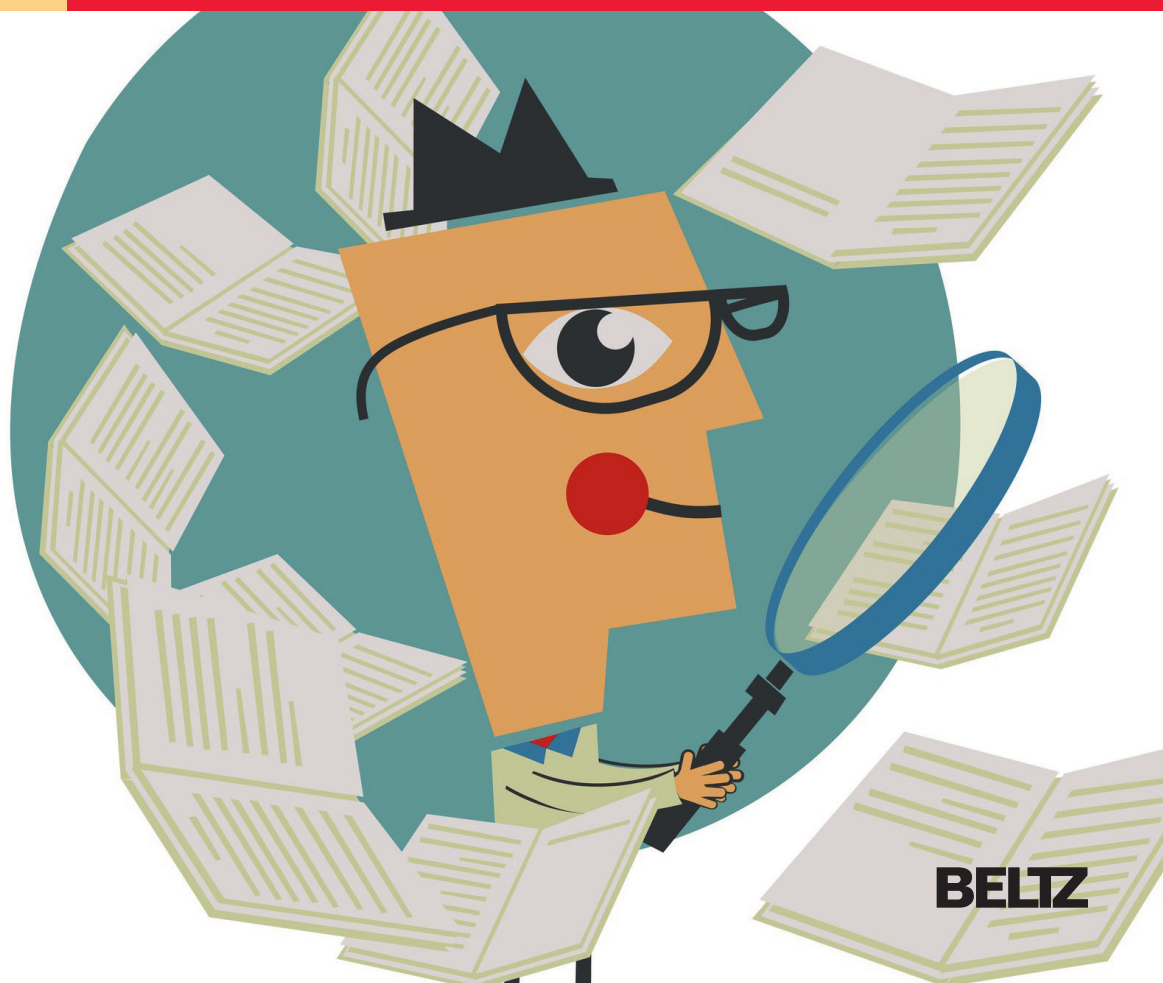


Eiko Jürgens
Urban Lissmann

PÄDAGOGIK

Pädagogische Diagnostik

Grundlagen und Methoden
der Leistungsbeurteilung in der Schule



BELTZ

Jürgens/Lissmann • Pädagogische Diagnostik

Reihe »BildungsWissen Lehramt«
Herausgegeben von Eiko Jürgens

Band 27

Eiko Jürgens/Urban Lissmann

Pädagogische Diagnostik

Grundlagen und Methoden der
Leistungsbeurteilung in der Schule

BELTZ

Prof. Dr. Eiko Jürgens ist Lehrstuhlinhaber der Arbeitsgruppe 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, und langjährig in der Lehrerbildung tätig

Apl. Prof. Dr. Urban Lissmann war Wissenschaftlicher Angestellter am Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) in Landau und ist weiterhin in der Diagnostikausbildung des B. Ed.-Studiengangs der Universität Koblenz-Landau tätig.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25708-6).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.



© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: Heike Gras
Herstellung und Satz: Michael Matl
Umschlagabbildung: © blossomstar, Fotolia
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Sarah Veith

E-Book

ISBN 978-3-407-29399-2

Inhalt

1.	Die Beurteilungsaufgabe im Lehrerberuf	8
1.1	Standards zum Kompetenzbereich: Beurteilen	10
1.2	Diagnostische Kompetenz versus diagnostische Expertise ..	17
1.3	Der Urteilsprozess im Kontext korrelativer Faktoren von Schulleistung (Beeinflussungen und Störfaktoren im Urteilsprozess)	26
2.	Sinn und Weiterentwicklung der schulischen Lern-, Leistungs- und Prüfungskultur	35
2.1	Erweiterter Lernbegriff und erweitertes Bildungsverständnis	35
2.2	Reformtendenzen in der Leistungsbeurteilung	40
2.3	Leistungsbeurteilung in einer weiterentwickelten »neuen« Lernkultur	48
3.	Grundlagen der pädagogischen Diagnostik	58
3.1	Pädagogische Diagnostik	58
3.1.1	Verständnis der pädagogischen Diagnostik	58
3.1.2	Aufgaben- und Entscheidungsfelder	59
3.1.3	Entwicklungsschritte der pädagogischen Diagnostik	62
3.2	Schulleistungen	64
3.2.1	Schulleistungsbegriff	64
3.2.2	Erweiterter Schulleistungsbegriff	65
3.2.3	Erweiterter pädagogischer Leistungsbegriff	68
3.3	Leistungsbeurteilung	68
3.3.1	Begriffsklärung	69
3.3.2	Aufgaben der Leistungsbeurteilung	69
3.3.3	Beurteilungsfehler	73

4.	Methoden der Leistungserfassung und Leistungskontrolle.....	76
4.1	Selbst-/Fremddiagnostik – Grundsätzliches.....	76
4.2	Mündliche und schriftliche Prüfungen.....	83
4.2.1	Definition	83
4.2.2	Vorteile und Probleme der mündlichen Prüfung.....	83
4.2.3	Vorteile und Probleme der schriftlichen Prüfung	84
4.2.4	Verbesserungsmöglichkeiten	86
4.3	Schultests	87
4.3.1	Begriff	87
4.3.2	Testklassifikation	88
4.3.3	Aufgabenformate.....	88
4.3.4	Hauptgütekriterien	90
4.3.5	Normen	91
4.3.6	Testangebot.....	92
4.4	Beobachtungsverfahren	94
4.4.1	Kennzeichen der Verhaltensbeobachtung.....	94
4.4.2	Risiken der systematischen Beobachtung.....	95
4.4.3	Index- und Kategoriensysteme.....	96
4.4.4	Schätzskalen	97
4.4.5	Beobachtungsbogen.....	99
4.5	Lerninventur.....	105
4.6	Lerntagebuch und Lernjournal	108
4.7	Portfolio.....	115
4.7.1	Portfolioklassifikation.....	115
4.7.2	Portfolioprinzipien	116
4.7.3	Beurteilung des Portfolios	117
4.7.4	Möglichkeiten von Portfolios	118
4.7.5	Probleme von Portfolios	119
4.8	Beurteilungsraster	121
4.8.1	Gemeinsamkeiten.....	121
4.8.2	Unterschiede.....	123
4.8.3	Vorteile.....	125
4.8.4	Probleme.....	126
5.	Qualitätsmanagement	127
5.1	Gütekriterien	127
5.1.1	Hauptgütekriterien	128
5.1.1.1	Objektivität.....	128
5.1.1.2	Reliabilität.....	129

5.1.1.3	Validität.....	130
5.1.2	Nebengütekriterien	131
5.1.3	Dialogkonsensverfahren	134
5.2	Testtheorien	135
5.2.1	Klassische Testtheorie	135
5.2.2	Probabilistische Testtheorie.....	136
5.3	DIN 33430	140
5.4	Bezugsnormorientierung.....	142
5.4.1	Bezugsnormen und Lehrerverhalten.....	142
5.4.2	Bezugsnormen und Schülerverhalten.....	143
6.	Prüfungen vorbereiten, durchführen und analysieren ...	146
6.1	Prüfungsplanung.....	146
6.2	Prüfungsdurchführung.....	155
6.3	Prüfungsreflexion.....	156
7.	Beurteilungsformen	163
7.1	Zensuren und Zeugnisse.....	164
7.2	Rasterzeugnisse/Verbalzeugnisse.....	173
8.	Fazit: Fördernde Leistungsbeurteilung.....	188
	Literatur.....	194

1 Die Beurteilungsaufgabe im Lehrerberuf

Berufsleitbild

Der Lehrerberuf hat sich heute bildungs- und gesellschaftstheoretischen Anforderungen zu stellen, die zwar in ihrer Grundsätzlichkeit oft nicht neu sind, allerdings mitunter zu völlig neuen Leitvorstellungen und Entwicklungsperspektiven führen. Im Berufsleitbild des Deutschen Bildungsrates, wie es von der Bildungskommission am 13. Februar 1970 verabschiedet und in den Strukturplan für das Bildungswesen aufgenommen wurde, finden sich beispielsweise Aufgabenfelder, die in sehr viel späteren Publikationen zur zeitgemäßen Bildungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nahezu identisch wieder aufgegriffen werden. Als die Kernelemente der Lehrerbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, erklärt der Deutsche Bildungsrat (1970) die folgenden sechs Aufgaben: Leben, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (vgl. S. 217).

Berufliche Kernkompetenzen

In der Expertise der Bildungskommission NRW (1995), die fast auf den Tag genau 25 Jahre nach dem »Strukturplan für das Bildungswesen« erschienen ist und mit der auf die vielfältigen Veränderungsprozesse des heutigen Schulwesens reagiert wird, die sich u. a. im Lehrerberuf insofern niederschlagen, dass sich dieser in den letzten Jahrzehnten zu einer Tätigkeit entwickelt hat, »die durch zunehmende Komplexität der Aufgaben, durch hohe Anforderungen an die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen sowie durch einen deutlichen Wandel in den Rahmenbedingungen des Schulehaltens gekennzeichnet ist« (S. 300), sind die beiden Aufgaben des Beurteilens und des Beraters als Basiskomponenten des beruflichen Leitbildes als diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz vertreten (vgl. S. 304). Auch in der Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen, der sogenannten »Bremer Erklärung« (Bremer Erklärung 2000), werden Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern benannt, die die Berufsausübung heute prägen sollten. Diese werden begründet im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission »Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland«, in dem ein Leitbild für den Lehrerberuf formuliert wird, das auf diese Aufgaben ausgerichtet ist und der »Bremer Erklärung« als Grundlage dient. In diesem Kontext wird als eine Kernkompetenz für die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die »Beurteilungsaufgabe«

aufgeführt, die als notwendig erachtet wird, damit dem Lehrerberuf »Fachleute für das Lernen« (vgl. Bremer Erklärung 2000, S. 2) zur Verfügung stehen. Sie hat den Wortlaut: »Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege *kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst* aus« (Bremer Erklärung 2000, S. 3 – Hervorhebungen E. J.)

Nur wenige Jahre später war es dann wiederum die Kultusministerkonferenz, die sich auf Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften geeinigt hat (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004). Dabei handelt es sich erneut um die Konzipierung eines beruflichen Leitbildes, mit dem die für eine einheitliche Lehrerbildung in allen Bundesländern erforderlichen curricularen Schwerpunktsetzungen und spezifischen Basiskomponenten der Lehrerbildung festgeschrieben werden. Inhaltliche Grundlage ist das Berufsbild der »Bremer Erklärung« (2000). Als Standards werden Anforderungen an das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet, über die diese als professionelle Grundbefähigungen verfügen sollten. Insgesamt werden vier Kompetenzbereiche als curriculare Schwerpunkte der Bildungswissenschaften für die Lehrerbildung herausgearbeitet, darunter jener, der auf die Beurteilungsaufgabe zielt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 10). Allerdings wird im Vergleich zu allen vorweg dargestellten konzeptionellen Anforderungen an die Lehrerbildung und den im Zusammenhang damit begründeten Berufsleitbildern der »Kompetenzbereich: Beurteilen« in diesem Dokument in zwei relativ komplexe Kompetenzfelder differenziert, und zwar erstens in einen stärker lern- und entwicklungsorientierten, auf die Diagnose, die Förderung und die Beratung ausgerichteten sowie zweitens in einen mehr methodischen, auf die Messung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen konzentrierten (vgl. ebenda). Veranschaulichen lässt sich das anhand des folgenden Schemas:

Standards für die Lehrerbildung

Kompetenzbereich: Beurteilen

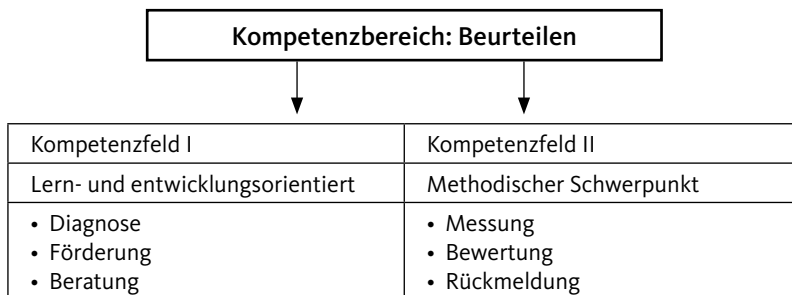


Abbildung 1: Grundlagen und Methoden der schulischen Beurteilungsaufgabe

Reform der Lehrerbildung

Die Synopse der wichtigsten Beschlüsse und Erklärungen, die im Zuge der Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland in den zurückliegenden 40 Jahren vorgelegt wurden, hat deutlich gemacht, dass die »Beurteilungsaufgabe« schon immer zum Kerngeschäft beruflichen Handelns der Lehrkräfte gehörte, obschon im Laufe der Zeit veränderte gesellschaftliche Bedingungen modifizierte Anforderungen an deren Aus- und Fortbildung nach sich zogen. Was für die Reform der Lehrerbildung bezüglich konzeptioneller Um- und Neugestaltungen der Beurteilungsaufgabe kennzeichnend ist und wie sich Schwerpunktsetzungen innerhalb dieses Kompetenzbereichs gewandelt haben, dazu geben die nachfolgenden Ausführungen einen genaueren Einblick.

1.1 Standards zum Kompetenzbereich: Beurteilen

Komplexität der Beurteilungsaufgabe

Schule ist ein Ort, an dem vielfältige Beurteilungsprozesse stattfinden. »Beurteilen« als berufliche Tätigkeit der Lehrkräfte spielt in allen unterrichtlichen Bereichen eine wichtige Rolle. Daher rührt auch die Problemkomplexität, die mit der »Beurteilungsaufgabe« verbunden ist. Diese macht es deshalb notwendig, sich darüber im Klaren zu sein, was einerseits die »Beurteilungsaufgabe« umfassen soll und wie andererseits die an sie gestellten Anforderungen methodisch und instrumentell implementiert werden sollen. Der Deutsche Bildungsrat bezieht sich in seinen Ausführungen schwerpunktmäßig auf die Optimierung des diagnostischen Vorgehens, d.h. in Anlehnung an Hesse/Latzko (2009) auf Kriterien »der sachgemäßen Durchführung der Diagnose« (S. 160). Allerdings geschieht das weniger differenziert als vielmehr pauschal zusammengefasst in der Forderung, dass »angesichts der *Bedeutung des Lehrerurteils* und der Schwierigkeiten einer gerechten Beurteilung es erforderlich ist, sich intensiv um *Möglichkeiten einer Objektivierung* (Hervorhebung E. J.) des Lehrerurteils zu bemühen« (S. 219). Daran schließt sich der weitere Anspruch an, »die Anwendung von Methoden objektiver Leistungsmessung« den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern bindend zuzuschreiben. Dabei ist nicht nur »die möglichst objektive Messung des Ist-Zustandes von Bedeutung, sondern auch die Erfassung von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten« (ebenda), womit auf den lern- und fördertheoretischen Zusammenhang zwischen Diagnose, Prognose und pädagogischer Interventionsmaßnahme (vgl. Jürgens 2012b, S. 34) fokussiert wird. Bemerkenswert ist auch, dass der Deutsche Bildungsrat seine Argumentation für eine Verbesserung des Lehrerurteils durch eine stärkere Orientierung der Beurteilungsaufgabe an den Prinzipien der wissenschaftlichen Diagnostik (vgl. Hesse/Latzko 2009) auf das Dilemma stützt, dem Lehrerinnen und Lehrer in der

Schule nolens volens ausgesetzt sind: nämlich sowohl die Förder- als auch die Orientierungs- bzw. Allokationsfunktion erfüllen zu müssen. »Die Beurteilung von Lernerfolg bleibt in ihrer Bedeutung nicht auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis beschränkt. Das Lehrerurteil wird vielmehr dann, wenn es sich in Zeugnisnoten oder auf andere Weise schriftlich niederschlägt, aus seinem ursprünglichen Zusammenhang losgelöst. Es stellt dann einen gesellschaftlichen Wert- oder Unwertfaktor dar« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 219). Kurzum: Weil Prüfungen, Zeugnisse und Zensuren der Zuordnung, Zulassung und umgekehrt der Verweigerung von Zugangswegen, d.h. der Auslese von Schülerinnen und Schülern, dienen, was aus mehreren Gründen höchst problematisch ist (vgl. Sacher 2009, S. 22), besteht zwingend die Notwendigkeit, wenigstens die Güte des diagnostischen Urteils zu sichern. Folglich sollten die Kriterien einer wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsbasierten Diagnostik möglichst verbindlich eingehalten werden, wie beispielsweise das Gütekriterium der Objektivität. Noch ein weiterer Aspekt wird im Rahmen einer professionell wahrgenommenen Diagnostik vom Deutschen Bildungsrat hervorgehoben, nämlich jener der Gerechtigkeit. Erwähnenswert ist das nicht nur, weil ebenso in späteren Erklärungen zu den Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern dieser Begriff verwendet und ihm damit ein wichtiger Stellenwert im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung zugeschrieben wird, sondern vor allem deshalb, weil damit dem Objektivitätspostulat der Gerechtigkeitsanspruch zur Seite gestellt wird, und zwar in abstrakter und normativer Verallgemeinerung, indem die »Schwierigkeiten« einer gerechten Beurteilung hervorgehoben werden (vgl. ebenda). Darüber hinaus finden sich – weder unter gerechtigkeits-theoretischer noch diagnostischer Perspektive – keinerlei Erläuterungen dazu, wie das überhaupt gelingen kann, Gerechtigkeit und Objektivität miteinander zu verknüpfen. Zusammenfassend lässt sich lediglich konstatieren, dass es dem Deutschen Bildungsrat äußerst wichtig ist, die Beurteilungsaufgabe hauptsächlich auf die Begriffe »Gerechtigkeit« und »Objektivität« zu gründen.

In der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« geht die Beurteilungsaufgabe in der »diagnostischen Kompetenz« auf. Ihr wird ein eindeutig förderdiagnostischer Schwerpunkt zugeschrieben, und die ihr zugrunde liegenden Fähigkeiten sollen genutzt werden »zum Erkennen von Lernpotentialen, spezifischen Lernvoraussetzungen, Lernhindernissen sowie Prozessen und Reaktionen der Lernenden, (...), zum Erfassen von Möglichkeiten und Beschränkungen beim Erreichen pädagogischer Ziele (...) und zur Evaluation« (Bildungskommission NRW 19955, S. 305). Hingegen finden sich zum Know-how, d.h. zur Methodik der Diagnostik, keinerlei Hinweise. Demgegenüber dürfte die Tatsache beachtenswert sein, dass die »diagnostische Kompe-

**Reichweite des
Lehrerurteils**

Gerechtigkeit

**Diagnose-
kompetenz**

Professionelle Selbstdiagnostik

tenz« von Lehrerinnen und Lehrern in der modernen Schule nach Auffassung der Verfasser der Denkschrift die professionelle Selbstdiagnostik einschließt, d. h. die »Analyse der eigenen Professionalität, der Bewältigung der Arbeitssituation und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten« (S. 305). Doch allemal zu begründen und nachvollziehbar ist diese »Erweiterung« der Diagnosekompetenz vor dem schultheoretischen Hintergrund, den die Bildungskommission für ihre Argumentation gewählt hat. Perspektivisch entwickelt sich demnach die heutige Schule zur teilautonomen Schule, zur lernenden Organisation, in der sich die Rollen der dort Tätigen verändern und generell deren Selbstständigkeit gestärkt und vergrößert werden wird (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 300). Damit gewinnen allerdings neben Fremdevaluationen auch zunehmend Selbstevaluationen an Bedeutung, mit denen Rechenschaft über das eigene pädagogische Handeln in unterschiedlichen beruflichen Tätigkeitsbereichen abgelegt werden kann und soll. Von daher ist die Aufnahme von Selbstdiagnostik in die diagnostische Kompetenz nur konsequent.

In der »Bremer Erklärung« (2000), die insgesamt unter der Leitidee steht, Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für das Lernen zu professionalisieren, wird davon ausgegangen, dass es zur Bewältigung der Beurteilungsaufgabe hauptsächlich auf das Zusammenwirken dreier Faktoren ankommt: Kompetenz, Gerechtigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Es wird erwartet, dass die Lehrkräfte über Kompetenzen verfügen, die als Basisqualifikationen fundierter, aktueller Wissensorientierung und glaubwürdiger Professionsbewusstheit geprägt sind. Demgemäß sind nach Meinung der Kommission für die schulische Leistungsbeurteilung und »Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege hohe pädagogische psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich« (Bremer Erklärung 2000, S. 3). Wenn auch sowohl im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) als auch in der Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995) »Schule der Zukunft – Zukunft der Bildung« immer wieder verschiedentlich auf die herausragende Relevanz des wissenschaftlichen Wissens für die Lehrerbildung und -berufstätigkeit hingewiesen wird, ist es dennoch äußerst bemerkenswert, mit welcher Ausdrücklichkeit der Erfolg sachgerechter pädagogischer Diagnostik mit dem Vorhandensein hoher (bildungs)wissenschaftlicher Qualifikation in Verbindung gebracht wird. Ebenso wird in eindeutiger Klarheit die Funktion von Beurteilungen für die Realisierung des Förderprinzips beschrieben. »Junge Menschen müssen in der Schule erfahren, dass sie fair und gerecht behandelt und beurteilt werden und sie ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können. Lehrkräfte helfen ihnen, ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft (...) zu steigern« (Bremer Erklärung 2000, S. 3).

Funktionen schulischer Beurteilungen

Bremer Erklärung

Da sich die »Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft« unmittelbar auf die Standpunkte in der Bremer Erklärung bezieht, kann es gar nicht überraschen, wenn als übergreifendes Kriterium für die zweiphasige Ausbildung, die universitäre und den Vorbereitungsdienst, wiederum das professionsspezifische Postulat vorangestellt wird, dem gemäß sich Lehrerinnen und Lehrer als »Fachleute für das Lehren und Lernen« zu verstehen haben (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 3). Die dann auf der Basis der übernommenen fünf Leitziele der Bremer Erklärung entwickelten inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildung verteilen sich, wie oben schon genannt, auf insgesamt vier Kompetenzbereiche, die sich wiederum in elf Kernkompetenzen differenzieren (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004, S. 4 f.). Der Kompetenzbereich zur Leistungsbeurteilung wird fast wortwörtlich aus der »Bremer Erklärung (2000)« übernommen (vgl. S. 2 in diesem Text), woraus sich von vornherein inhaltlich übereinstimmende Perspektiven abzeichnen. Die Textpassage lautet entsprechend: »Kompetenzbereich: Beurteilen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus« (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 11, außerdem Abbildung 2 in diesem Text). Abermals bemerkenswert ist die Zentrierung auf die beiden Adjektive »gerecht« und »verantwortungsbewusst«. Obwohl sich daraus schlussfolgern und somit erwarten ließe, dass dem Gerechtigkeitsthema im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung besondere erklärende Aufmerksamkeit zukäme, finden sich in den Textpassagen keinerlei Hinweise, weder dazu, »was« unter einer »gerechten« Leistungsbeurteilung zu verstehen ist, noch, wie diese instrumentell zu sichern sei. Der herausgehobene Hinweis auf die »gerechte« Wahrnehmung der Beurteilungsaufgabe findet somit keine explizite Konkretisierung in den Kompetenzbeschreibungen. Anscheinend wird angenommen, dass »gerechtes« Beurteilen ein Produkt »verantwortungsbewussten« Beurteilens sei und sich deshalb schon einstellt, wenn »fürsorglich« und »sachgerecht« mit der Leistungsthematik umgegangen werde, somit also die »Gerechtigkeit« immer irgendwie schon mitbedacht und mitbehandelt werde. Doch weil es unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte gibt (vgl. u.a. Rawls 1979), könnte diese Hoffnung trügerisch sein. Deshalb sollen dazu weiter unten noch einige Gedanken geäußert werden, nachdem zunächst die inhaltlichen Aussagen zum »Kompetenzbereich: Beurteilen« näher erläutert worden sind.

Wie schon erwähnt wurde, erschließen sich die Anforderungen zum inhaltlichen Schwerpunkt der schulischen Leistungsbeurteilung durch zwei Kompetenzen (vgl. Abb. 1). Die erste ist auf die Förder- und Beratungsfunktion der Schule und damit auf das Verstehen und die Opti-

**Förder- und
Beratungsfunktion**

mierung von Lernen zentriert. Demgegenüber zielt die zweite auf den Aufbau bereichsspezifischen Wissens zur zweckmäßigen und funktionsgerechten Handhabung von Beurteilungsformen, -konzepten, -verfahren und -instrumenten. Im Mittelpunkt der Beurteilungstätigkeit steht dabei die konkrete Anwendung theoretisch begründeter und schulpraktisch verwendbarer Evaluationsmittel. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang noch die explizite Verknüpfung der Beurteilungs- mit der Beratungsfunktion, wodurch noch einmal unterstrichen wird, dass die schulische Diagnostik pädagogische und didaktische Interventionen impliziert. Eine systematische Leistungsbeurteilung bildet demnach die Voraussetzung dafür, gezielte Informationen zu erhalten, die als Ansatzpunkte zur erfolgreichen Erarbeitung intendierter Leistungszuwächse und Kompetenzveränderungen verwendet werden können.

Konnex von Beurteilungs- und Beratungsfunktion

Die Implementation der Beurteilungsaufgabe gemäß der ersten Kompetenz erfolgt, indem »Lehrerinnen und Lehrer Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern« diagnostizieren und sie »Schülerinnen und Schüler gezielt« fördern und »Lernende und Eltern« beraten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 11, Abb. 1). Diesen Forderungen entsprechend, beziehen sich die Standards für die theoretische Ausbildung auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Problematik unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Heranwachsenden für die Gestaltung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse, zu Grundlagen der Lernprozessdiagnose sowie zu Prinzipien und Modellen der Beratung. Im beruflichen Handeln wird das Theoriewissen in systematische, wissenschaftsorientierte Praxis transformiert. Schwerpunktmäßig soll das geschehen, indem Lernpotenziale und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erkannt, spezielle Fördermöglichkeiten eingesetzt und Lernanforderungen abgestimmt werden. Weiter soll auf unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht zurückgegriffen werden.

Wissen- schaftlichkeit

Wissenschafts- orientiertes Praxishandeln

Transparenz

»Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 11), so wird die zweite Kompetenz beschrieben. Im Theorieteil enthält sie Aspekte wie das Kennenlernen unterschiedlicher Formen, Funktionen und Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung sowie von Prinzipien der Rückmeldung von Evaluationsbefunden. Kennzeichnend für die praktische Ausbildung ist die Dominanz der fach- und situationsgerechten Anwendung von Bewertungsmaßstäben und -modellen. Darüber hinaus sollen Aufgabenstellungen kriterien- und adressatengerecht konzipiert bzw. formuliert werden. Ebenfalls adressatengerecht sollen die

Kriterien- und adressatengerecht

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden • kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen • kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik • kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte • erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung • stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab • setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion • kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung • kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten
Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile • kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab • kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht • wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an • verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen • begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf • nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit

Abbildung 2: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften
 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Orientierungs- und Allokations- funktion

Beurteilungen vorgenommen werden und »*Perspektiven für das weitere Lernen*« aufzeigen (Hervorhebung – E. J.; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, S. 11). An den beiden zuletzt genannten Aspekten fällt auf, welche Bedeutung die Kultusministerkonferenz der Beurteilungsaufgabe für die Stärkung individuellen Lernens und individueller Kompetenzen beimisst. Demgegenüber bleiben die Orientierungs- und die Allokationsfunktion (bzw. Berechtigungsfunktion), die beispielsweise stets mit der Zensurengebung und den Ziffernzeugnissen in Verbindung gebracht werden (vgl. Zielinski 1975), unberücksichtigt. Das ist einerseits vollkommen konsequent, weil die Vergabe von Ziffernzensuren lediglich eine »Form« der Leistungsbeurteilung darstellt und erst am Ende eines Urteilsprozesses auf sie zurückgegriffen wird, nachdem die notwendigen Maßnahmen zur sachgerechten Diagnose durchgeführt worden sind. Das alles sind Maßnahmen, die ebenfalls mit gleicher Sorgfalt und Qualität durchgeführt werden müssten, wenn andere Formen der Beurteilung, z.B. Rasterzeugnisse oder Wortgutachten, verwendet würden. Andererseits ist die explizite Aussparung der Orientierungs- und Allokationsfunktion als Zielperspektive schulischer Leistungsbeurteilung durchaus ungewöhnlich, da diese Funktion stets mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule verknüpft wird, nämlich über die Vergabe von Berechtigungen zu entscheiden (Auslesefunktion) und dabei hauptsächlich auf Ziffernzensuren zurückzugreifen (vgl. Jürgens/Sacher 2008, S. 54; Tillmann/Vollstädt 1999, S. 16 ff.). Denn nahezu das gesamte Prüfungswesen im deutschen Schulsystem wird trotz Alternativen weiterhin überwiegend über Ziffernzensurenzeugnisse gesteuert. Äußerst beachtenswert ist auch, dass die Standards für die praktische Ausbildung die Qualitätssicherung der eigenen Lehrarbeit als ein wichtiges Ziel begreifen und Lehrerinnen und Lehrer »Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigenen Unterrichtstätigkeit« nutzen sollen (ebenda).

Dominanz von Zensuren- und Ziffernzeugnissen

Fazit

Gesellschaftlicher Wandel

Der Lehrerberuf hat sich in den letzten Jahrzehnten unter dem Einfluss der Impulse und Anforderungen einer sich kontinuierlich weiterentwickelnden Gesellschaft in vielerlei Hinsicht verändert. Sicherlich sind neue Aufgaben hinzugekommen. Auch sind bisherige Aufgaben heute anders zu betrachten und auszugestalten. Unübersehbar führen die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Schule heute stattfindet, ebenfalls dazu, die bisherigen Interpretationen der Aufgaben zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Ausgehend von den auf die

Zukunft orientierten Prognosen, wird Schule auch hier und dort aufgefordert sein, eine neue Schwerpunktsetzung von Aufgaben vorzunehmen. Letztlich sind es ebenso die veränderten Aufwuchsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, die zu einem Überdenken und einer Neu- bzw. Umstrukturierung der schulischen Aufgaben führen können (vgl. Bildungscommission NRW 1995, S. 21 ff.). Hinsichtlich der Beurteilungsaufgabe sind diese Einflüsse deutlich spürbar. Zwar haben sich die Erwartungen an die Qualität der schulischen Leistungsbeurteilung genauso wenig grundsätzlich geändert wie die Komposition der Aufgaben, die diesem Kompetenzbereich zugeordnet werden. Doch was einer auffallenden Akzentverschiebung unterworfen wurde, betrifft die »pädagogischen« Komponenten der Beurteilungsaufgabe. Der Aufbau von Lernkompetenz, die Ermöglichung von Könnenserfahrungen und Lernerfolg für alle Schülerinnen und Schüler, die Herausforderung zur Steigerung eigener Ansprüche und zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, die Hilfe zur Erreichung höchstmöglicher persönlicher Leistungen – kurzum die »fördernde« Leistungsbeurteilung – dominieren heute die unterrichtliche Lernkultur und damit die Aufgabenpalette schulischer Diagnostik. Dem Umgang mit Heterogenität in der Lernentwicklung und den Lernvoraussetzungen, d.h. dem Prinzip individueller Förderung, wird klar konturiert Priorität eingeräumt (vgl. Arnold/Graumann/Rahkockhine 2008; Fischer/Mönks/Westphal 2008; Kunze/Solzbacher 2009). Die Wahrnehmung der schulischen Beurteilungsaufgabe dient vor diesem Hintergrund der kontinuierlichen lernbegleitenden Sicherung systematischen Feedbacks, um das individuelle Lernen der Heranwachsenden stetig ziel- und inhaltsorientiert zu verbessern. Alle weiteren Aufgaben haben sich auf diesen Schwerpunkt zu konzentrieren bzw. sind diesem unterzuordnen. Das gilt vor allem für methodische Aspekte, die überhaupt nicht zu vernachlässigen sind, die aber stets eine »dienende« Rolle einnehmen.

**»Fördernde«
Leistungs-
beurteilung**

1.2 Diagnostische Kompetenz versus diagnostische Expertise

Damit die Anforderungen an die Beurteilungsaufgabe zur Bewältigung des beruflichen Alltags mit der nötigen Qualität und wissenschaftsorientierten Professionalität bewältigt werden können, bedarf es des Erwerbs geeigneter Qualifikationen und des Aufbaus handlungsrelevanter Kompetenzen.

In diesem Zusammenhang ist allerdings unübersehbar, dass in jüngster Zeit der Kompetenzbegriff selbst ebenso wie dessen mannigfal-

Kompetenzbegriff

tige Verwendung im Zusammenhang von Bildungsansprüchen und der Beschreibung von bildungswirksamen Prozessen Konjunktur hat. Das sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Begriff – weder in den Sozialwissenschaften und noch weniger in schulpädagogischer Praxisliteratur – einheitlich definiert vorliegt. »Der Begriff der Kompetenz wird [...] innerhalb des breiten Spektrums pädagogischer Themen und erziehungswissenschaftlicher Forschung intensiv genutzt, nicht immer begrifflich scharf, häufig auch nur alltagssprachlich und in offener Form verwendet« (Tenorth/Tippelt 2007, S. 414). Vor diesem Hintergrund wird sofort einsichtig, warum es notwendig ist, eine Rahmung des Kompetenzbegriffs vorzunehmen, weil es sich nämlich um einen analytischen Begriff handelt (vgl. Haarmann 2002, S. 138), der vielschichtig ausgestaltet, gedeutet und verwendet werden kann. Offensichtlich basieren Kompetenzen auf »fachbezogenen und fachübergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme« (Tenorth/Tippelt 2007, S. 414). Allerdings ebenso unverkennbar korrespondiert Kompetenz mit »Wissen«- und »Handeln«-Können und -Wollen, d.h. Kompetenzen werden verbunden mit motivationalen und volitionalen Bereitschaften. Beispielsweise im »Kompetenzmodell« der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (2007b) wird explizit auf diesen Bedingungskontext eingegangen, an den dann Weinert (2001) in seiner Definition anknüpft.

Demnach sind Kompetenzen »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27 f.).

Kompetenzen als funktionelles Gefüge

Beziehung zwischen Bildung und Kompetenzen

So sind Kompetenzen zu verstehen als ein funktionelles Gefüge zusammenwirkender Komponenten wie Wissen, Fähigkeit und Fertigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation und Willenskraft (vgl. Klieme et al. 2003, S. 72 f.). Vor allem aufgrund der Kopplung von Kompetenzen an Wissensinhalte bei gleichzeitiger Verknüpfung mit der Befähigung und Bereitschaft, diese (sozial) verantwortlich einzusetzen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 414), gewinnt die Relation von Bildung und Kompetenzen an Aufmerksamkeit. Bildungsintentionen werden dann in Kompetenzziele und Kompetenzstufen zum Ausdruck gebracht, d.h. »operationalisiert« (vgl. Klieme et al. 2003). Damit verbindet sich der nicht unumstrittene Versuch, den (schulischen) Bildungsbegriff bzw. (schulische) Bildungskonzepte inhaltlich in Kompetenzanforderungen aufgehen zu lassen, die sich in Performanzen, d.h. konkreten und überprüfbareren Leistungsergebnissen präsentieren. Da in der Schule, oder all-

gemeiner in allen – auch außerschulischen – Bildungs- und Ausbildungszusammenhängen, Bildungs- sowie Qualifizierungsprozesse erfolgen, bedarf es weiter einer genaueren Betrachtung des Verhältnisses zwischen diesen beiden Bewältigungsformen der Realität. Weil häufig die Begriffe »Kompetenz« und »Qualifikation« aufgrund umgangssprachlicher Laxheit synonym verwendet werden, ist es umso notwendiger, auf Differenzen einzugehen und beide Begriffe voneinander abzugrenzen. Während Hechenleitner/Schwarzkopf (2006) Qualifikation »als eine konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung« definieren, um »eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können« (S. 1), nehmen Arnold/Nolda/Nuissl (2001) einen sehr viel komplexeren Vergleich vor, was nicht zuletzt auch mit dem in diesem Kontext vorhandenen Kompetenzbegriff zusammenhängt. Danach lässt sich die Qualifikations- bzw. Kompetenzentwicklung wie folgt unterscheiden:

**»Kompetenz« vs.
»Qualifikation«**

Qualifikation	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremd organisiert.	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit.
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen.	K. ist subjektbezogen.
Q. ist auf unmittelbare, tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt.	K.-Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen.
Q. rückt mit ihrer Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts »proportionaler Ausbildung aller Kräfte«) ab.	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise.

Abbildung 3: Qualifikation und Kompetenz im Vergleich (nach Arnold/Nolda/Nuissl 2001)

Qualifikationen in diesem Sinne werden von der »Bildungsidee« weitgehend abgekoppelt und »als subjektiv gebundene Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensmuster« definiert, die als »sachlich notwendige Voraussetzungen« fungieren, »um Anforderungen bestimmter Arbeitssituationen auf Dauer erfüllen zu können (Gmelch 2001)« (Bloemen/Schlömer 2013, S. 121).

Der ausschlaggebende Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz besteht in der »Begrenztheit« und »Bekanntheit« der Anforder-

**Kompetenz-
entwicklung vs.
Qualifikations-
erwerb**

derungen versus deren »Unbegrenztheit« und »Unbekanntheit«. Somit werden hiernach Kompetenzen insbesondere dann gebraucht, »wenn sich ein Mensch neuen, komplexen und nicht vorhersehbaren Anforderungen gegenüberstellt, für die er detailliert – weil es eben um Unvorhersehbares geht – nicht vorbereitet werden konnte. Sollten dagegen bereits heute bekannte Anforderungen von morgen bewältigt werden können, so ist Qualifikationserwerb in einer zielorientierten institutionalisierten Weise durchaus sinnvoll« (Lang-von Wins/Rosenstiel 2005, S. 302). In der Kompetenzentwicklung geht es nicht nur in einem sehr viel stärkeren Maße als beim Qualifikationserwerb um Subjektbezug und Selbstbildungsprozesse, sondern vor allem um den sich immer weiter verbessernden Einsatz von Lern- und Handlungsstrategien, was u. a. auch erklärt, warum der Kompetenzerwerb vorzugsweise »in informeller Weise erfolgt, und zwar im Prozess der Arbeit und dabei insbesondere in der Auseinandersetzung mit neuen komplexen Herausforderungen« (ebenda, S. 303). Kompetenzerwerb und -entwicklung basieren zwar auf konkretem fachlichem und überfachlichem Sachwissen, das zumindest teilweise durchaus als Qualifikationen vorliegen kann, gehen aber weit darüber hinaus, weil sie an Offenheit und Handlungsspielräume gebunden sind. Demzufolge wird man dort kaum günstige Bedingungen für die Kompetenzentwicklung diagnostizieren können, wo alle Abläufe standardisiert, spezialisiert und formalisiert in einer fremdbestimmten Weise oder durch lang andauernde Routine festgelegt ablaufen« (ebenda, S. 304). Durch die Nähe der Kompetenzen zum »klassischen« Bildungsideal wird besonders – jedoch nicht nur – der Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und Werteorientierung herausgestrichen. Ebenfalls werden damit die strategischen bzw. metastrategischen Anteile betont. Welche Bereiche am Aufbau der Kompetenzen beteiligt sind, dazu hat Weinert (1998) eine differenzierte Übersicht gegeben. Somit handelt es sich bei der Kompetenzentwicklung »um den Erwerb inhaltlichen Wissens, um Strategien zur praktischen Nutzung dieses Wissens, um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, metakognitiven Kompetenzen und Strategien des Lernenlernens sowie ein System von kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen, damit aus kognitiven Fähigkeiten gesellschaftlich wertvolle und individuell reflexive Handlungskompetenzen werden« (Weinert 1998, S. 115). Gerade die Tatsache, dass Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise »das Denken in komplexen Zusammenhängen, Organisations- und Dispositionsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit« (Bildungskommission NRW 1995, S. 52), Teil der Kompetenzentwicklung bzw. vermittelndes Element sind, verdeutlicht noch einmal den Zusammenhang, aber gleichfalls die Differenz zwischen »Kompetenz« und »Qualifikation«.

**»Klassisches«
Bildungsideal**

**Schlüssel-
qualifikationen**