

Kurzer (nachbereitender) Essay  
anlässlich des gehaltenen Referats über  
„Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften“  
im Modul EA III vom 18.06.2015



Kursleiterin: Stefanie Richter

Abgabe: 24.06.2015

Verfasser: Christian Geike  
Matrikel- Nr. : 534285  
Bruno-Wille Straße 95  
12587 Berlin

Kontakt: 0178/ 5758930  
[christian\\_geike@gmx.net](mailto:christian_geike@gmx.net)

Diagnostische Kompetenz im engeren Sinne bezeichnet „die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen“ (Schrader 2006: 95). Eine zutreffende Beurteilung ist dabei dann gegeben, wenn das geäußerte Urteil mit den tatsächlichen Gegebenheiten übereinstimmt. Der Genauigkeit bzw. Akkuratheit des diagnostischen Urteils wird also ein herausragender Stellenwert beigemessen. In der Tat konzentriert sich ein Großteil der empirischen Forschung zu Aspekten diagnostischer Kompetenz auf die Messung von Urteilsgenauigkeit (vgl. stellvertretend Spinath 2005). Fraglich ist jedoch, ob solch ein alleiniger Fokus auf Urteilsgenauigkeit, wie er im wissenschaftlichen Fachdiskurs zu beobachten ist, auch als anzustrebendes Ideal für den praktizierenden Lehrer vor Ort gelten soll. Abweichend hiervon könnten nämlich optimistische Fehleinschätzungen seitens der Lehrer ständige Lernanreize für Schüler darstellen, gerade diesen höheren Lehrererwartungen gerecht zu werden. Eine hohe Genauigkeit von Lehrerurteilen wäre folglich gar nicht wünschenswert. Das soeben umrissene Spannungsfeld problematisiert dieser kurze Essay.

Zunächst einmal verwiesen die Ergebnisse zur Diagnose der Lesekompetenz bei PISA 2000 auf eine defizitäre diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Im Unterricht vollbringen Lehrer notwendigerweise ständig diagnostische Tätigkeiten. Diese umfassen sowohl implizite Diagnosen, die im Rahmen des sich fortlaufend wandelnden Unterrichtsgeschehens zwangsläufig stattfinden, als auch explizite Diagnosen, die punktuell beispielsweise in Form von Klassenarbeiten und mündlichen oder schriftlichen Tests stattfinden und methodisch stärker kontrolliert sind bzw. sein sollten. Wenn nun, wie die PISA 2000 Ergebnisse nahelegen, Lehrer bestimmte Kompetenzen ihrer Schüler systematisch überschätzen und insgesamt nur wenig genaue Diagnoseurteile abgeben, dann ist ein kritisches Hinterfragen der Diagnoseleistungen angebracht. Denn immerhin stehen die Lehrerdiagnosen der Lernvoraussetzungen einerseits und die von ihnen gestellten Anforderungen andererseits in ständiger Wechselwirkung miteinander; eine hinreichende Passung beider ist Voraussetzung für eine optimale Wirkung von Unterricht. Eine höhere Genauigkeit der Lehrerdiagnosen als dies u.a. in PISA 2000 belegt ist wäre vor diesem Hintergrund schon wünschenswert. Eine Verbesserung des Status Quo kann sicherlich dadurch bewirkt werden, dass Lehrer ihre eigene Urteilsgenauigkeit systematisch überprüfen und weiterentwickeln und sich dabei an den in den Wissenschaften etablierten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität orientieren. Natürlich bedarf es hierzu

diagnostischen Grundwissens wie z.B. solches über Gütekriterien, Urteilstendenzen, -voreingenommenheiten und -fehler, Test- und Fragebogenverfahren sowie über Testentwicklung, -einsatz, -auswertung und -rückmeldung. In der Lehrerausbildung der HU wird dies auch vermittelt. Auf Basis dieser „diagnostischen Wissensbasis“ (Helmke 2012: 120) kann der Lehrer dann selbständig einen empirisch geleiteten Prozess fortlaufender Selbstevaluation des eigenen Unterrichts betreiben. Eine enge Fokussierung auf die Urteilsgenauigkeit - sowie im wissenschaftlichen Fachdiskurs zu beobachten – kann dabei hilfreich sein, um die eigenen Urteilstendenzen und -diskrepanzen überhaupt erst einmal wahrzunehmen und aufzudecken und sie im nächsten Schritt dann reflektieren und verbessern zu können.

Selbst wenn eine gewisse Strenge im Einhalten psychometrischer Gütekriterien im Prozess fortlaufender Selbstevaluation für die Verbesserung der eigenen diagnostischen Kompetenz durchaus förderlich sein kann, so lassen sich die Instrumente und Perspektiven dieser normorientierten Testdiagnostik nicht so ohne Weiteres auf das alltägliche Unterrichten übertragen und hierfür nutzbar machen. Denn anders als bei normorientierten Statusdiagnosen, die eher den Charakter einer Querschnittserhebung haben und die Zustandsausprägung zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt messen, sollten alltägliche Unterrichtsdiagnosen gerade auch den historischen Entwicklungsaspekt des einzelnen Schülers sowie dessen individuelle Fähigkeiten und Motivationen mit berücksichtigen. Insofern ist eine Förderdiagnostik, die sich an vorhandenen Unterrichtssituationen und Lernausgangslagen orientiert, der für die Unterrichtspraxis passendere Anknüpfungspunkt.

Das Konzept der diagnostischen Expertise mit pädagogische günstiger Voreingenommenheit (vgl. Helmke 2012: 119, 126f. und van Buer 2007: 389f.) ist in diesem Zusammenhang als äußerst nützlich hervorzuheben. Der Begriff Expertise kennzeichnet hierbei das im Vergleich zur diagnostischen Kompetenz - verstanden im engen Sinne einer ausschließlichen Fokussierung auf Urteilsgenauigkeit- umfassendere Konzept, da es letzteres um die oben beschriebene „diagnostische Wissensbasis“, also konzeptuelles, methodisches und prozedurales Diagnosewissen, anreicht. Gleichzeitig wird der Fokus hin auf eine kontinuierliche Verlaufsdagnostik und die Favorisierung der individuellen Bezugsnorm gelenkt. Damit wird die hohe Prozess- und Schülerorientierung dieses Ansatzes, der den einzelnen Schüler in seinem Entwicklungspotential und als Individuum stets mit in Blick

nimmt, sichtbar. Interessant ist sicherlich die konzeptuelle Ergänzung der pädagogisch günstigen Voreingenommenheit. Darunter lässt sich beispielsweise verstehen, dass der Unterrichtende „im Vergleich zu den ‚wahren‘ Werten die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse mäßig unterschätzt, die Leistungsfähigkeiten der einzelnen Schüler leicht überschätzt, ihre Erfolge subjektiv durch Begabung und ihre Misserfolge durch mangelnde Anstrengung oder ineffektiven Unterricht erklärt“ (Helmke 2012: 127). Es handelt sich also um leicht positiv verzerrte optimistische Erfolgserwartungen seitens des Lehrers, die bewusst etwas ungenau sind. Die erhöhten Erfolgserwartungen, die im Handeln des Lehrers sichtbar werden, stellen wiederum einen Anreiz für Schüler dar, gerade diesen höheren Erwartungen gerecht zu werden, während sie auf Seiten der Lehrer pädagogische Handlungsanreize darstellen, sich bei den Schülern noch intensiver um Lernfortschritte zu bemühen. Der Erwartungseffekt bzw. Pygmalion- oder Rosenthal-Effekt führt in diesem Fall theoretisch und empirisch zu dem wünschenswerten Ergebnis, dass die Schüler höhere Lernergebnisse erzielen. Folglich kann eine pädagogisch günstige Voreingenommenheit dem testdiagnostischen Ideal der Urteilsgenauigkeit im Unterricht vorgezogen werden.

Nun ließe sich einwenden, dass Lehrer im Unterrichtsalltag dennoch stets eine hohe Urteilsgenauigkeit und -exaktheit im testdiagnostischen Sinn anstreben sollten und die Diagnoseurteile ja dann in einem zweiten Schritt leicht optimistisch verzerren können, um eine pädagogisch günstige Voreingenommenheit herzustellen. Analytisch ließe sich solch eine Unterscheidung sicherlich einführen. Meines Erachtens wäre es jedoch sehr fraglich, ob Lehrer unter den Belastungs- und Drucksituationen des Unterrichtsalltags diese psychologische Trennung erfolgreich vornehmen können. Dies hieße, sich von den verschiedenen Überzeugungen, die die pädagogisch günstige Voreingenommenheit ausmachen, bei der Diagnostizität gedanklich wieder zu lösen und zu distanzieren. Abgesehen davon, dass Lehrer - wie gesagt - diese gedankliche Trennung unterrichtspraktisch psychologisch meines Erachtens nicht wirklich realisieren können, würden die Überzeugungen in dem Moment der Distanzierung gerade durch das Sich-Distanzieren wieder etwas von der Überzeugungskraft, die für die Herbeiführung der positiven Erwartungseffekte mit wesentlich ist, verlieren: ein Teufelskreis. Der diskutierte Einwand läuft also sowohl hypothetisch als auch vor allem infolge der engen Verknüpfung der im Unterricht ablaufenden lehrerseitigen psychologischen Prozesse unterrichtspraktisch ins Leere.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: wengleich im Rahmen fortlaufender empirisch geleiteter Selbstevaluation der eigenen Diagnosekompetenz durchaus anzustreben, so lässt sich das testdiagnostische Ideal der Urteilsgenauigkeit nicht so ohne weiteres auf den pädagogischen Unterrichtsalltag übertragen, da es pädagogisch wichtige verlaufdiagnostische Aspekte individueller Schüler- und Klassenentwicklung vernachlässigt. Unter Einnahme einer förderdiagnostischen Perspektive erlangen günstige Erwartungseffekte zunehmend an Bedeutung, wonach leicht optimistische Fehleinschätzungen von Lehrerdiagnoseurteilen für Schüler und Lehrer gleichermaßen das Lernen fördernde Handlungsanreize bieten. Das Konzept der diagnostischen Expertise mit „pädagogisch günstiger Voreingenommenheit“ macht diese Überlegungen griffig und scheint mir eine nützliche Orientierung für angehende und praktizierende Lehrer zu sein.

#### Quellen:

**Helmke, A. (2012).** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.). Seelze-Velber: Friedrich.

**Schrader, F.W. (2006).** Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogischen Psychologie (3.überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz, 95-100.

**Spinath, B. (2005).** Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19, 85-95.

**Van Buer, J. / Zlatikin-Troitschanskaja , O. (2007).** Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote. In : Van Buer, J. / Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt am Main et. al. : Peter Lang, 381-401.