

1 Einleitung

„Alles ist berechenbar, nur die Haltung nicht,
die auf Überraschungen gefasst ist.
Sie hat keinen Ort im System.“

(Krobath 2014, 132)

1.1 Von der Disziplinierung zur Kontrolle

Lange Zeit ging es in der Institution Schule darum, Schülerinnen und Schüler zu disziplinieren, ihr Verhalten im Unterricht zentral zu beobachten und zu sanktionieren sowie darum, sie fortlaufend zu prüfen (Foucault 1976, 229ff, Pitsch 2015a, 44f). Entscheidend war dabei die Frage nach dem Umgang mit abweichendem Verhalten (Foucault 2015) vor dem Hintergrund einer sogenannten „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 1983, 172): Welche Strafen, Sanktionen, Techniken stehen zur Verfügung, wenn sich Schülerinnen und Schüler nicht der Norm fügen, wenn sie „schwierig“ sind (Willman 2015, 420f)?

Förderung als ein spezielles Konzept, wie es zum ersten Mal in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand, war davon ausgehend immer defizitorientiert und zielte deshalb allein darauf ab, Defizite zu beheben (vgl. Seewald 2008, 6). Diagnostik wurde infolgedessen in der Schule gebraucht, um Defizite und Auffälligkeiten zu erkennen und wurde eingesetzt, um daraus Förderziele zu gewinnen (vgl. Pitsch 2015a, 60). Auch heute noch begegnet einem diese Vorstellung schulischer Diagnostik, wenn es heißt, dass sie sich in dem Maße mit sogenannten „Unterrichtstörungen“ und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern beschäftigen müsse, wie dies von Lehrkräften als Belastung ihres „normalen Unterrichts“ erlebt wird. Im Extremfall wird Diagnostik in der Schule als Verfahren des „response to intervention“ betrachtet, indem Unterricht „evidenzbasiert“ darauf ausgerichtet ist, permanent zu überprüfen, wie Lernende auf diesen reagieren, um davon ausgehend ggf. Förderprogramme durchzuführen (vgl. Limbach-Reich 2015).

In dem Maße, wie sich Formen der Selbstregierung und Selbstaneignung entwickelten (vgl. Bröckling 2007), in deren Zentrum die Aufgabe der umfassende Gestaltung des eigenen Selbst als „Selbstbildung“ stand (Foucault 2004, 69, vgl. auch Meyer/Jansen 2016a), entwickelte sich auch die Idee der Förderung weiter: In den 70er Jahren entstand die Idee einer spezifischen individuellen Förderung,

später dann, die Idee einer individuellen Forderung (vgl. Klieme/Warwas 2011, 806). Nun ging es viel stärker um die eigene, spezifische Entwicklung und mögliche Veränderungen; Ziel war die „Selbstverwirklichung“, die Nutzung der eigenen Potentiale und Begabungen. Individuelle Förderung wurde bspw. in den Empfehlungen des Forums Bildung als „Voraussetzung ... für das Finden und Fördern von Begabungen“ angenommen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 7f, sowie Fischer 2014, 31f) und wurde auch immer im Rahmen der Ermöglichung von Chancengleichheit gesehen (vgl. Burow 2016, 31, Reich 2014, 106 sowie Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 5).

Bezugspunkt war allerdings – trotz der starken Orientierung am Selbst – immer noch eine Norm und ein Mittelmaß im statistischen Sinn (vgl. Kucklick 2014 sowie Dräger/Müller-Eiselt 2015, 67), die Grundlage der Schule und der an sie gebundenen Diagnostik bildete: Wann immer Tests oder andere diagnostische Verfahren bspw. zur Erhebung von Lernständen eingesetzt wurden, immer dienten als Referenzpunkt Normenwerte. Genau deshalb erfährt die Institution Schule von verschiedenen Seiten noch immer Kritik, wenn sie auf diese Weise *weder* wirkliche Exzellenz ermöglicht, *noch* Kreativität bewahrt und weiterentwickelt (vgl. Robinson 2008, Burow 2016): „Die Wissensgesellschaft dagegen verlangt Gespür für Unterschiede und nicht Fachkenntnisse darin, sie einzuebnen. Wie sollen aber die, die das Sagen haben, die „überlegenen Fähigkeiten bei anderen erkennen?“, fragen Dunning und Kruger. Die Antwort ist einfach: gar nicht. So geben täglich Blinde Farbberatung.“ (Lotter 2015). Diese Kritik bezieht sich also nicht nur auf die Institution der Schule als Ganzes, sondern sie führt auch zurück zu den Haltungen und zur Professionalität, die Lehrkräfte im Verlauf ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit ausbilden (Schratz u.a. 2010): Die Vorstellung, dass Diagnostik in der Schule bloß zur Erhebung von Lern- und Leistungsständen, gemessen an Normwerten, dient, begegnet nicht den Herausforderungen unserer Zeit: Lehrkräfte sind nicht mehr bloß individuell agierende Wissensexperten und Wissensvermittler, sondern zunehmend auch in Teams agierend und darüber hinaus oftmals als Wissensproduzenten tätig (vgl. North u.a. 2016, 133). Diagnostische Praxis verlangt unserer Ansicht nach in vielen Aspekten eben diese letztere Form der Wissensarbeit, nämlich Kreativität in Bezug auf die Gestaltung und Veränderung von Unterricht, um Freiräume für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Und genau in dieser Rolle sind weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler durch Programme und Computer ersetzbar (vgl. Dräger/Müller-Eiselt 2015, 73) – vielmehr liefern letztere auch in diagnostischen Prozessen entscheidende Unterstützung in Bezug auf das Bearbeiten von Routine-Wissensprozessen und Problemlösungs- und Planungsaufgaben (vgl. North u.a. 2016, 133), wie wir im Folgenden zeigen wollen.

Im Gegensatz dazu liegt die Herausforderung in Bezug auf die Institution Schule u.E. darin, Schülerinnen und Schüler einer möglichst lückenlosen (Selbst-)Kon-

trolle zu unterwerfen (vgl. Deleuze 1992), möglichst viele Daten von ihnen zu gewinnen, um Lernprozesse entsprechend ausdifferenziert und optimal gestalten zu können (vgl. Kucklick 2014): Lernstandserhebungen, Parallelarbeiten und zentrale Prüfungen neben einer Vielzahl von Verfahren, die im jeweiligen Fachunterricht verwendet werden (vgl. Maier 2015).

Das Erheben und Interpretieren von Daten wird dabei zunehmend zu einem *gemeinsamen* Geschäft von Lernenden und Lehrenden in zunehmend personalisierten Lernprozessen, bei deren Steuerung Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler begleiten (vgl. Meyer 2016a). Dabei spielen Datenerhebungen eine immer wichtigere Rolle, die Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte für sich selbst, d.h. nicht zentralisiert durchführen: bspw. Beobachtungen zur Quantität und Qualität mündlicher Mitarbeit im traditionellen Unterricht oder Beobachtungsprotokolle zu Beteiligung in der Teamarbeit.

Die Institution Schule ist nicht mehr ein Ort der Beobachtung *von* Lernenden *durch* Lehrende allein, sondern der Lernende lernt sich *selbst* datenbasiert immer umfassender und immer lückenloser zu beobachten.

Eine solche Kontrollgesellschaft ist als „granuläre“ Gesellschaft darum bemüht, den Einzelnen möglichst passgenau auszubilden und als Konsumenten zu adressieren. Jenseits der Leitdifferenz von individueller Förderung und Forderung geht es nun darum, dass Schülerinnen und Schüler zu echten, „singulären“ Subjekten ihrer eigenen, personalisierten Lernprozesse werden (vgl. Kucklick 2014 sowie Schratz/Westfall-Greiter 2010, 26), im Rahmen einer immer umfassender werdenden Kontrolle: Weil ich meine eigenen Lernprozessverläufe immer besser kenne, weiß ich auch, welche Lernwege für mich die geeignetsten sind.

Die Kontrolle ist dabei bezogen auf die Entscheidungen, die in Lernprozessen getroffen werden müssen: Je weniger Lehr-/Lernprozesse durch Instruktionen strukturiert werden (vgl. Seel/Hanke 2015, 26), desto mehr Entscheidungen haben Lehrende selbst zu treffen – und damit auch mehr Kontrolle auszuüben (vgl. Meyer/Meyer 2016), die in Handlungen umgesetzt werden müssen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2010, 8 sowie Hasselhorn/Gold 2013, 119f). Einer der wesentlichen Motoren dafür ist die Digitalisierung: „Die schnellen Maschinen erzeugen einen enormen Druck. Wir werden „tiefen“ Beobachtungen ausgesetzt, die wir angesichts der vermeintlichen „Objektivität“ der Daten nur schwer abweisen können, und die uns rasche Verhaltensänderungen abnötigen.“ (vgl. Kucklick 2014, 27 sowie Serres 2013, 34f) Angebote von Verlagen sowie zunehmend auch mobile Applikationen ermöglichen das schnelle Erheben von Daten, die dann genutzt werden können, um den weiteren Lernprozess zu gestalten. Dies spielt auch im internationalen Vergleich eine immer größere Rolle.

Normwerte und Standards verlieren so zunehmend an Bedeutung: Auch wenn zentralisierte Prüfungen und curriculare Standards sowie Qualitätsanalysen *noch* eine große Rolle spielen (vgl. Robinson 2008, Maier 2015) – aus der Perspektive des

einzelnen Lernenden geht es mehr und mehr darum, sich *selbst* passgenaue Angebote zu suchen (Material, Unterstützung etc.), um erfolgreich lernen zu können: Jenseits der Norm entdeckt sich der Einzelne, entdeckt Schule und Lehrkraft den Einzelnen in seinen individuellen, singulären Besonderheiten. Lernen wird somit immer weniger allein durch Lehrkräfte *individualisiert*, sondern zunehmend durch die Lernenden selbst *personalisiert* (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2010).

Wir werden im Folgenden ein Modell schulischer Diagnostik vorstellen, das die Chancen und Risiken der digitalisierten, granularen Gesellschaft aufnimmt.

Wir zeigen auf, in welchen Schritten diagnostische Prozesse personalisierte Lernprozesse gestalten helfen und welche (digitalen) Instrumente der Datenerhebung und -verarbeitung dabei hilfreich sein können.

1.2 Kontrolle und Freiheit

Entscheidend ist die Frage für die (Selbst-)Führung von Lernprozessen, wie diese Möglichkeiten der Kontrolle genutzt werden können, um individuelle *Freiheiten* gewinnen und nutzen zu können (vgl. Meyer/Meyer 2016).

Wenn im Zuge der starken Digitalisierung unserer Gesellschaft neue Möglichkeiten und Formen einer umfassenden Kontrolle entstehen, so sind sie dennoch mit einer Singularisierung verbunden: Der Einzelne erhält die Möglichkeit, sein eigenes Handeln und gesamtes Leben viel umfassender zu kontrollieren (vgl. Kucklick 2014 sowie Serres 2013). Er braucht insbesondere kein „Sprachrohr“ (Serres 2013, 35) mehr, das ihm Wissen vermittelt, wie auch alle anderen an Lern- und diagnostischen Prozessen Beteiligten in erster Linie keine Wissensvermittler mehr brauchen: Statt als einzelner Experte mit notwendigem Wissen ausgestattet andere zu belehren über Lern- oder Kompetenzstände, geht es vielmehr um *Kollaboration und Kooperation*, um den Austausch von Informationen und die gemeinsame Planung von Prozessen (vgl. dazu bspw. im inklusiven Kontext Luder 2015).

In Bezug auf Lernprozesse wird Kontrolle, verstanden als Bündel von Strategien zur „Planung, Überwachung und Bewertung“ ebendieser Prozesse, auf der Grundlage von metakognitiven Lernstrategien ausgeübt (Hesse/Latzko 2011, 122). Sie betrifft aber auch die Kontrolle des eigenen Handelns ausgehend von den eigenen Entscheidungen (vgl. Hasselhorn/Gold 2013, 122f). Für diese kann nun auf umfassende diagnostische Daten zurückgegriffen werden, die mit Sicherheit erst den Anfang dieser Entwicklung in der Institution Schule darstellen (vgl. Kapitel 8). Entscheidend ist, dass Schülerinnen und Schüler *von Objekten schulischer Diagnostik zu teilhabenden Subjekten werden*, um sich selbst möglichst intensive und lange Zeiten des Lernens zu schaffen (vgl. Meyer 2016a).

In welchem Verhältnis steht diese Ermöglichung von individuellen Freiräumen, zu entscheiden und zu handeln, zu Normen im schulisch-pädagogischen Bereich – Normen, die nicht nur einzelne Klassen und Jahrgänge, sondern auch ganze Schulen, Regionen und schließlich Bundesländer betreffen? Welche spezifische normative Praxis stellt Schule in ihrer Komplexität dar (vgl. Möllers 2015)? Wir werden im Folgenden annehmen, dass zur schulischen Praxis als *normative* Praxis auch die schulische Diagnostik in ihrer Praxis gehört. Ihr Ziel ist es, gemeinsam herauszufinden, wie *anders* gelernt und gearbeitet werden könnte in Bezug auf die relevanten Normen.

Freiräume für das personalisierte Lernen zu schaffen heißt aber auch danach zu fragen, wie eine Balance im eigenen Tun gefunden werden kann während eines Schultages: Welche Möglichkeiten eröffnet die Institution Schule insbesondere in Bezug auf Räume der Ruhe (vgl. Rosa 2013 sowie Krobath 2014, 130), des Nichts-Tuns (vgl. Han 2010) und der Ablenkung (vgl. Crawford 2015)? Wir wollen im Folgenden davon ausgehend, dass eine umfassende Achtsamkeit für das eigene Tun (vgl. dazu Kapitel 3) nicht allein darauf ausgerichtet ist, Lernprozesse zu *optimieren*, sondern vor allem darauf, zu einer *Balance* im gemeinsamen Lernen und Arbeiten zu finden, die sehr verschiedene Aspekte enthält: Ruhe und Bewegung, Stabilität und Veränderung. Es geht dabei auch um die Wiedergewinnung der Komplexität des Lernens (vgl. dazu Kapitel 2): Es nicht eingeschränkt als linearen, kontrollierbaren Prozess zu verstehen, dessen Wirkung vorhersehbar und dessen Qualität sicherbar ist, sondern als komplexen Prozess, in dem immer wieder neue, unvorhergesehene Hindernisse und Wünsche nach Veränderungen auftauchen.

Wir werden im Folgenden ein Modell schulischer Diagnostik vorstellen, das die Chancen und Risiken von Kontrolle mit Blick auf die Ermöglichung von Freiheit aufnimmt.

Wir zeigen auf, wie personalisierte Lernprozesse im Rahmen einer gemeinsamen normativen schulischen Praxis durch diagnostische Prozesse ausgestaltet und weiterentwickelt werden können.

1.3 Individualisierung und Vernetzung

Eine herausragende Rolle kommt bei der Ermöglichung von Freiheiten der Zusammenarbeit oder *Kollaboration* zu: „Zwar sprechen die Kritiker des Neoliberalismus und des Sicherheitsstaats von einer Kontrollgesellschaft, in der das Verhalten der Individuen nicht mehr zentral überwacht, sondern durch Peer-Begutachtung, Grenzwert-Ermittlung und penetrante Evaluation reguliert wird. Doch das lässt die gesellschaftlichen Zustände zusammenhängender erscheinen, als sie tatsächlich sind. Zudem übersehen diese Kritiker konsequent die Freiheitsgewinne der letzten

Jahrzehnte und die oben beschriebenen neuen Formen der Selbstorganisation. [...] Der Ansatz der Kollaboration geht ... von der Widersprüchlichkeit der Verhältnisse und der Aktivität der Individuen aus und entwickelt daraus einen pragmatischen Rahmen für Veränderung.“ (Terkessidis 2015: 11f, vgl. dazu auch Fullan/Langworthy 2014)

Kollaboration bezieht sich in der schulischen Praxis einerseits auf die systematische Arbeit in Teams von Schülerinnen und Schüler (vgl. Bitzer/Meyer/Oleśniewicz 2013): Schülerinnen und Schüler suchen sich ihre *je eigenen* Lernwege und finden *gemeinsam* heraus, wie sie ihre eigenen Kompetenzen dazu nutzen können, *gemeinsam* Ziele zu erreichen und erfolgreich zu lernen. Andererseits bezieht sie sich in einem noch umfassenderen Sinn auf die Zusammenarbeit in der Schule insgesamt mit Blick auf das spätere Berufsleben (vgl. Morgan 2014): „work in teams, learn from and contribute to the learning of others, social networking skills, empathy in working with diverse others.“ (Fullan 2014, 20) Die Weiterentwicklung von Unterricht und von Schule insgesamt kann nur in Teams erfolgen: „Schools and systems that foster highly collaborative practices and purposefully build social capital are places where new pedagogies thrive. In particular, teacher isolation is the enemy here.“ (ebd., 53)

Das vernetzte Handeln in Teams und in Institutionen wie der Schule bezieht sich jedoch immer wieder zurück auf die „Vielheit“ (Terkessidis 2015, 128) und damit auf die Besonderheiten der einzelnen Lehrenden und Lernenden. Ihr gemeinsames Handeln ist infolgedessen kontingent: „Die nichtstillbare Dynamik der Willen und Begehren, die das Leben und Zusammenleben menschlicher Wesen kennzeichnet ..., markiert jede Form der Ordnung als vorläufig und jede Stabilität als bedroht.“ (Saar 2013, 188, vgl. auch Schmit-Lauff 2014, 123). Die Entwicklung von Unterricht und Schule hat infolgedessen immer damit zu rechnen, dass sie auf *unvorhersehbare Umbrüche und Bedürfnisse* stoßen wird. Auch deshalb, weil „die Praxis des Normativen ... auf eine Möglichkeit fixiert, stehts eine mit ungewissen Folgen [ist].“ (Möllers 2015, 18). Schulische Diagnostik als Teil personalisierter Lernprozesse ist eine Möglichkeit, diese Prozesse zu gestalten: Wie entsteht eigentlich Unterricht als institutionalisierte Gestaltung von Lehren und Lernprozessen (vgl. Wild/Möller 2015, 70ff), was lässt Unterricht funktionieren, welche Haltungen sind auf Seiten der Lehrkräfte Erfolgsbedingung?

Während, wie oben bereits angemerkt, das Bildungsmonitoring und Qualitätsanalysen eine immer größere Rolle spielen (vgl. Maier 2015), entstehen auf der anderen Seite immer größere Möglichkeiten und Strukturen, das Lernen *selbst* zu kontrollieren und zu gestalten. Die eigentliche Frage lautet also: Welche Perspektiven gilt es zu berücksichtigen, um ein möglichst umfassendes Bild *im* Unterricht davon erhalten, was erfolgreicher Unterricht ist? An die Stelle monolithischer Erklärungen, was guter Unterricht ist und normativen Aussagen darüber, was guter Unter-

richt ist, tritt ein gemeinsames Tun, das als erfolgreiches Lernen und erfolgreicher Unterricht erlebt wird.

Sowohl Lehrende als auch Lernende haben somit immer eine doppelte Perspektive: Lehrkräfte können die Führung ganzer Lerngruppen in den Blick nehmen, z.B. in Form des sogenannten „Classroom Managements“ und damit das individualisierte, selbstbestimmte Lernen in den Hintergrund rücken lassen (vgl. zu diesem Spannungsfeld Bohl u.a. 2010). Lehrkräfte können aber ebenso, in umgekehrter Weise ihr Handeln ausrichten am einzelnen Lernenden, z.B. als Lernbegleiter/in oder Coach und personalisiertes Lernen ermöglichen.

In der Alltagsdiagnostik erfolgt ein solcher Perspektivwechsel in der Regel automatisch, abhängig davon, was im Hier und Jetzt des Unterrichts jeweils die höchste Priorität erhält. Eine Synchronisierung beider Perspektiven als *ein* Handeln ist aber nur *explizit* möglich (vgl. Kapitel 2). Schulische Diagnostik heißt also: *Wir* wissen, wo wir im Prozess stehen, wenn wir unsere Perspektiven ausrichten, d.h. auf das Gesamt bzw. den Querschnitt aller Lernprozesse herauszoomem bzw. auf einen individuellen Lernprozess heranzoomen. *Wir* wissen, dass auf den Zoom-in immer ein Zoom-out folgt, denn: what goes up, must come down.

Kollaboration bedeutet ausgehend von dieser Perspektivität des Lernens im Rahmen zunehmend personalisierter Lernprozesse, dass sich Lernende sowie Lehrende spontan in Teams zusammenfinden können oder diese wieder auflösen können. Wer also mit wem wie lange woran arbeitet, lässt sich nicht für alle Fälle vorhersagen und würde personalisiertes Lernen in Teams verhindern.

Wir werden im Folgenden ein Modell schulischer Diagnostik vorstellen, das kollaboratives, personalisiertes Lernen ermöglicht und unterstützt.

1.4 Lernen, Diagnostizieren, Entscheiden

Alleine oder in Teams treffen Lehrkräfte und Lernende Entscheidungen (vgl. Jansen/Meyer 2016a, 98), die Lernprozesse strukturieren in Bezug auf die folgenden fünf Schritte (vgl. Meyer/Oleśniewicz 2015, 5), die sich darauf beziehen,

1. von welchen Interessen und welchem Vorwissen ausgehend Lernprozesse initiiert werden,
2. welche Ziele gesetzt werden (sowie in welchen Zeiträumen diese erreicht werden sollen, welche Unterstützung dafür notwendig ist, mit wem sie zusammen erreicht werden sollen, welche Schritte dafür in welcher Reihenfolge gegangen werden müssen),
3. welche Aufgaben (sich selbst) gestellt werden,
4. wie Ergebnisse überprüft und
5. präsentiert werden.

Die oben genannte Kontrolle bezieht sich in Lernprozessen neben dem Treffen von Entscheidungen in Bezug auf die fünf Schritte ebenso auf das Umsetzen in Handlungen und das Reflektieren von Entscheidungen und Handlungen (vgl. Meyer/Meyer 2016). Entscheidungsprozesse durchlaufen also – auch in Lernprozessen – verschiedene Phasen – ob nun parallel oder sequentiell (vgl. Hanson 1994: 9ff). Wir nehmen an, dass sich Lernen dadurch auszeichnet, dass wir in bestimmten Augenblicken irritiert werden oder in Zweifel über etwas geraten, und uns fragen, wozu wir uns nun entscheiden sollen (vgl. Kapitel 3).

Insofern Lernprozesse in der Schule diagnostische Prozesse implizieren, lassen sich die Schritte des diagnostischen Prozesses, die wir im Folgenden vorstellen wollen, nutzen, um in Lernprozesse Entscheidungen zu treffen, in Handlungen umzusetzen und Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren (vgl. Jansen/Meyer 2016a, 98). Entweder werden diagnostische Prozesse dabei – wie auch Lernprozesse – durch Reflexionen in Gang gesetzt und durch Reflexionen begleitet und beschlossen. Oder aber diagnostische Prozesse werden wie auch Lernprozesse durch Entscheidungen initiiert, in Handlungen umgesetzt und abschließend reflektiert. Das Buch soll dabei helfen, im schulischen Alltag zu wissen und Lernende darin zu unterstützen, wie sich Lernprozesse in kleinen Schritten organisieren lassen, um Entscheidungen treffen zu können und achtsam zu handeln. Wir werden im Folgenden (vgl. Kapitel 7) deshalb auf verschiedene Typen von Entscheidungen eingehen, die in schulischen Lernprozessen zu treffen sind (vgl. Meyer/Meyer 2016).

Wir werden im Folgenden ein Modell schulischer Diagnostik vorstellen, das dabei unterstützt, in Lernprozessen Entscheidungen treffen zu können, die in Handlungen umgesetzt werden und reflektiert werden können, so dass Lernen erfolgreich ist.

1.5 Diagnostische Kompetenzen schulen

Ob in Bezug auf ihre Herkunft, ihre (Lern-)Biographie, ihr Geschlecht, ihre Potenziale und Begabungen, ihre sprachlichen Fähigkeiten – Schülerinnen und Schüler kommen unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule und lernen in der Schule auf sehr unterschiedliche Weise. Diese Vielfalt, bezogen auf Identität und Bildung, nicht nur zu nutzen, um Lernerfolge in der Schule zu ermöglichen, sondern Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt auch herauszufordern und anzuerkennen (vgl. Burow 2016), ohne (vorschnelle) Kategorisierungen vorzunehmen (vgl. Köpfer 2013), verlangt von Lehrkräften eine Vielzahl von Kompetenzen. Diese Kompetenzen bereits in der universitären Ausbildung zu schulen, ist Ziel des vorliegenden Bandes. Nur dadurch lassen sich die Forderungen der KMK für die Lehrerbildung, hier in Bezug auf diagnostische Kompetenzen erfüllen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, 11).

Die empirische Forschung weist international darauf hin, dass erfolgreiches Lernen im schulischen Unterricht zweierlei voraussetzt: Einerseits müssen Lehrkräfte möglichst genaue Kenntnisse darüber besitzen, welche Wirkungen ihr Unterricht auf die Lernleistungen und lernrelevante Aspekte der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Begabungen und Potenzialen hat (vgl. Hattie 2014, Latzko 2014, 40) – in Abhängigkeit von den jeweils individuellen Lernvoraussetzungen. Dabei spielen auch Fachkompetenzen eine zentrale Rolle. Andererseits müssen aber auch Schülerinnen und Schüler möglichst genaue Kenntnisse darüber besitzen, über welche Potenziale und Begabungen sie verfügen und auf welchem Lern- und Leistungsstand sie sich jeweils befinden (vgl. Jansen/Meyer 2016a).

An diesem Punkt soll das vorliegende Werk wie oben dargestellt ansetzen: Wir verstehen im Folgenden unter schulischer Diagnostik diejenigen Schritte in Lernprozessen, die darauf abzielen, als Lehrende und Lernende in einen Dialog darüber zu treten, welche Hindernisse und Veränderungswünsche in Bezug auf das gemeinsame Lernen bestehen, diese zu untersuchen, um am Ende Entscheidungen treffen zu können, die zu erfolgreichem Lernen führen.

Erstens ist schulische Diagnostik – zusammenfassend gesagt – nicht alleinige Aufgabe der Lehrkräfte. In den einschlägigen Lehrwerken wird angenommen, dass vor allem Lehrkräfte über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen müssen, um Lernvoraussetzungen sowie Lern- und Leistungsstände diagnostizieren zu können (vgl. z.B. Maier 2015), obwohl gerade auch in Bezug auf die Leistungsdiagnostik eine „aktive Mitgestaltung des diagnostischen Handelns“ durch die Schülerinnen und Schüler für entscheidend gehalten wird (vgl. ebd., 43). Auch in der Förderdiagnostik sind es vor allem Lehrkräfte, die im Zentrum stehen, wenn es um die Identifizierung von Förderbedarfen geht. Vielfach wird davon ausgehend darauf hingewiesen, dass sich daraus eine besondere Belastung, ja sogar eine Überforderung der Lehrkräfte ergibt (Wischer 2014, 34).

Das vorliegende Werk zielt darauf ab, auf den Beruf der Lehrerin/des Lehrers im universitären Studium und den damit verbundenen Praktika so vorzubereiten, dass die Notwendigkeit des Diagnostizierens nicht als Belastung, sondern als Chance gesehen werden kann, gemeinsam mit anderen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – im Rahmen des „Aufbau[s] beruflicher Kompetenzen, Haltungen und erster Routinen“ (Ortenburger 2016, 561) – erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

Zweitens ist schulische Diagnostik nicht beschränkt auf bestimmte Bereiche, in denen Schülerinnen und Schüler besonders unterstützt oder gefördert werden müssen. Oftmals wird im schulischen Bereich der Begriff der Diagnostik gar als beschränkt auf die (sonder-)pädagogische Förderung verstanden. Damit gerät nicht nur die Nutzung der vielfältigen Begabungen von Lernenden und die „Ermöglichung von Ergebnisse[n] persönlicher Exzellenz“ (Reich 2014, 81) aus dem Blick.

Auch die Vielzahl möglicher Diagnoseanlässe wird dabei nicht berücksichtigt und die schulische Diagnostik selbst zum Sonder- oder Zusatzgeschäft von Lehrkräften (vgl. Kapitel 3).

Das vorliegende Werk zielt darauf ab, auf den Beruf der Lehrerin/des Lehrers im universitären Studium und den damit verbundenen Praktika so vorzubereiten, dass diagnostische Prozesse im Rahmen „der für die Ausübung des Lehrerberufs benötigten Wissens- und Reflexionsbasis“ (Ortenburger 2016, 561) als integraler Bestandteil von Lernprozessen begriffen werden können und sehr unterschiedliche Bereiche betreffen können.

Drittens ist schulische Diagnostik immer fokussiert auf Unterrichten und Lernen sowie auf die Aspekte, die sich in Schule beeinflussen lassen. Damit ist einerseits darauf verwiesen, dass sich Lehrkräfte in der multiprofessionellen Teamarbeit auf ihre Kernaufgaben des Unterrichtens konzentrieren müssen. Andererseits ist damit auch angezeigt, dass schulische Diagnostik keinem Selbstzweck folgt und im Wesentlichen auch keine bloße Individualdiagnostik ist (vgl. Maier 2015), sondern immer auf die Organisation und Steuerung des Unterrichts und Lernens durch Lehrende und Lernende bezogen ist (Schrader 2011, 684).

Schulische Diagnostik wird als Möglichkeit vorgestellt, das eigene Unterrichten bzw. Lernen als Herausforderung anzunehmen, sich auf der Grundlage von erhobenen Daten stetig weiterzuentwickeln: Als Lehrkraft *und* als Schüler/in. Damit ist schulische Diagnostik immer orientiert an den Stärken von Lehrenden und Lernenden und nicht beschränkt auf Defizite und „Störungen“, die es zu beheben gilt. Lernen kann nur dann erfolgreich sein, wenn es persönlich herausfordernd ist. Dazu bedarf es einer Diagnostik und entsprechender Kompetenzen, die Lernerfolge und erfolgreiches Weiterlernen ermöglicht: „Diagnostische Kompetenz ist eine essentielle Voraussetzung für gelingendes Unterrichten“ (Wiesniewski 2016).

Das vorliegende Werk zielt darauf ab, auf den Beruf der Lehrerin/des Lehrers im universitären Studium und den damit verbundenen Praktika so vorzubereiten, dass diagnostische Prozesse als Möglichkeit begriffen werden können, damit Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernprozesse zusammen mit Lehrkräften umfassend kontrollieren können, so dass sich davon ausgehend immer wieder Möglichkeiten eröffnen lassen, erfolgreich weiterzulernen.

Nutzen Sie das Werk in seinem Aufbau, sich ausgehend von Ihrem Interesse, Ihrem eigenen Vorwissen einen Zugang zur schulischen Diagnostik zu suchen und diesen in Praktika in Kollaboration mit anderen Studierenden, Lehrkräften an Schulen und Lernenden zu erproben.

Die einzelnen Schritte des diagnostischen Prozesses werden gebündelt – entsprechend der Entscheidungsschritte in Lernprozessen – dargestellt. Die Einstiege sind

jeweils so gewählt, dass Sie sich Ihren eigenen Zugang schaffen können, um sich von dort aus die anderen Schritte zu erschließen.

Es werden jeweils Hinweise gegeben, wie die jeweiligen Schritte in personalisierten Lernprozessen diagnostische Schritte vollziehen lassen, aber auch, welche Umsetzungsmöglichkeiten sich ergeben, wenn Sie in Schulen auf andere Voraussetzungen in Bezug auf Unterricht und Lernprozesse treffen.

Zentrale Bedeutung kommt dabei sogenannten diagnostischen Zyklen zu, die jeweils unterschiedlich lang, groß und komplex sind (vgl. Kapitel 3).

1.6 Unterricht weiterentwickeln

Unterricht als Komplex von personalisierten Lernprozessen kann durch diagnostisches Handeln sowohl hinsichtlich *allgemeiner* Entwicklungsbedarfe und -ziele als auch hinsichtlich *persönlicher* Bedarfe und Ziele systematisch und kontinuierlich justiert, verändert und somit entwickelt werden, damit Miteinander- und Voneinander-Lernen erfolgreicher wird. Was hier jedoch erfolgreich genannt werden kann, ist jeweils Ergebnis gemeinsamer Verständigung; es geht gerade nicht um eine permanente Optimierung von Lernprozessen, sondern um eine umfassende Entwicklung einer Schule, des Unterricht, und der darin lernenden und arbeitenden Menschen (vgl. Reich 2014).

Lernprozesse als diagnostische Prozesse zu planen, durchzuführen und zu evaluieren führt somit unweigerlich dazu, den Unterricht *weiterzuentwickeln*. Dies ist u.E. vor allem deswegen besonders hervorzuheben, da Unterrichtsentwicklung nach wie vor als „harzige“ Disziplin der Schulentwicklung gilt. Lassen sich im Bereich der Unterrichtsorganisation in der Regel recht schnell Veränderungen erzielen (z.B. Doppelstundenprinzip, Team-Teaching, Trainingsraum etc.), so bleibt die Entwicklung des „Kerngeschäfts“ Unterrichts regelmäßig hinter den an sie – z.B. im Rahmen von Fortbildungen – gestellten Erwartungen zurück. Große gemeinsame Anstrengungen werden unternommen, sehr viel Zeit wird investiert von Kollegien und Teams aus Lehrkräften, um angestrebte Veränderungen im System der eigenen Schule zu erwirken. Zwei Dinge fallen dabei aus unserer Sicht immer wieder auf: Es bereitet zum einen oft große Mühe, *gemeinsame Maßnahmen* zur Unterrichtsentwicklung zu vereinbaren; zum anderen ist es beinahe noch mühevoller, die auf den Weg gebrachten Veränderungen nachhaltig im System zu implementieren, neue Überzeugungen zu gewinnen und daraus neue Routinen und Gewohnheiten entstehen zu lassen. Dies zieht nicht nur auf Dauer Entwicklungsmüdigkeit nach sich. Wenn die Verankerung von Maßnahmen scheitert, die dahinter stehenden Entwicklungsbedarfe und -ziele aber bestehen bleiben, tauchen ähnliche Maßnahmen für den Unterricht immer wieder am Ereignishorizont der Schulentwicklung auf – den Dienstälteren muss dies wie ein *déjà vu* vorkommen. Dies mündet fast

unweigerlich in die stille oder offen vorgetragene Blockade jeglicher Veränderungsangebote, auch wenn der zunehmende Leidensdruck angesichts hochheterogener Lerngruppen deutlich manifestiert, dass der Status quo der Unterrichtspraxis keine Alternative darstellt. Entscheidend ist deshalb, dass bisher gemachte Erfahrungen und Frustrationen aufgenommen und bewusst gemacht werden (vgl. Schnorr 2014, 328).

Die Ursachen lassen sich kaum monokausal verorten. Eine qua Amt festgestellte Professionalität, hohe Alltagserwartungen bei geringer Wertschätzung, eine in der Vorbereitungs- und Probephase geprägte und zum Teil tiefe Aversion gegen das Beobachten des eigenen Unterrichts, eine weiterhin gängige Praxis, die die Unterrichtskontrolle (Planung, Durchführung, Auswertung) in die Hände *einer* hauptverantwortlichen Lehrkraft legt, eine oft nur wenig professionelle Kooperation in Teams – nicht zu verwechseln mit einem kollegialen „Wir-Gefühl“ – all dies zementiert die grundsätzliche Hemmung, den eigenen Unterricht und das damit verbundene Handeln für Veränderung zu öffnen.

Wir werden im zweiten Kapitel versuchen aufzuzeigen, welche impliziten, also unbewusst ablaufenden mentalen Prozesse mit dafür verantwortlich sind, dass die Unterrichtspraxis einer einzelnen Lehrkraft und damit auch die vereinbarte neue Praxis eines Teams von Lehrkräften immer wieder danach strebt, zum Ausgangspunkt zurückzukehren.

Das vorliegende Werk zielt darauf ab, auf den Beruf der Lehrerin/des Lehrers im universitären Studium und den damit verbundenen Praktika so vorzubereiten, dass diagnostische Prozesse als Möglichkeit begriffen werden können, Unterricht erfolgreich weiterzuentwickeln. Es hilft dabei, die *Unterrichtsentwicklung* als wesentlichen Bestandteil der Profession des Lehrberufs zu begreifen.

1.7 Schulische Praxis

Wie viele andere Wissenschaften erlebten auch Pädagogik und Didaktik(en) in den letzten Jahren eine empirische Wende. Dies hat für die pädagogisch-didaktische Praxis weitreichende Konsequenzen: oftmals wird angenommen, dass sich etwa neurobiologische oder andere empirische Forschungsergebnisse im Unterricht „umsetzen“ bzw. bestimmte didaktische Entscheidungen empirisch rechtfertigen lassen (vgl. Seel/Hanke 2015, 327ff sowie Emmerich 2014), dass eine wissenschaftliche Diagnostik die Ableitung von Entwicklungszielen und -maßnahmen ermöglicht (vgl. Pitsch 2015a, 60).

Als problematisch erachten wir, dass der hybride Charakter vieler pädagogischer und didaktischer Begriffe nicht zur Kenntnis genommen wird. Ein „verschlungene[s] Verhältnis zwischen Fakten und Normen“ (vgl. Möllers 2015, 214) lässt sich auch

für die pädagogische und schulische Praxis annehmen. So etwa lässt sich mit dem Begriff der Individualisierung einerseits eine bestimmte Unterrichtsform *empirisch* beschreiben; andererseits zeigt sich der hybride Charakter dieses Begriffs darin, dass er *zugleich* eine Bewertung darüber enthält, wie Unterricht sein *soll*, um bestimmte, als relevant geltende Ziele zu erreichen. In diesem Buch wollen wir den „afaktischen“ Charakter didaktischer Aussagen (Möllers 2015, 131) annehmen. Wir gehen deshalb im Folgenden davon aus, dass Aussagen, Behauptungen und Hypothesen in der schulischen Praxis weder allein deskriptive, noch per se normative Aussagen darstellen. Deshalb ist eine einfache und direkte Begründung durch Bezug auf deskriptive Aussagen bspw. aus der empirischen Unterrichtsforschung oder der Neurobiologie auch nicht möglich. Es geht in Lernprozessen immer um die Frage „Was soll ich als Nächstes am besten tun?“ und nicht allein um die Frage „Was ist der Fall?“. Diese Frage stellt sich immer im Rahmen einer normativen, schulischen Praxis (vgl. dazu allgemeiner Möllers 2015). Diese gewinnt ihre Komplexität, auch im normtheoretischen Sinn, dadurch, dass das Handeln von Lehrenden und Lernenden in Schulen eingebettet ist in verwaltungs- und schulrechtliche Mehrebenen-Strukturen (vgl. Fend 2006, 176ff). Damit ist auf sehr komplexe Weise die Frage nach den Quellen von Normen und der Autorisierung verbunden (vgl. Möllers 2015, 274ff). Eine besondere Herausforderung besteht darin, sich dem Problem der Anwendung von Normen zu stellen (vgl. ebd., 293f). Ebenso stellt sich aber, vor allem auch aus internationaler Perspektive, die Herausforderung, dass unter dem Titel der Evidenz „Entscheidungsprozesse auf politischer, administrativer und einzelschulischer Ebene sowie die pädagogisch-professionelle Praxis an empirisch begründbaren Wirksamkeitserwartungen („what works?“) orientiert werden sollen (Emmerich 2014, 93).

Alle terminologischen und theoretischen Anleihen, die im Folgenden aus den empirischen Wissenschaften gemacht werden – wie dies auch an anderer Stelle eingefordert wird in Bezug auf Diagnostik in der Schule (vgl. z.B. Dubs 2014, 153) –, sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die schulische Praxis als Teil der pädagogischen Praxis mit wissenschaftlichen Praktiken *nicht* identisch ist (vgl. zum Begriff der wissenschaftlichen Praxis Meyer 2010): Während es in den empirischen Wissenschaften um Formen der Rechtfertigung geht als Formen des Urteilens über das, was in der Welt der Fall ist (vgl. Stekeler-Weithofer 2002), geht es in der schulischen Praxis um die Beurteilung und Eröffnung von Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten, die immer ins Unsichere hinein geschehen (vgl. Abschn. 1.4 sowie Möllers 2015 und Emmerich 2014). Die Beschreibung von Lernprozessen bspw. aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive dient im Folgenden nicht der empirischen Rechtfertigung von didaktischen Entscheidungen – denn diese Entscheidungen bleiben letztendlich immer normativer Natur –, sondern der Kritik eines didaktischen Vorgehens, das sich rational wähnt, aber sich tatsächlich einer rationalen Kontrolle widersetzt (vgl. Kapitel 2). Eine Hypothese wie „Wenn Schü-

lerinnen und Schülern in Teams zusammenarbeiten, setzen sie sich mit Unterrichtsinhalten aus verschiedenen Perspektiven auseinander“ ist also immer formuliert mit Blick auf das konkrete Handeln und Entscheiden von Lehrkräften und Lernenden in Lernprozessen und *nicht* (ausschließlich) darauf, was tatsächlich in der Welt – hier: in bestimmten Unterrichtssituationen – der Fall ist. Es geht um die Eröffnung von Möglichkeiten in einer nicht vollständig vorhersagbaren, steuerbaren und kontrollierbaren Zukunft (vgl. Emmerich 2014, 95 sowie Schmidt-Lauff 2014, 123). In beiden Teilen der Hypothesen finden sich eigentlich normative Aussagen, die pädagogische Überzeugungen darstellen:

- ▶ Schülerinnen und Schüler sollten in Teams zusammenarbeiten.
- ▶ Schülerinnen und Schüler sollten sich mit Unterrichtsinhalten aus verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen.

Stellen diese beiden Aussagen keine relevanten pädagogischen Überzeugungen dar, bilden sie nicht eine Norm der schulischen Praxis, so ist die Formulierung der oben genannten Hypothese im Kontext der schulischen Praxis nicht sinnvoll. Entscheidend ist dabei das Moment der Distanznahme (vgl. Möllers 2015): In der Formulierung solcher Hypothesen beziehen wir uns auch auf Normen, die uns darauf hinweisen, wie Unterricht *anders* sein könnte. Als Möglichkeiten müssen sie markiert werden, „um sie als normativ auszuweisen“ (ebd., 156).

Hypothesen werden also nicht – wie in der wissenschaftlich-empirischen Praxis – formuliert, um im statistische Sinn signifikante Korrelationen zu prüfen. So werden Daten auch nicht erhoben, um Hypothesen statistisch zu prüfen, sondern um Entscheidungen – im Sinne normativer Entscheidungstheorien (vgl. Laux 2014, 4f) – treffen, in Handlungen umsetzen und reflektieren zu können (vgl. Kapitel 2 und 5). Infolgedessen wird auch die in der schulischen Diagnostik grundlegende Problematik vermieden, dass sich aus einer *wissenschaftlichen* Diagnostik eben *keine* Handlungsziele ableiten lassen (vgl. Pitsch 2015a, 60).

Wir legen schließlich in diesem Buch einen pragmatischen Handlungsbegriff nach Peirce zu Grunde, der das Schlussfolgern und Überprüfen als wesentlichen Bestandteil des Erkennens und Handelns annimmt (vgl. Peirce 1868, 47 sowie Stjernfelt 2014, 295). Eine wesentliche Rolle spielt dabei das sogenannte „diagrammatische Denken“, d.h. die Fähigkeit, solche Prozesse des Schlussfolgerns mit Hilfe, aber auch in Form von Diagrammen im weitesten Sinne zu vollziehen (vgl. dazu Kapitel 5): „Die Bedeutung diagrammatischen Denkens für das Lernen kann also ... darin gesehen werden, dass erstens in der Diagrammatisierung ein kontinuierlicher Prozess der Fixierung und Aktualisierung von Möglichkeiten stattfindet und zweitens durch die Beobachtung des eigene Denkens in Diagrammen ein Experimentieren mit diesem Denken nach subjektunabhängigen Regeln möglich wird.“ (Hoffmann 2000, 43). Erkennen und Handeln stellen nach Peirce einen offenen Prozess dar (vgl. Pape 2004, 58ff sowie Meyer/Meyer 2016), in dem einzelne Wahr-

nehmungen, Erkenntnisse und Handlungen ein Kontinuum bilden (vgl. Sternfeld 2007): „Der Pragmatismus beschreibt eine Methode, die gegenüber einer unabhängigen Wirklichkeit offen ist, weil er uns auffordert, durch die transitive Identität der Objekte Verbindungen zwischen Erkennen und Handeln zu finden.“ (Pape 2004, 109) Entscheidendes Moment in diesem Kontinuum sind, wie sich zeigen wird, Irritation und Überraschung: „The whole operation of reasoning begins with abduction... Its occasion is a surprise. That is, some belief, active or passive, formulated or unformulated, has just been broken up.“ (Peirce 1903, 287, vgl. dazu auch Nubiola 2005, 123). Beides ist nicht vorhersehbar und eine Haltung ist dafür notwendig, die wir im Folgenden beschreiben wollen (vgl. dazu auch Helsper u.a. 2003) (vgl. Eingangszitat). Mit dieser Haltung kann von Kapitel zu Kapitel auch die Fotografie „Diaries#7938“ von Julian Faulhaber aus dem Jahr 2015 betrachtet werden, die auf dem Umschlag abgebildet ist: Immer wieder entdecken wir Neues in dieser Wiese, durch die uns ein Weg führt, lösen sich für uns bestimmte Farben, Formen oder Gestalten von einem Hintergrund ab, die uns auffallen: „Was wir sehen, sind Formen und Farben.“ (Zhuangzi zitiert nach Billeter 2015, 24). Dieser Übergang in der Wahrnehmung (vgl. dazu auch Peirce 1903) ist entscheidend für diagnostische Prozesse: genau und achtsam wahrzunehmen, immer auf Überraschendes eingestellt zu sein auf dem gemeinsamen Weg, um von dort aus Veränderungen zu gestalten.

Damit wird nicht nur vermieden, diagnostische Prozesse als bloße Ergänzung oder Erweiterung des Handelns zu modellieren, anstatt sie als inhärenten Teil des Handelns und der Prozesse anzunehmen, in dem sich Lernen *vollzieht*. Ebenfalls wird dadurch vermieden, das Kerngeschäft von Lehrkräften und Lernenden im schulischen Unterricht durch zusätzliche Aufgaben zu ergänzen, anstatt es auf neue Weise zu entwerfen und zu verstehen – im Zeitalter von Kontrollgesellschaften.

Damit soll in diesem Buch eine Perspektive auf Handeln im Unterricht entworfen werden, die nicht bloßes Diktat des eingangs geschilderten empirischen Mainstreams in Zeiten granularer Gesellschaften ist, sondern die durch diagnostische Prozesse eine Haltung von Lehrkräften und Lernenden unterstützt bzw. auszubilden hilft, die auf Überraschungen im gemeinsamen Lernen aus ist (vgl. Krobath 2014, 132).