

**Liebe Leserin, lieber Leser,**

Beurteilungs- und Beratungsaufgaben erfordern von Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und zugleich ein ausgeprägtes Kompetenzprofil. Pädagogische und didaktische Diagnostik gehören zum Kern des beruflichen Alltagshandelns und setzen eine Reihe von notwendigen Basisqualitäten voraus, die sich einerseits auf recht unterschiedliche Wissensbereiche stützen und andererseits ein weites Feld von Tätigkeiten abstecken. Die offensichtliche Komplexität schulischer Diagnostik tritt vor allem in den Anforderungen zu Tage, die sich aus dem Umgang mit dem Bildungsauftrag ergeben und durch die Bremer Erklärung (2000) eine zusätzliche Bekräftigung erfahren haben. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen. Somit steht der Aufbau von Lernkompetenz im Zentrum allen pädagogischen Handelns und die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte hat sich darauf unterstützend zu beziehen. Lernförderung ist primäres Ziel pädagogischer und didaktischer Beurteilungstätigkeit. Demzufolge benötigen angehende Lehrerinnen und Lehrer genauso wie schon langjährig tätige Lehrkräfte umfangreiche Kenntnisse über Ursachen, Merkmale und Chancen von Heterogenität und Diversität, über die Bedeutsamkeit von Lernvoraussetzungen und Vorwissen wie motivationalen, volitionalen und sozialen Einflüssen und Bereitschaften. Gleichfalls sollen sie über die Fähigkeiten und das Handlungswissen verfügen, um für die wahrgenommenen Lernausgangslagen geeignete, adressatengerechte Förderungsmöglichkeiten bereitzustellen und Lernumwelten zu gestalten. Zudem sollen sie in ihrer Diagnostik gerecht, urteilssicher und stärkenorientiert sein. Nicht zuletzt sind sie informiert über die wichtigsten Prinzipien und Formen der Beratung. Das alles und mehr kennzeichnet die berufliche Situation, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Beurteilungsaufgabe professionell ausüben.

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sollen im Laufe ihrer Ausbildung die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit notwendige Diagnose- und Beratungskompetenz erwerben und in vielfältigen Problemkonstellationen anzuwenden lernen. Die Rolle, die sie dabei im Referendariat einnehmen, ist geprägt durch widersprüchliche, doppelseitige Ansprüche und Erwartungen, somit nicht einfach zu erfüllen. Einerseits sollen sie lernen, wie man bei den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsstände und Lernprobleme erkennen, einordnen und beurteilen kann, andererseits befinden sie sich selbst in einer Ausbildungssituation, in der die Ausbildenden genau das Gleiche tun, nur mit dem Unterschied, dass nicht irgendwelche Schülerinnen und Schüler zu beurteilen sind, sondern sie selbst, die Referendare. Die sie am Seminar Ausbildenden werden zum Modell – im wahrsten Sinne – vorbildlicher Diagnose- und Beratungsarbeit. Auch im Seminar erfahren Anwärtinnen und Anwärter die Dualität von Lernen und Leisten, schließlich muss sich die Ausbildung – ähnlich der Schule – auf eine heterogene Referendariatssituation einstellen. Indem Lehrkräfte in Ausbildung selbst zum Objekt angewandter Diagnostik werden, können sie erfahren, wie und wodurch sich die Qualität diagnostischer Verfahren und Instrumente sichern lässt. Wozu sachliches und pädagogisches Wissen benötigt wird, um verschiedene diagnostische Perspektiven einnehmen, überhaupt die richtigen Fragestellungen aufwerfen oder aber die für ein diagnostisches Problem am besten geeigneten

Informations- und Auswertungsverfahren auswählen zu können. Allerdings sollten derartige Kenntnisse unbedingt auf wissenschaftlichen Theorien und empirisch belegten Befunden beruhen, um sich nicht der Gefahr auszuliefern, allzu subjektiv geprägte, unpassende Diagnostik in den Schulen zu betreiben. Denn ebenfalls besteht der Modellcharakter der Ausbildung im Seminar darin, dass die Differenz zwischen der Alltagsdiagnostik und wissenschaftlich orientierter Diagnostik sichtbar gemacht und begründet wird, und zwar gleichfalls als professioneller und pädagogischer Anspruch.

Entscheidendes Kriterium für die diagnostische Professionalität ist die Qualität der Informationsgewinnung, -ausführung und -interpretation, d. h. die theoretisch begründete Fragestellung und die mess- und normtheoretische Qualität des Urteils. Sicherlich gilt ein derartiges kompetentes Handeln für sämtliches Diagnostizieren im schulischen Raum. Jedoch welcher Stellenwert der Datenerhebung, sprich dem Messen, zukommt, erfahren die künftigen Lehrkräfte hautnah, wenn die zweite Funktion der Pädagogischen Diagnostik ins Spiel kommt, die Eignungs- und Qualifikationsfunktion. Diese maßgeblich auf Leistungsmessung gründende Diagnostik hat meist für das betreffende Individuum Konsequenzen, die oft genug weit über den Tag des Ereignisses hinausreichen. Für die Referendarinnen und Referendare beispielsweise schlimmstenfalls für das Bestehen oder Nicht-Bestehen der 2. Staatsprüfung mit berufsbiographisch weitreichenden Konsequenzen.

Aus Gelerntem werden Leistungen, deren Entwicklungsstände und Kompetenzniveaus in Prüfungen nachgewiesen werden sollen. Auf die dafür geeigneten diagnostischen Verfahren und Methoden zurückgreifen zu können, ist das Eine, anhand der gewonnenen Informationen und Resultate die richtigen diagnostischen und pädagogischen Konsequenzen zu ziehen, ist das Andere. Vor allem Messergebnisse in den Gesamtkontext von Person und Umwelt zutreffend einzuordnen, ist ein mehrstufiger, schrittweiser Prozess, der schnelle Festlegungen und Zuschreibungen vermeidet. Demzufolge greift professionelle Diagnostik auf transparente Beurteilungsmaßstäbe, differenzierte Bewertungsmodelle und sachbezogene Bezugs- und Referenzsysteme zurück. Für die Schule und das Seminar sind das ausschließlich kriteriale Bezugsnormen.

Pädagogische Diagnostik kann prozessbegleitend oder produktionsorientiert konzipiert werden. Im Idealfall greifen beide Verfahren ineinander und heben in ihrer Verzahnung den Kern professioneller Diagnostik hervor. In erster Linie dient Diagnostik in der Schule und in der Seminarbildung dem Feedback und der Beratung, um die Potentiale der betreffenden Personen (weiter) zu entwickeln.

Die vorliegende Ausgabe SEMINAR 3/2017 zum Thema „Prüfen und Beurteilen in Seminar und Schule“ will im genannten Rahmen Konzepte und Ansätze vorlegen sowie Beispiele für die praktische Umsetzung diskutieren. Aber auch zu zentralen Bewertungsproblemen wird Stellung bezogen.

Der erste Beitrag im Thementeil von *Urban Lissmann* hat Beurteilungsfehler und -tendenzen zum Gegenstand. Das Hauptaugenmaß ist gerichtet auf die Systematik derartiger Einflüsse, die zu schwerwiegenden Urteilsverzerrungen bis hin zu totalen Fehlurteilen

führen können. Für die Praxis besonders wichtig ist deshalb die Antwort auf die Frage, wie diagnostische und methodenspezifische Beurteilungsfehler vermieden werden können.

*Jutta Standop* Schulpädagogin an der Universität Trier, gibt einen fundierten Überblick über Feedback als diagnostisches Verfahren in unterrichtlichen Arbeitszusammenhängen. Besonderes Augenmerk wird daher auf das Feedback als Instrument der Lernförderung und -optimierung gelegt. Eindrücklich kann – durch Beispiele angereichert – herausgearbeitet werden, warum empirische Studien immer wieder belegen können, dass Feedback am effektivsten den Lernzuwachs von Menschen fördern kann.

Ein besonders heißes Eisen der schulischen und seminaristischen Beurteilung fasst *Werner Sacher* an. Sehr eingehend und engagiert beschäftigt er sich mit dem Stellenwert und der Gestaltung von mündlichen Prüfungen und Kolloquien. Seine Ausgangsthese, dass mündliche Prüfungen an Prüfende und Geprüfte aufgrund zahlreicher Besonderheiten hohe Ansprüche stellen, findet ihre Bestätigung. Dennoch werden sehr produktive Lösungen vorgeschlagen.

Wiederum mit Feedback und Beratung setzt sich *Judith Meyer zu Darum*, Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, auseinander. Ihr Beitrag behandelt die Idee und die grundkonzeptionelle Arbeitsweise dieses diagnostischen Instruments. Schwerpunktmäßig wird der Nutzen des Portfolios für die Lehrerbildung begründet und Stellung bezogen zum Widerspruch zwischen Lerndialog und Eignungsdiagnostik.

In die gleiche Richtung weisen die Anregungen und Überlegungen von *Jürgen Hoffmann*, Studienrat im Realschuldienst, indem er sich auf die Frage fokussiert, ob Portfolios eine geeignete Alternative zur (traditionellen) schulischen Leistungsbewertung sein können, und indem er seine Ausführungen in ein Praxisbeispiel kleidet.

Wie sich die Güte von Bewertungskriterien schriftlicher Hausarbeiten sichern lässt, dazu gibt der Beitrag von *Wolfgang Klenck* Auskunft. Relevant für Verbesserungsmöglichkeiten sind demnach planmäßig entwickelte Beurteilungssystematiken.

Im Kontext kompetenzorientierten Prüfens an Schulen präsentieren *Melanie Döring*, *Elke Heizmann* und *Albrecht Wacker* projektorientierte Teamarbeit als Bestandteil von Abschlussprüfungen. Damit gehen sie auf eine veränderte Prüfungskultur in den Schulen ein, in deren Rahmen Formate wie Projekt-, Präsentations- und Kompetenzprüfungen vermehrt an Bedeutung gewinnen. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang der Hinweis zu sein, dass es eine zentrale Aufgabe ist, die Prüfungsqualität durch entsprechende Maßnahmen zu sichern.

Ebenfalls mit Qualitätssorge und -verbesserung ist der letzte Beitrag konfrontiert, den *David Luhr*, Trainer für Schulentwicklungsberatung in Köln, verfasst hat. Er skizziert auf dem Hintergrund eines Forschungsprojekts einen Entwurf zur Erfassung und Bewertung von Unterrichtskompetenz während des Vorbereitungsdienstes. Ausgangspunkt ist die Kritik an vermeintlicher (Über-)Standardisierung von Lern- und Bewertungsprozessen.

Im allgemeinen Thementeil stellt *Hans-Joachim Vogler* in der Rubrik WEITERGEDACHT auf der Grundlage des neuen Berliner Rahmenlehrplanes ein didaktisch breit ausgeleuchtetes, klar strukturiertes Konzept für die Vermittlung Digitaler Kompetenzen in der zweiten Ausbildungsphase für Lehrkräfte dar. Die Überlegungen, die bis in den Bereich der inklusiven Beschulung reichen, geben wichtige Impulse für eine darauf aufbauende praktische Umsetzung.

Im MAGAZIN unterzieht *Eiko Jürgens*, der Co-Moderator dieser Ausgabe, „Heterogenität“ als Leitbegriff für didaktische Konzepte zur Behebung von Ungleichheit in der Schule einer kritischen Analyse. Er macht deutlich, dass ein fehlender Konsens über ein einheitliches Verständnis dieses Begriffes in Theorie und Forschung zu beliebigen Konsequenzen in der Praxis des unterrichtlichen Handelns führt, die der Bedeutung der zu lösenden Aufgaben nicht gerecht wird. Hier sieht Jürgens vor allem Forschung und Theroiebildung in der Pflicht, damit für die schulische Umsetzung ein klareres Bezugsfeld des Handelns benannt wird. Daran schließen sich systematische Überlegungen *Christoph Dolzanskis* zur Verfertigung von Unterrichtsentwürfen an, die unmittelbar für die Praxis der Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase bedeutsam sind. *Peter Kliemann* stellt schließlich das vom Studienseminar Tübingen im Rahmen von Erasmusplus koordinierte europäische Projekt READY zur zukünftigen Rolle des Religionsunterrichts angesichts von religiöser und weltanschaulicher Unterschiedlichkeit vor. Nach einem vorauslaufenden Online-Austausch über die EU-Plattform eTwinning sieht es Hospitationen und Erfahrungsaustausche von Auszubildenden mit hren Anwärterinnen und Anwärtern in einem europäischen Partnerland vor. Die nachhaltige Verbreitung der Erkenntnisse des 2018 auslaufenden Projektes soll über eine mit sozialen Netzwerken verlinkte Webseite gesichert werden.

Unter MEDIEN stellt *Bernhard Seelhorst* vier Bände einer neuen Reihe zur Thematik „Was sind gute Schulen?“ vor. Er beschließt sodann die Ausgabe mit einer Würdigung von Karim Fereidoonis grundlegender Studie zu „Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen“, der er angesichts der Tragweite der Thematik für jede Lehrkraft und sowie deren tiefgreifender Behandlung eine weite Verbreitung wünscht.

Wenn die Leserin und der Leser diese Ausgabe in Händen halten werden, wird erstmals seit langem und auch nur ausnahmsweise der jährliche „Seminartag“, die Bundestagung des BAK, nicht stattgefunden haben. Stattdessen trafen sich im September 2017 Aktive und Entscheider aus den einzelnen Landesverbänden zu einer Orientierungstagung, auf der die Positionierung des BAK angesichts der Zukunftsfragen der Lehrkräfteausbildung erörtert wurde. Über deren Erträge wird die Ausgabe 1/2018 zu berichten haben.

Für die aktuelle Ausgabe 3/2017 „Prüfen und Beurteilen in Seminar und Schule“ wünschen wir eine anregende Lektüre!

Eiko Jürgens

Jörg Dohnicht