfähigkeit ist zutreffend, die Prognose für den weiteren Lernweg und den dir möglichen „Bildungsabschluss“ ist sicher – füge dich in das, was dir zusteht!“ – Alternativ wäre zu fragen, ob Diagnostik sich auch und womöglich gewollt auf eben solche latente Wirkungen bezieht. Dies zu erkennen, macht es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in die Reflexion einbezogen werden.

(5.) Aber ist eine solche kommunikative Verständigung über Schwierigkeiten und Hindernisse des Lernens zwischen Lehrenden und Lernenden *überhaupt möglich*? Müssen Schülerinnen und Schüler nicht vielmehr darauf Acht geben, dass ihre Defizite denen verborgen bleiben, die am Ende über den Lernerfolg Zertifikate ausstellen müssen? Wie hoch ist das Risiko, den weiteren Bildungsweg zu gefährden? Hanno Buddenbrook hätte seinem Lateinlehrer ja wohl nicht transparent machen dürfen, wie wenig ihm Ovids Dichtung bedeutet. Hanno musste Dr. Mantelsack als „Feind“ erleben. Bei Monsieur Lopez (in „Sein und Haben“) können die Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass ihr Lehrer ihnen mit grundsätzlichem Vertrauen und Verständnis begegnet. Defizite erkennbar zu machen, führt hier zu Hilfe. Gleichwohl würde ich den Schülerinnen und Schülern das Recht zugestehen, den Lehrerinnen und Lehrern nicht „alles“ offenbaren zu müssen. – Ich denke, dass es ein schwieriger Balanceakt ist, zwischen einem wohlverstandenen Persönlichkeits- und Verweigerungsrecht der SchülerInnen einerseits und dem auf Förderung zielenden Informationsbedürfnis andererseits die jeweils richtige und vermutlich auch wechselnde Mischung zu finden. Schließlich kann es durchaus geboten sein, Schülerinnen und Schülern aus einer für die selbst unproduktiven Verweigerung herauszuhelfen. Hier ist „pädagogischer Takt“ im Sinne von Herbart gefordert!

(2.) Kann die latente Botschaft einer diagnostischen Betreuung auch darin bestehen, dass betroffene SchülerInnen, die erkennbar „Objekt“ der Diagnose werden, dies als Warnsignal verstehen und sich auf dem Weg zu einer Karriere des potenziellen Versagens sehen? „Wenn die LehrerInnen mein Lernen genauer betrachten zu müssen glauben, dann werden sie wohl ihre Gründe dafür haben.“ Man wird, um diese Gefahr zu vermeiden, nicht auf Lerndiagnose verzichten dürfen, aber es muss den Betroffenen einsichtig sein, warum sie 'dran' sind. Das Bedürfnis nach einer diagnostischen Beratung muss bei ihnen selbst vorhanden sein. Aber wenn man erst aktiv werden will, wenn die Probleme offenbar sind, verschenkt man dann im Falle eines Falles die Chance einzugreifen, bevor „das Kind in den Brunnen gefallen“ ist? Vermeiden könnte man dies Problem vermutlich nur, wenn Lerndiagnose von allen Schülerinnen und Schülern als eine Selbstverständlichkeit erlebt wird. – Dies macht auf eine weitere Frage aufmerksam:

(3.) Denken wir bei „Lerndiagnose“ nur an Problemfälle, nur an drohendes Scheitern und an bereits manifeste Defizite? Hat nicht im Grunde jeder Schüler und jede Schülerin das Recht, mit den jeweiligen besonderen Bedürfnissen, mit den je eigenen Lebens- und Berufsperspektiven ernst- und angenommen zu werden? Ich vermute, dass mit dem Hinweis auf die nach PISA viel zitierte „Risikogruppe“ die anderen SchülerInnen aus dem Blick geraten könnten. „Die werden schon zurechtkommen“. – Aber wird es nicht insgesamt zu einem ganz anderen Klima des Lernens beitragen, wenn wir allen individuellen Bedürfnissen

und den unterschiedlichen Erfahrungen und Bedürfnisse einen größeren Stellenwert einräumen? Wenigstens als Perspektive sollten wir bei „Lerndiagnose“ alle Schülerinnen und Schüler im Blick behalten!

(8.) Zu welchem Anteil und mit welcher Bedeutung zielt Diagnose auf *individuelle Prozesse*? Dies könnte unter der Perspektive nahe liegen, dass Lernen letztlich immer ein individueller Prozess ist und Leistung in aller Regel nur einzelnen Personen zertifiziert wird. Folglich müsste auch Förderung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zielen. Aber wenn Diagnose als kommunikativer Prozess verstanden wird (s.o.), dann sind die situativen Interaktionsbedingungen des Lehrens und Lernens als wesentliche Faktoren des Lernprozesses mit in den Blick zu nehmen.

Ich möchte an dieser Stelle eine *Zwischenbilanz* versuchen. Ich bitte Sie, die dies als kritische Rückfrage und nicht als definitive Feststellung zu nehmen:

Lerndiagnose kann verstanden werden als Versuch, die *Selektionsaufgaben von Schule zu optimieren*: Zwar sollen Hindernisse auf dem Weg zum Lernerfolg identifiziert und ein Stück weit kompensiert werden, aber letztlich findet dies seine *Grenzen* am Selektionsauftrag der Schule: Differenzen müssen festgestellt werden und zwar zuverlässig und gültig. Im Rahmen der traditionellen Lernorganisation bleibt Lerndiagnose eingebunden in solche „leistungsbezogenen“ *Funktionen*, bei denen Förderung und erfolgreiche Kompetenzentwicklung gebrochen wird durch die Notwendigkeit der *Differenzfeststellung*. Lerndiagnose wird auf Leistungsdiagnose reduziert. Vermutlich liegt hierin letztlich der Grund dafür, dass Lerndiagnose und/oder „Beratung“ in den Reformbemühungen der Vergangenheit offenbar nicht den erhofften Fördereffekt entwickelt hat.

Diese traditionelle Form des Lehrens und Lernens bezeichne ich als „*selektionsorientierte Lernorganisation (kurz SoLo)*“

Nun möchte ich nicht in Resignation enden! Und dies scheint mir auch nicht nötig, denn ich sehe einen Ansatz, der Lerndiagnose optimieren könnte, im Konzept einer „*kompetenzorientierten Lernorganisation (kurz: KoLo)*“! Was unterscheidet diesen Ansatz von den derzeitigen Verfahren? – Natürlich sind auch jetzt Lernziele in den Lehrplänen und auch die „Bildungsstandards“ an Kompetenzen orientiert. Dabei werden in den einzelnen Fächern und Lernbereichen auf verschiedenen Niveaustufen oder Ebenen unterschiedliche Anforderungen definiert, an denen die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen sozusagen ‚abgelesen‘ werden können. Bei PISA werden diesen Kompetenzstufen Punktwerte zugeordnet (mit dem Mittelwert 500 und der Standardabweichung 100), so dass die „Probanden“ sehr präzise in eine Rangfolge gebracht und miteinander verglichen werden können. Dieses Kompetenzmodell unterscheidet sich testtheoretisch deutlich von den klassischen Modellen (den sog. Likert-Skalen), bei denen die Probanden viele Aufgaben mit mittlerem, also weitgehend gleichem Schwierigkeitsgrad und hoher Trennschärfe in begrenzter Zeit lösen mussten. An der Anzahl der richtig gelösten Aufgaben lies sich ablesen, wer in dem untersuchten Bereich ‚besser‘ oder ‚schwächer‘ ist als andere – wobei in der Regel kein Proband alle Aufgaben in der begrenzten Zeit lösen können darf .

Nebenbei: Bei PISA hat die öffentliche Debatte ja auch kritisch darauf reagiert, dass im oberen Kompetenzbereich der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler gering ausgefallen ist. Da scheint mir die Vermutung nicht allzu weit hergeholt, dass im Hinblick auf dieses Testmodell die höheren Kompetenzstufen nicht in der wünschenswerten Weise gefördert werden: Wer bei traditionellen Tests gut abschneiden will, muss vor allem trainieren, Aufgaben auf mittlerer Anspruchshöhe möglichst schnell bearbeiten zu können. Anspruchsvolle Aufgaben erfordern Zeit – die wird aber bei traditionellen Tests knapp gehalten! Es ist zu vermuten, dass im traditionellen Unterricht solche Aufgaben auf mittlerer Anforderungshöhe einen so großen Raum einnehmen, dass weder anspruchsvollere Kompetenzen, noch kompensierende Aufgaben (auf niedrigerem Niveau) zum Zuge kommen können.

Die neuen Testmodelle (im Sinne der sog. Rasch-Skalen) beziehen sich auf Aufgaben mit ganz unterschiedlichen Anforderungen. Geprüft wird hier, bis zu welchem Schwierigkeitsgrad ein Proband bei der Bearbeitung der Aufgaben gelangt. Wer einfache Aufgaben löst, kann auch bei den höheren erfolgreich sein, nicht die Anzahl der gelösten Aufgaben bestimmt den Testwert, sondern die Schwierigkeit der erfolgreich bearbeiteten Aufgaben. Das ist testtheoretisch m.E. ein bedeutsamer Perspektivenwechsel. Er dürfte für die Lerndiagnose bedeutsam werden, wenn nicht mehr die Schnelligkeit der Aufgabenlösung im Blick ist, sondern die Anspruchshöhe der bewältigten Aufgaben. Damit kann dann auch eine inhaltliche Vorstellung zum Tragen kommen, die von einer hierarchisch-konsekutiven Struktur der Kompetenzen in einem bestimmten Bereich ausgeht. Wenn eine bestimmte Kompetenzstufe nicht erreicht ist, kann ‚in der Sache‘ danach gesucht werden, welche Teilkompetenz (eine Kenntnis oder eine Fertigkeit) nicht hinreichend nachhaltig erworben wurde und ob dies zum Misserfolg geführt hat. Nach dem traditionellen Modell konnte man eigentlich nur diagnostizieren: Du musst dich mehr anstrengen, mehr üben, schneller sein ...

Ich sehe allerdings noch nicht, dass diese Kompetenzorientierung zu einem entsprechenden „Schule neu denken“ führen soll. Irritierend und inkonsequent ist es m.E., wenn – wie bei PISA – die Kompetenzstufen in Punktwerte und statistische Kennwerte umgesetzt werden, wie sie in der traditionellen Test-Statistik üblich waren. Diese orientiert sich bekanntlich an der Normalverteilung, wie sie Carl Friedrich Gauß für Zufallsereignisse entdeckt und mathematisch bestimmt hatte. Ich will auf die mathematischen Aspekte i.e.S. hier nicht eingehen, aber doch fragen, ob ein Modell, das von der statistischen Unabhängigkeit der einzelnen Beobachtungen (Testaufgaben) voneinander ausgeht, für ein Kompetenzmodell angemessen sein kann, das eine klar hierarchische Struktur mit ausdrücklich aufeinander aufbauenden Bedingungen haben soll. Offenbar möchten die Statistiker an den anspruchsvollen (und für Laien kaum nachvollziehbaren) statistischen Analyseverfahren festhalten, so dass sie sträuben, hängen, dass sie sich sträuben, Testleistungen schlicht als „erreicht“/„nicht erreicht“ – also auf Nominalskalenniveau – zu definieren. Didaktisch und bildungstheoretisch wäre dies m.E. aber konsequent und sinnvoll!

Aber auch unser aller Vorstellungen von Schule scheinen noch sehr in traditionellen Bahnen verhaftet zu sein. In der Tat ist es ja auch nicht ganz einfach, mit der „Unterschiedlichkeit der Köpfe“ (Herbart) konstruktiv und produktiv umzugehen, nämlich sie zu akzeptieren und doch nicht diskriminierend mit ihnen umzugehen. Wir befinden uns doch in einem Dilemma: Auf der einen Seite möchten wir möglichst vielen Schülerinnen und Schülern (am liebsten natürlich allen) möglichst viele Kompetenzen in anspruchsvoller Weise und zudem auch noch „vollständig“ (i.S. von Comenius) vermitteln. Deshalb möchten wir allen alle Möglichkeiten anbieten und diese möglichst lange offen halten. Zum anderen zeigt sich aber immer wieder und leider in vielen Fällen schon ziemlich bald, dass dies nur mit deutlich unterschiedlichem Erfolg gelingt. Mein Ansatz ist nun, dass wir dies auf absehbare Zeit und auch durch eine noch so effektive Lerndiagnose nicht werden verändern können, dass wir aber sehr wohl darüber nachdenken können und müssen, wie wir mit dieser Tatsache (der Unterschiedlichkeit der Köpfe) umgehen.

Traditionell lassen wir die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen immer wieder in die gleiche Falle laufen: Wir bieten allen die gleichen Möglichkeiten an (u.a. wegen der Chancengleichheit), versuchen hier und da zu kompensieren etc. – aber dann brechen wir die Lernprozesse ab, wenn die Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Leistungsvermögen die Ziele hinreichend erreicht haben und ein Teil der Lerngruppe über bzw. und unter diesem Durchschnitt liegt. Sollte der Lehrerfolg wider Erwarten besser oder schwächer ausgefallen sein, dann müssen halt die Anforderungen in der Lernerfolgskontrolle angehoben bzw. die Arbeiten mit geringeren Anforderungen wiederholt werden – die Normalverteilung muss ‚stimmen‘. Wir stellen fest, dass nicht alle Schüler alles erreicht haben, aber wir müssen ja mit der nächsten Lerneinheit fortfahren, und da haben alle wieder die gleiche Chance – im Prinzip, faktisch natürlich nicht, denn wie soll jemand mit gleicher Wahrscheinlichkeit den nächsten Lernschritt bewältigen, wenn er den vorherigen allenfalls „ausreichend“ beendet hat? Für eine genauere Analyse der Defizite fehlt im Alltag der Schule die Zeit und es entspricht nicht dem professionellen Selbstverständnis der meisten Lehrerinnen und Lehrer (und den administrativen Vorgaben), hier diagnostisch und dann ggf. kompensatorisch tätig zu werden – schließlich ist ja die Selektionsfunktion der Schule in der Weise erreicht und erfüllt, dass die Unterschiede zwischen den SchülerInnen erkennbar geworden sind, an denen sich die zu vergebenden Zertifikate orientieren können.

Der wesentliche Punkt ist mir dabei, dass die Unterschiedlichkeit festgemacht wird an der relativen Position angesichts gleicher Lernaufgaben im Vergleich mit anderen SchülerInnen der gleichen Lerngruppe (als „soziale Bezugsnorm“ dürfte dies aus der Diskussion über Varianten der Leistungsmessung hinreichend bekannt sein). Die latenten Auswirkungen dieser Form der Lernorganisation und der Leistungsmessung dürften deutlich sein: die SchülerInnen lernen in Konkurrenz zueinander und sie lernen, ihr Selbstwertgefühl in einer solchen hierarchischen Konstellation zu definieren: ich bin ein guter, ein schwacher, ein mittelmäßiger Schüler. Dass dies Auswirkungen auf die nachfolgenden Lernprozesse hat, dürfte klar sein, und es wird in dieser Form der Lernorganisation durch noch so gute „Lerndiagnose“ kaum zu kompensieren sein.

Nun werden Sie nach der Alternative fragen! – Früher (in den 70er Jahren) hätte ich vermutlich gefordert, dass allen Schülern die erforderliche Lern-Zeit zugestanden werden müsse, die zum Erreichen aller Ziele nötig ist. Diesen Optimismus habe ich abgelegt. Aber zwischen Normalverteilung und „Alle schaffen es“ sehe ich den Ansatz der Kompetenzmodelle. Er macht erfolgreiches Lernen trotz unterschiedlicher Lernmöglichkeiten denkbar. Dieser Ansatz wird seit einiger Zeit in hessischen Gesamtschulen diskutiert. Angeregt wurde er von Andreas Müller, einem Schulleiter und Lehrerfortbildner im schweizerischen Beatenberg (vgl. *DDS 1/2003*).

Der Unterschied besteht zum einen in der *Definition der Kompetenzen*. Diese werden für die verschiedenen Lernbereiche (Fächer) nach fachlichen Dimensionen und nach Niveaustufen definiert; die Dimensionen sind im Prinzip voneinander unabhängig, die Stufen bauen aufeinander auf (ähnlich ist es im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen definiert). Solche Raster können den Lernenden transparent machen, welche Lernleistungen in einem Lernbereich (Schulfach) vorgesehen sind und in welchen Kenntnissen bzw. Fähigkeiten die entsprechende Kompetenz beschrieben und schließlich auch festgestellt werden kann. Die „Leistung“ eines Schülers wird also nicht an der sozialen Bezugsnorm (im Vergleich zum Durchschnitt der Mitschüler oder der Anforderungen) bestimmt, sondern an inhaltlichen Anforderungen, an tatsächlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Den SchülerInnen wird nicht bescheinigt, ob sie vergleichsweise gut oder schlecht gelernt haben, sondern über welche Kompetenzen sie tatsächlich verfügen. (Dass dies den sog. „Abnehmern“ viel bessere Informationen über die Fähigkeiten einer Bewerberin oder eines Bewerbers gibt, sei nur am Rande erwähnt).

Der wesentliche Unterschied besteht jedoch darin, dass diese Kompetenzmodelle für die *Gestaltung des Lernens* bedeutsam werden sollen: Nach traditionellem Verständnis würden alle Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Lerngruppe in gleicher Weise mit diesen Kompetenzen konfrontiert. Man würde dann feststellen, wie viele Lernende die einzelnen Kompetenzstufen erreicht haben und dabei im Grunde wiederum der Normalverteilungs-Vorstellung folgen. Eine Lernorganisation, die sich konsequent an Kompetenzrastern orientiert, würde dagegen – im Prinzip – für jede Zelle eines Kompetenz-Rasters ein Lehrangebot (durchaus auch als „Unterricht“ im traditionellen Sinne des Vermittelns) oder geeignete Materialien zum selbständigen Erarbeiten bereitstellen und dann die jeweiligen Lernenden so intensiv (nach Dauer und Anstrengung) daran teilnehmen lassen, wie es erforderlich ist, um die definierte Kompetenz zu erwerben und nachhaltig über sie verfügen zu können. Erst wenn die Kompetenz in diesem Sinne bewältigt ist, wird der Erfolg zertifiziert, und erst dann dürfen die Lernenden sich um die nachfolgende Kompetenzstufe bemühen. Das schließt nach meiner Vorstellung ein, dass die Lernenden ggf. einen Kompetenzkurs wiederholen (müssen), wenn durch andere Fördermaßnahmen der Erfolg nicht erreicht werden konnte.

Ich gehe auf dieses Konzept an dieser Stelle so ausführlich ein, weil es nach meinem Verständnis für die Frage nach den Möglichkeiten der Lerndiagnose ganz neue Perspektiven eröffnet. Während in traditionellen Formen des Lehrens und Lernens die ‚leistungsorientierte‘ Diagnostik eingebunden bleibt in die Spannung zwischen der Feststellung von wahrscheinlich überdauernden Differenzen bzw. Defiziten und der trügerischen Hoffnung, diese doch noch überwinden zu können, geht es bei einer ‚kompetenzorientierten‘ Diagnose um die Förderung erfolgreichen Lernens, das keine (wesentlichen) Defizite hinterlässt. Für die motivationale Entwicklung der Kinder dürfte ein solches „Erfolgs-Konzept“ wesentlich förderlicher sein und schon im Ansatz manche Förderbemühung überflüssig machen, weil Lernen mit Erfolg das weitere Lernen per se motiviert. Die Förderarbeit kann sich also auf inhaltliche Fragen konzentrieren – sofern solche überhaupt noch auftreten, denn weil die Schülerinnen und Schüler die zugrundeliegenden Kompetenzen nachhaltig erworben haben, dürften die Voraussetzungen für den weiteren Lernerfolg deutlich besser sein als in der traditionellen leistungsorientierten Lernorganisation, in der sich Defizite kumulieren. Vermutlich kann deshalb in solchen Kursen wesentlich konzentrierter und unter Verzicht auf motivationalen „Schnickschnack“ gelehrt und gelernt werden. Wahrscheinlich wird auf diese Weise viel Zeit gewonnen, die für andere Formen des Lernens zur Verfügung steht!

Damit dieses Konzept richtig eingeordnet werden kann, muss ich hinzufügen, dass kompetenzorientierte Lernangebote der Lehrenden nur einen Teil des schulischen Lernprogramms ausmachen sollen. Daneben muss den Schülerinnen und Schülern viel Zeit für individuelles Lernen zur Verfügung stehen, in der sie sich die in den Lehrer-Kursen vermittelten Kompetenzen aneignen (üben) und/oder sich mit eigenen, selbstgewählten Themen auseinandersetzen. Schließlich wird ein dritter Bereich mit sozialen Bildungsprozessen mit Projekten etc. zu gestalten sein. Für diesen Bereich sind besondere Konzepte und Formen der Lerndiagnose bzw. der Prozess- und Produktbeschreibung zu entwickeln, die z.B. mit Begriffen wie Portfolio hier nur angedeutet werden können.

Lerndiagnose würde in einer kompetenzorientierten Lernorganisation wahrscheinlich eine andere Funktion und eine andere Gestalt (Qualität) bekommen: Es macht doch wohl einen Unterschied, ob Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler zu einer besseren Position im Wettbewerb um gute Noten verhelfen wollen oder ob sie den vollständigen Erwerb einer Kompetenz unterstützen. Dort (im ersten Fall) würde ein Lehrerfolg die Leistungsselektion tendenziell erschweren (weil die SchülerInnen weniger Unterschiede aufzeigen würden). Im anderen Fall (bei kompetenzorientierter Diagnose und Förderung) hätten Lehrende und Lernende das *gemeinsame* Interesse an einem möglichst raschen und nachhaltigen Kompetenzerwerb für alle jeweils beteiligten Schülerinnen und Schüler. Differenzen zwischen den SchülerInnen wären innerhalb der kompetenzbezogenen Lerngruppe nicht relevant. Wer einen höheren Förderbedarf hat, hat darauf selbstverständlich Anspruch, und wenn er ihn wahrnimmt, diskriminiert ihn das nicht gegenüber den Mitschülern (von den Sozialbeziehungen der SchülerInnen untereinander vielleicht abgesehen!).

Freilich führt eine solche Form der Lernorganisation am Ende zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich auch in den jeweils erreichten Niveaustufen unterscheiden. Wir werden das – wie gesagt – auf absehbare Zeit nicht vermeiden können! Aber wird aber wahrscheinlich, dass ein größerer Anteil der SchülerInnen zu höheren Kompetenzstufen gelangen kann, weil die Kumulation der Defizite aufhört. Wer grundlegende und hierarchisch voraussetzungsvolle Kompetenzen erworben hat, wird auf den weiteren Stufen ebenfalls erfolgreicher sein: sowohl im kognitiven Bereich wie in seinen Lernfähigkeiten und in seiner emotionalen Bereitschaft.

Auch die Haltung der Lernenden gegenüber der Lerndiagnose würde sich ändern: Wenn Diagnose im Kontext vergleichender Leistung steht, sollten die SchülerInnen tunlichst vermeiden, dass die Lehrenden Einblick in eventuelle Leistungsschwächen bekommen. Wenn aber Kompetenzen vollständig erworben und am Ende lediglich nach „bestanden“/„noch nicht bestanden“ beurteilt werden, wäre es gerade ratsam, den Lehrenden möglichst bald transparent zu machen, worin eventuelle Schwierigkeiten bestehen. Lerndiagnose könnte unter diesen Bedingungen – sobald das ‚alte‘ Denken abgelegt ist – wirklich zu einer Förderdiagnostik werden, die nicht mehr mit dem Blick auf Selektion ‚ausgebremst‘ wird.

Ich ziehe aus diesen Überlegungen folgende *Schlussbilanz*:

Lerndiagnose kann optimiert werden, wenn Schülerinnen und Schüler mit Blick auf „Kompetenzmodelle“ jeweils bestimmte Kenntnisse und Fertigkeit vollständig und nachhaltig erwerben sollen, um auf dieser Grundlage in einem hierarchisch strukturierten „Modell“ von Erfolg zu Erfolg voranzuschreiten. In einer so gedachten Schule würde Lerndiagnose zur Förderdiagnose. Dann kämen wir einen Schritt weiter!

Anhang: Auszug aus Müller 2003 (DDS)

	A1	A2	B1	B2	C1
Erkennen und bearbeiten mathematischer Sachverhalte	Ich kann Größen und mathematische Aussagen ordnen und einfache Zusammenhänge darstellen. Ich kann etwas genau messen und ein Pfeildiagramm erstellen.	Ich kann aus einfachen Situationen und Texten Daten entnehmen und verarbeiten. Ich kann einfache grafische Darstellungen lesen. Bei Berechnungen verwende ich eine sinnvolle Genauigkeit.	Ich kann Daten sammeln, auswählen, darstellen, interpretieren, verändern sowie Diagramme vergleichen, auswerten und verändern.	Ich kann sprachlich oder bildlich dargebotene Sachverhalte mit Hilfe von Gleichungen, Ungleichungen und/oder Operatoren bearbeiten.	Ich kann mathematische Formen in Sprache und Skizzen ohne Mühe darstellen. Ich kann Daten und Diagramme kritisch analysieren und Manipulationsmöglichkeiten erkennen.
Zahlen	Ich kann die vier Grundoperationen der Zahlen im Raum von 1-100 in allen Situationen anwenden. Ich kann positive Zahlen darstellen (Zahlenstrahl), ordnen und vergleichen.	Ich beherrsche den Zahlenraum der natürlichen Zahlen (0,1,2,3, ..., 10'234, ..., 123'156, ..) in allen Grundoperationen.	Ich beherrsche die Grundoperationen im positiven und negativen Zahlenraum (ganze Zahlen).	Ich kann die vier Grundoperationen mit einfachen gebrochenen Zahlen (Bruch und Dezimalbruch) anwenden.	Ich kann den Zahlenraum der rationalen und reellen Zahlen erklären und beherrsche die Grundoperationen darin.
Ebene / Raum	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene zeichnen und benennen.	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene berechnen. Ich kann mit den Werkzeugen Bleistift, Zirkel, Geodreieck, Maßstab und Winkelmesser umgehen.	Für praktische Anwendungen kann ich Flächen und Mengen von Flächen berechnen. (Einen Raum bemalen, eine Kiste herstellen). Ich kenne die Flächen und Raummaße, kann sie anwenden und umwandeln.	Ich kenne die wichtigsten Körper und kann sie berechnen, zeichnen und bauen.	Ich kann die verschiedenen Winkelsätze im Dreieck anwenden und kann spezielle Winkel konstruieren. Linien im Dreieck kann ich konstruieren. Ich kann die Dreiecks-Grundkonstruktionen ausführen.
Alltag	Ich kann einfache Geldbeträge, Längen-, Gewichts- und Hohlmasse praktisch umwandeln und verstehe deren Bedeutung.	Ich kenne alle Zeitmasse und kann Berechnungen damit ausführen.	In Geschäften kann ich Rabatte, Skonti und andere Ermäßigungen berechnen.	Ich kann Zinsen jeder Art berechnen und weiß, wie Banken arbeiten. Ich kann Währungen umrechnen (Kurs, Ankauf, Verkauf).	Ich kenne die Grundlagen von Wertpapieren und weiß, wie die Börse funktioniert. Ich kenne Risiken und Chancen von Anlagen.
Zuordnungen	Beim Einkauf kann ich einfache Zuordnungen anwenden.	Einfache direkte Zuordnungen in Textform kann ich ausrechnen.	Direkte und indirekte Zuordnungen kann ich auf mindestens zwei Arten berechnen (Operatoren, T-Balken, etc.).	Bei einfachen Funktionen kann ich die Wertetabelle berechnen und die Grafik mit PC und von Hand darstellen.	Zahlenreihen jeglicher Art kann ich von Hand skizzieren und mit einem PC-Programm als Grafik darstellen.
Maschinen	Ich kann die einfacheren Funktionen eines Taschenrechners ohne Fehler bedienen.	Die Bedienung eines Taschenrechners bereitet mir keine Probleme und ich kann mit einem Kalkulationsprogramm Zahlen zusammen zählen.	Ich kann mit einem Kalkulationsprogramm die vier Grundrechenarten anwenden und kann einem Anfänger erklären, wie ein solches Programm funktioniert.	Die wichtigsten Formeln sind mir bekannt (Mittelwert, Summe, Min, Max, etc.) und ich kann sie in Rechenblättern einbauen. Einfache Zahlenreihen kann ich grafisch darstellen.	Ich kann Berechnungen aller Art mit dem Computer durchführen. Ich kann umfangreiche Worksheets selber gestalten. Grafische Darstellungen bereiten mir keine Probleme.
Gleichungen Algebra	Ich habe begriffen, wofür Platzhalter sind und kann sie durch Zahlen ersetzen.	Ich habe begriffen, wie man eine Gleichung löst und kann dies bei einfachen Beispielen anwenden.	Ich kann Gleichungen lösen und algebraische Terme verrechnen. Formeln aus Naturwissenschaft, Technik und Mathematik kann ich umformen und auflösen.	Ich kann alle linearen Gleichungen lösen und beherrsche die Grundoperationen in der Algebra. Ich kann einfache Textgleichungen in Terme umwandeln.	Ich kann Gleichungen mit mehreren Unbekannten oder zweiten Grades lösen. Auch komplizierte Terme kann ich auflösen und berechnen (Binome).