

## Text 18: Diagnostik von ihrem Nutzen für die Gestaltung von Unterricht her denken

[Stand: 2.7.2010]

Dr. Michael Wildt, Münster  
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

*[In veränderter Fassung erschienen in ‚Lernchancen‘ Heft 69/79 (Friedrich-Verlag, Seite 14 - 19) unter dem Titel ‚Diagnostik vom Nutzen her denken‘]*

‚Diagnostik‘ entwickelt sich zum neuen ‚Zauberwort‘ in unseren Schulen: Rechtschreib-Kompetenztests, Mathematik-Basis-Wissens-Test für Klasse 5, Sprachstandserhebung im Fach Englisch, Lernstandserhebungen in Klasse 8, Diagnose- und Selbsteinschätzungsbögen zur jedem nur erdenklichen Lerngegenstand in den Hauptfächern. Viel Arbeit machen sich die Kollegen mit dem peniblen Ausfüllen vielfältigster Listen und Dateien. Und - wozu das Ganze?

Viele Lehrerinnen und Lehrer<sup>1</sup> sind skeptisch: „Was haben meine Schüler, was habe ich eigentlich davon, wenn ich nun auch noch, neben meinen vielen anderen Aufgaben, Diagnostik-Arbeit leiste?“. Ohne eine positive Antwort auf diese Frage kommt die Schule nicht weiter. Nur dann, wenn der Unterricht mit dem Einsatz diagnostischer Mittel ‚besser‘ wird als ohne, ist der Aufwand berechtigt.

**In diesem Beitrag denke ich daher die Frage nach diagnostischen Instrumenten ‚von hinten her‘, also vom potentiellen Nutzen für die Gestaltung des Lernens im Unterricht. Ich werbe für ‚Diagnostik mit Augenmaß‘, jenseits eines ‚blinden Aktionismus‘. Die ‚Wozu-Frage‘ wird schwerpunktmäßig betrachtet.**

Diagnostik ist ein zweiseitiges Schwert. Nicht nur beim Arzt erzeugt die Diagnose erst das Krankheitsbild. Nicht ohne Hintergedanken verzichtet die Homöopathie beispielsweise ganz darauf, Krankheiten zu ‚diagnostizieren‘. In der Schule haben Zuschreibungen aufgrund von Instrumenten wie ‚Dyskalkulietests‘ oft eher die Funktion, Problemlagen zu beschreiben, als einen Beitrag zur Lösung lernbezogener oder pädagogischer Schwierigkeiten zu leisten. Ohne ‚Behandlung‘ des Problems mit der echten Perspektive dessen Auflösung führt Diagnostik zu einer Verstärkung des Problems.

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist ‚Diagnose‘ - zu Deutsch ‚Erkennen‘ - das Konstruieren von Unterschieden als Grundlage für eine zutreffende Klassifikation. Die Diagnose ‚Dyskalkulie‘ errichtet eine Trennlinie zwischen den Kindern, denen diese Diagnose gestellt wird, und denen, bei denen das nicht passiert. Die Gruppe der Schüler, die vorher noch ‚ungetrennt‘ aussah, ‚zerfällt‘

---

<sup>1</sup> Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird zwecks Straffung des Textes im Folgenden die einfachere Form gewählt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint.

plötzlich in zwei Teilgruppen. Wer diagnostiziert, treibt also Aufwand und investiert Arbeit, um Gruppen in Teilgruppen zu zerlegen.

Ob so etwas sinnvoll ist oder nicht, sollte im Einzelfall genau geprüft werden. Maßstab ist der Gewinn aus der aufzuwendenden Arbeit, in Relation dazu, was sich an anderer Stunde mit einem entsprechenden Arbeitsäquivalent an Nutzen stiften lässt. Zu klären ist, wozu es führt, wenn in der Schule diagnostische Arbeit geleistet wird: Wer hat davon Vor- oder Nachteile? Wessen Situation verschlechtert oder verbessert sich?

Der klassische Fall ist die Einrichtung der äußeren Fach-Leistungsdifferenzierung: Erheblicher Aufwand wird getrieben, Unterscheidungsmerkmale zwischen Grundkursschülern und Erweiterungskursschülern zu konstruieren, (oder wie die verschiedenen Niveaus auch gerade heißen mögen). Dann werden die einzelnen Schüler klassifiziert - schon allein dieser Vorgang prägt das Innenleben der Schule massiv. Alles erfolgt in der Absicht, bisher heterogene Lerngruppen in Lerngruppen geringerer Heterogenität umzustrukturieren.

So ein Prozess greift bis in die Grundfesten der Kultur einer Schule ein: Leistung wird zum Gliederungsmerkmal, zerreißt Lerngruppen und strukturiert sie neu, zerstört Bindungen zwischen Schülern und Lehrkräften, trennt bestehende Lernpartnerschaften, führt dazu, dass die unterrichtenden Kollegen keine echten Teampartner mehr haben - weil jede Lerngruppe anders zusammengesetzt ist.

Die Maßnahme wird durchgeführt, weil man sich davon Vorteile verspricht. Viele Lehrkräfte glauben, in homogenen Lerngruppen ließe es sich leichter unterrichten - ein Trugschluss aufgrund fehlender Erfahrungen mit den Alternativen. Gelegentlich wird behauptet, es sei für schwache Schüler entlastend, nicht mehr mit den ‚superguten‘ Mitschülern konfrontiert zu sein - ein verdecktes Plädoyer für soziale Gettobildung? Vermeintlich können lernstarke Schüler besser weiterkommen, wenn sie nicht den ‚Ballast‘ der Schwachen mitziehen müssen - ein Einwand, der, wenn er zutrifft, Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts erlaubt.

Berechtigt ist die Frage: Wäre die Sek-I-Schule nicht besser beraten, wenn sie ihr Potential nicht in die Konstruktion der Unterschiedlichkeit steckt, in Zensurensysteme, Bewertungsraster usw., sondern in den Aufbau von heterogenitätstauglichen Lernumgebungen, in denen jeder Schüler ein Lernangebot findet, das zu seinen Lernvoraussetzungen passt?<sup>2</sup>

Ähnliches gilt für die vielen Eingangstests in der ersten Klasse der Sekundarschule. Was macht die Lehrkraft, was machen die Schüler mit den Informationen, die sie aus der Bearbeitung diagnostischer Tests gewinnen? Was passiert, wenn die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen einer Klasse von 30 Schülern nicht nur ‚gefühl‘, sondern auch mit erheblichem Aufwand dokumentiert sind?

Schließt die Lehrkraft verzweifelt die Augen, duckt sich mental und wünscht, sie hätte einen anderen Beruf ergriffen? Fühlen sich diejenigen, die sich im unteren Leistungsdrittel eingestuft sehen, als die ‚Doofen‘, für die sich Lernen gar nicht mehr lohnt, weil es ja ‚sowieso‘ nicht zu Erfolgen führt? Wird die Lösung darin gesucht, dass die Schule hektisch Förderkurse einrichtet, in die die Problemträger

---

<sup>2</sup> Ein Praxisbeispiel zeigt Text 1: Individuelles Fördern durch kooperatives Lernen - Überlegungen zum Mathematikunterricht der Sekundarstufe

verschoben werden? Wird das erkannte Problem aus dem Unterricht herausverlagert, in fremde Zuständigkeiten ‚delegiert‘ (‚excludiert‘, wie man im Moment so schön sagt), um der Illusion einer ‚einheitlichen Lerngruppe‘ näher zu kommen?

Wenn das der Fall ist, rate ich auf die Diagnostikarbeit vorerst zu verzichten. Stattdessen könnte die Schule in die Entwicklung der Qualität von Unterricht investieren: Zu lernen, die Lernsituationen des Unterrichts so gestalten, dass ‚Verschiedenheit‘ nicht als Trennungsmerkmal, sondern als Aufmerksamkeitsmerkmal gilt. Achtsames Wahrnehmen von Individualität als Voraussetzung, individuelles und an den jeweiligen Voraussetzungen anknüpfendes Lernen innerhalb der sozialen Gruppe der Klasse zu gestalten. Unterschiedlichkeit sollte nicht Angst, sondern Neugier wecken, Motivation des Voneinander-Lernens und Miteinander-Lernens, in Respekt der Bedingungen der Lernsubjekte.<sup>3</sup>

In einer derartigen Lernumgebung braucht es dann in der Tat Diagnostik. Sie dient den Lernenden und der Lehrkraft dazu, gemeinsam die Aufgabe zu meistern, dafür zu sorgen, dass das einzelne Lernsubjekt tatsächlich das Angebot findet, an dem es selbst gut weiter arbeiten kann. Für meine Überlegungen stütze ich mich auf eine - in einem systemisch-konstruktivistischen Lernverständnis wurzelnde - Diagnostikdefinition, die den Begriff der ‚Diagnostik‘ von ihrem produktiven Nutzen für den folgenden Lernprozess her denkt:

**Diagnostik: ‚Gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen‘**

Gehen wir mal die einzelnen Elemente der Definition durch. Lassen wir uns inspirieren!

a) Diagnostik: **‚Gemeinsame Suche‘** von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen: Schüler-Lernkommentare

Zentraler Begriff der Definition ist die ‚Gemeinsame Suche‘. Er regelt die Verantwortung für den diagnostischen Prozess: Zuständig sind Lehrkraft und Lernende - das einzelne Subjekt und die Lerngruppe als Ganzes - für die diagnostischen Bemühungen. Nicht getrennt, wie im ‚klassischen Text‘, bei dem der Schüler die Leistung vollbringt und die Lehrkraft die Klassifikation vornimmt, sondern ‚gemeinsam‘, als ‚gemeinsame Aufgabe‘.

Es bedarf also eines Raumes, an dem die Aktivitäten von Lehrkraft und Schülern in diagnostischer Absicht zusammenkommen. Beide Seiten müssen dort gewisse Tätigkeiten vollziehen, damit das in der Definition gesteckte Ziel des ‚erfolgversprechenden Weiterlernens‘ erreicht wird. Wenn beide Seiten beteiligt sind, so bedarf es des Nutzens für beide Seiten. Sonst ‚funktioniert‘ das diagnostische Instrument nicht.

---

<sup>3</sup> Sinnvoll ist, dass sich die Schule zur Unterstützung des ‚inneren Lernprozesses‘ Beratung von außen holt. Anregungen gibt Text 12: Wie kommen Schulen in Bewegung? Erfahrungsbericht eines Schulberaters für heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung

Folgende diagnostische Vereinbarung könnte in einer Lerngruppe getroffen werden:

**Jeder Lernende schreibt zu jeder Aufgabe einen kurzen Lernkommentar. Die Lehrkraft liest die Kommentare. Sie gibt an ausgewählten Stellen eine kurze Rückmeldung und richtet das unterrichtliche Angebot an den in den Kommentaren deutlich werdenden Lernbedingungen der Schüler aus.**

Im Fach Mathematik lässt sich das beispielsweise durch eine Absprache zur Hefteinteilung implementieren: Am rechten Rand jeder Seite - auch auf Hausaufgabenblättern - zeichnet der Schüler eine 10 cm breite Spalte ein, in die er die Lernkommentare schreibt, jeweils rechts der zugehörigen Aufgabe.<sup>4</sup>

Was könnte da stehen? Beispielsweise ‚war leicht‘, ‚das kann ich gut‘, ‚das brauche ich nicht mehr zu üben‘. Oder ‚Ich hatte erst Probleme, aber habe die Aufgabe mit meinem Lernpartner besprochen und dann gelöst‘. Oder: ‚ich konnte das nicht und habe meinen Vater gefragt‘ - eine wichtige Information für die Lehrkraft, denn so dringen ‚fremde‘ Lösungswege in den Unterricht ein. Oder: ‚Ich mache das mit meiner Nachhilfe‘ - auch eine wichtige Info, denn der Verdacht ist gerechtfertigt, dass diesem Schüler von seinen Eltern eine passive Lernhaltung finanziert wird. Oder: ‚Das kann ich nicht‘ bzw. ‚ich habe das noch nicht verstanden, können Sie mir das noch mal erklären‘ - zwei Statements, zwischen denen, von der Lernhaltung her gesehen, Welten liegen.

Manchmal finden sich auch längere Kommentare: ‚mit  $x^2$  wusste ich es nicht mehr. Ich habe nachgedacht und es mal so versucht, bin mir aber unsicher, ob es stimmt‘. Oder: ‚Aufgabe 2a) und b) sind o.k. Aber c) ist neu, das können Sie gar nicht von mir verlangen!‘. Oder ‚Eigentlich habe ich erst beim Lösen dieser Aufgabe kapiert, was wir vorhin in der Klasse besprochen haben. Ich freue mich.‘ Oder: ‚Das sieht nach Zinsrechnen aus, aber ich habe die Formel vergessen und jetzt keine Lust zum suchen. Ich kümmere mich aber selbst darum!‘<sup>5</sup>

Auch zu den nicht bearbeiteten Aufgaben ist ein Kommentar sinnvoll. Die Entscheidung, ob, welche und wie viele Aufgaben ein Schüler löst, trifft er selbst in Abwägung der Belastung zwischen den Aufgaben aller Fächer. Doch über seine Entscheidung soll er Auskunft geben. Wenn ich als Lehrkraft einen vernünftigen Kommentar lese, der erklärt, wieso Aufgaben nicht gelöst worden sind, so ist das o.k. Passiert das aber mehrfach hintereinander, so besteht Beratungsbedarf.

Gerade bei nicht gemachten Aufgaben ist für die Lehrkraft der Kommentar wichtig. Es ist bedeutsam, ob da steht ‚ich denke, ich kann alles, und glaube, ich muss es nicht mehr üben‘, ob da steht ‚ich habe es versucht, aber konnte alle Aufgaben nicht lösen‘, ob da steht ‚ich war am Wochenende bei meiner Oma und konnte daher meine Wochenaufgaben nicht machen‘ oder ob da steht ‚ich habe meine Hausarbeitszeit für mein Englischreferat gebracht, nächste Woche mache ich

---

<sup>4</sup> Vertiefende Anregungen zur Arbeit mit Selbsteinschätzungen durch die Lernenden gibt Text 4: Selbsteinschätzungsbögen, kommentierte Lösungen, Dialoghefte und mehr - Strategien für schriftliche Kommunikation über Lernprozesse im Unterricht

<sup>5</sup> Wenn das Arbeiten mit Lernlandkarten eingeführt ist (vgl. Text 10: Schüler/innen erstellen eigene Lern-Landkarten - ein Beitrag zur gemeinsamen Evaluation von Unterricht und zur Planung individueller Lernprozesse), dann sind schon die Bemerkungen ‚grün‘, ‚gelb‘ bzw. ‚rot‘ Lernkommentare, da die Farbangaben selbsteingeschätzte Kompetenzerreichungsgrade codieren

wieder Mathe'. Jede dieser Botschaften gibt demselben Faktum des ‚die Aufgabe ist nicht bearbeitet‘ einen gänzlich anderen Rahmen.

Wann liest die Lehrkraft die Lernkommentare? Einerseits im Unterricht. Wenn die Schüler in Gruppen arbeiten, kann sie herumgehen und nachlesen, was in die Kommentarspalten geschrieben wird. Dann und wann lässt sie sich ein Heft geben und liest darin ein bisschen, während der Schüler mit seinem Lernpartner spricht.

Andererseits liest die Lehrkraft die Kommentare bei der Durchsicht der Wochenhausaufgaben - nur die Kommentare, in der Regel nicht die Aufgabenbearbeitungen! Der Nutzen für die Lehrkraft ist dabei, dass die Schüler so den Unterricht vorstrukturieren. Der Wunsch ‚können Sie mir das noch mal erklären‘ richtet sich an die Lehrkraft. Er kann befriedigt werden: Planung einer Gruppenarbeitsphase für die Klasse; diejenigen, die Fragen haben oder Erklärungen wünschen, kommen nach vorne an die Tafel. Dort bekommen sie, entlang ihrer Lernbedürfnisse, genau die Informationen, die sie weiter bringen. Oder die Lehrkraft vermittelt einen Lernpartner, der die gewünschten Hilfen gibt. Wenn niemand ‚Lehrer-Unterricht‘ anfordert, so findet er nicht statt. So einfach ist die Unterrichtsplanung auf der Basis der Lernkommentare.

Der diagnostische Nutzen in den Lernkommentaren ist der Zugewinn an Informationen über das jeweilige Schülerlernen. Zwischen ‚ich kann das nicht‘ und ‚ich brauche noch mal Erklärungen, um es zu können‘ liegen keine fachbezogenen Unterschiede, aber eine sehr unterschiedliche Sicht auf das eigene Lernen. Wer ‚ich kann das nicht‘ schreibt, zeigt keine Ansatzpunkte, das Problem zu lösen. Er bedarf der Lernberatung: Selbst die Verantwortung dafür zu übernehmen, das ‚Nichtkönnen‘ in ‚Können‘ zu verwandeln; einen Plan zu fassen, erste Schritte der Umsetzung selbst zu tun. Wer schreibt ‚ich brauche noch mal Erklärungen, um es zu können‘ ist weiter: Er ist in der Lage selbst initiativ zu werden, selbst seine Fragen stellen und sich weiter zu bewegen.

Der erste Schüler braucht eine Lernberatung. Wenn die Lehrkraft ihn in eine fachbezogene Lernsituation - z.B. mit ihr an der Tafel - holt, so stärkt sie seine passive Lernhaltung. Beim nächsten Mal würde er wieder genauso passiv bleiben. Der zweite Schüler ist dagegen wohl so weit, dass fachlichen Hinweise auf fruchtbaren Boden fallen.

Bei einer Klassenarbeit<sup>6</sup> ist es eine gänzlich unterschiedliche Lage, ob ein Schüler mit vielen Fehlern in einer Aufgabe den Kommentar gibt ‚das ist leicht‘ oder ob er schreibt ‚das habe ich noch gar nicht richtig verstanden‘. Der erste Kommentar deutet auf einen unkritischen Umgang mit den eigenen Arbeitsergebnissen hin - in dem Sinne ‚schon weil ich es geschrieben habe, ist es gut‘. Dieser Schüler benötigt Hilfe und Beratung bei der Entwicklung der Kompetenz, seine eigenen Schaffensfrüchte daraufhin zu reflektieren, welches für ihn der nächste sinnvolle Lernschritt ist. Der zweite Schüler benötigt Aufklärung seiner Denkfehler beim mathematischen Arbeiten und die Analyse, wie es dazu kommen konnte - wahrscheinlich zusammen mit einem Lernpartner.

---

<sup>6</sup> Lernkommentare sind vor allem nützlich, wenn die Klassenarbeiten dem Grundsatz der ‚Nachhaltigkeit‘ folgen, vgl. Text 6: ‚Nachhaltige Klassenarbeiten‘ - Förderung individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen durch geeignete Gestaltung der schriftlichen Lernzielkontrollen.

Als Nebeneffekt sind Lernkommentare ein guter Anlass für schriftlichen Sprachgebrauch. Mir ist noch kein Schüler an unserer Gesamtschule begegnet, der nicht in der Lage gewesen wäre, das, was er mir über sein Lernen mitteilen möchte, schriftlich zu artikulieren. Wenn er mir etwas mitteilt, sorgt er ja auch für sich selbst - das ist ein starkes Schreibmotiv. Daher nehme mir auch wirklich die Zeit, bei den Wochenplanaufgaben die Lernkommentare (wie gesagt, nur die Kommentare, nicht die Bearbeitung der Aufgaben) zu lesen und einen Satz als Antwort zu schreiben, und wenn es nur ‚Danke für die Informationen‘ ist.

Das kostet mich bei einem Klassensatz eine Stunde Zeit in der Woche, als ‚Diagnostikarbeit‘- inklusive ein paar Notizen in meine Schüler-Stammbücher. Die Zeit ist gut investiert: Anschließend ist mein Unterricht für die Folgewoche durchstrukturiert, weil ich die ‚Aufträge‘ aus den Lernkommentaren auf die Unterrichtsstunden verteile. Mein Lehrer-Gewinn ist dabei der ‚gute Blick‘ auf die einzelnen Schüler. Meine Lehrer-Autorität wächst, wenn sich, in Eltern- oder Schülergesprächen, zeigt, wie gut ich über die einzelnen Lernentwicklungen Bescheid weiß. Oft ist das Lesen der Kommentare witzig - was Schüler über Unterricht und ihr eigenes Lernen so alles denken!

**b) Diagnostik: ‚Gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen‘: Selbsteinschätzungsbögen**

Auch wenn Diagnostik die gemeinsame Suche aller Beteiligten nach ‚guten Lerngelegenheiten‘ ist, so haben Schüler und Lehrkraft spezifische Aufgaben. Die der Lernenden ist es, in differenzierter Weise Auskunft zur ihrem aktuellen Lernstand zu geben. Über die Lernkommentare hinaus lässt sich dieser Prozess immer dann, wenn eine bestimmte Leistung erbracht worden ist, strukturierter gestalten: Mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen, die für die Weiterarbeit Orientierung geben. Ein Beispiel, in dem es um die Lesekompetenz geht, gibt der Text ‚Diagnostik und individuelle Förderung als dritter Schritt der Schriftsprachförderung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe‘ in diesem Heft. Hier betrachte ich das Arbeitsmittel ‚Selbsteinschätzungsbögen‘ aus diagnostischem Blickwinkel.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> ‚Text 14: Sachrechengeschichten schreiben und Fachtexte lesen - Sprachförderung im und durch heterogenitätsorientierten Unterricht! Zum Beispiel im Fach Mathematik‘ zeigt den Einsatz eines diagnostischen Instruments zur Betrachtung der Sprachkompetenzen von Schülern im Mathematikunterricht der höheren Klassen der Sekundarstufe I.

Das ‚Grundmuster‘ eines Selbsteinschätzungsbogens zum Grad der Erreichung einer Kompetenz zeigt exemplarisch (zu Aufgabe 3) der folgende Ausschnitt aus einem Bogen zur Auswertung einer Klassenarbeit:

**Selbsteinschätzungsbogen ME 8.1/4 07/08 zur Arbeit Nr. 3. Name:.....**

Zu Aufgabe 3: Landvermesser-Aufgaben:

Das Konstruieren von Dreiecken mit Zirkel und Lineal ist Denkarbeit!

Das kann ich schon gut. Das muss ich nicht mehr üben

Das kann ich mittelmäßig. Ich übe noch etwas. Das kann ich ohne Hilfe (mit Material)

Das kann ich noch nicht gut. Ich benötige noch Lehrer-Unterricht, um es zu verstehen

...

Der Bogen benennt die betreffende Aufgabe - der hier gezeigte Ausschnitt bezieht sich exemplarisch auf eine Aufgabenstellung - skizziert in einem kurzen Satz die zu betrachtende Kompetenz und ermöglicht eine Einstufung in ‚Erreichungsgrade‘. Sie sind so formuliert, dass sich daraus ‚Weichenstellungen‘ für das weitere Lernen und für die Gestaltung des weiteren Unterrichts ergeben.

Welche Einstufungen dem Schüler angeboten werden, hängt von dem geplanten Lernangebot in den kommenden Unterrichtswochen ab. Im vorliegenden Beispiel ist einerseits vorgesehen, Material für das selbstständige Übung (als Arbeitskarten für Wahlarbeitsphasen im Unterricht) im Unterricht zur Verfügung zu stellen und entsprechende Aufgaben in den Wochenplanhausaufgaben<sup>8</sup> zu geben. Andererseits ist geplant, noch einmal ein Unterrichtsgespräch als Unterstützung für diejenigen anzubieten, die dieses Lernangebot wünschen. Für die Schüler, die ‚genug geübt‘ zu haben glauben, wird es ein Angebot zum differenzierten Weiterlernen geben.

Beim Ausfüllen des Bogens betrachtet der Schüler noch einmal seine Erfolge beim Bearbeiten der betreffenden Aufgabe. Er zieht eine Musterlösung hinzu, berät sich mit seinen Lernpartnern und schätzt die Erfolge seines Lernens ein. Dann gibt er Auskunft darüber, in welcher Weise er mit dem angesprochenen Kompetenzbereich im Unterricht weiter verfahren oder ob er sich zutraut, an ein neues oder vertiefendes Lernangebot zu gehen.

Jeder Schüler gibt mit Hilfe des Bogens Auskunft - das ernsthaft zu tun ist ihr Anteil am diagnostischen Prozess. Die Lehrkraft guckt die Bögen durch. Sie vergewissert sich, wie die Schüler ihren Lernstand einschätzen. Wenn die Schüler den Sinn der Bögen verstehen, besteht erfahrungsgemäß eine hohe Übereinstimmung zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung der Lehrkraft. So wird es zum Regelfall, dass im folgenden Unterricht der Selbsteinschätzung gefolgt wird. Wenn im Einzelfall die Lehrkraft anderer Ansicht als der Schüler ist, so spricht sie den Schüler darauf an und klärt mit ihm im Gespräch im Konsens, welches für ihn der geeignete Ansatzpunkt für die Weiterarbeit ist.

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu Text 8: Wochenhausaufgaben - eine Lösung für die Hausaufgabenfrage bei individualisierendem Unterricht.

Nicht jedes erkannte Lernproblem muss sofort bearbeitet werden. Vieles lässt sich vertagen, wenn das Problem erst einmal erkannt ist. Ob und wie weit jemand, der noch Unterstützung in Hinblick auf frühere Lerngegenstände benötigt, zunächst die ‚Altlasten‘ bearbeiten sollte, ist eine Frage der Gestaltung des fachlichen Unterrichtsverlaufes. Selbst curricular stark durchstrukturierte Fächer wie Mathematik und Englisch bieten vielfältige Freiheitsgrade der Stoffreihung, so dass individuelle Lernverläufe über längere Zeit möglich sind. ‚Fachhierarchie‘ und ‚sinnvolle individuelle Lernschrittfolge‘ stehen nur in lockerer Korrelation. Bei Prozesstransparenz verkraften Lernende bisweilen große Sprünge im eigenen erfolgreichen Weiterlernen. Wesentlich ist nur, dass die Lerngelegenheit geboten wird, bevor die nächste Leistungsüberprüfung stattfindet.

Doch wenn es sinnvoll erscheint, dass ein Schüler zunächst ein älteres Verständnisproblem bearbeitet und löst, bevor er in den weitergehenden Lernschritt eintritt, der auf dieses Wissen zugreift, so lässt sich auch das im Unterricht realisieren. Das Mittel ist dann die Selbststeuerung der Lernenden im Prozess: Eine Teilgruppe erhält noch einmal Lehrer-Unterricht, eine zweite Teilgruppe übt eigenverantwortlich in Partner- und Gruppenarbeit anhand von Material mit Selbstkontrollmöglichkeiten, und die dritte Gruppe arbeitet sich an einer spannenden Frage eigenverantwortlich in das neue Themengebiet ein.

So geht die ‚Schere‘ zwischen den schwächeren und den stärkeren Schülern immer weiter auseinander. Das ist erwünscht, weil jeder dort weiter lernt, wo die eigenen Anknüpfungspunkte sind. Der Wissenszuwachs ist zwar unterschiedlich, doch beim einzelnen Subjekt an das Vorwissen gebunden. Die Lerngeschwindigkeit ist verschieden, aber die Lernverläufe sind stabil. Und wenn ein langsam lernender Schüler dann, durch Lehrerunterricht und eigenes Üben, seine Lernvoraussetzungen so organisiert hat, dass er an die Lernerfahrungen der schnelleren Schüler anknüpfen kann, dann sind die Experten in der Klasse ja verfügbar, bei denen er das weiterführende Wissen ‚anzapfen‘ kann. So wächst der Wissensschatz der Klasse, prozessbezogen und fachbezogen, zum Gewinn aller Beteiligten.

**c) Diagnostik: ‚Gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen‘: Nachhaltige Lernzielkontrollen (Klassenarbeiten)**

Was kann die Lehrkraft tun, damit das Lernen der Schüler auf verschiedenen Niveaus auf Dauer gelingt? Sie kann die Lernzielkontrollen, in den Hauptfächern insbesondere die Klassenarbeiten, so gestalten, dass von ihnen der Reiz ausgeht, nachhaltig zu lernen<sup>9</sup>.

Vom Standpunkt der Nachhaltigkeit her gesehen ist die übliche Praxis der Klassenarbeiten in unserem Lande eine Katastrophe. Wird die Arbeit am Ende der jeweiligen Unterrichtsreihe angesetzt, so verpufft der diagnostische Nutzen der vielen Mühen nutzlos, die die Lehrkraft in die Entwicklung und in die Korrektur der Arbeit steckt: Es ergibt sich ja keine Folgerung daraus für ein erfolgreiches Weiterlernen im Unterricht! Wenn die Arbeit am Ende der Unterrichtsreihe steht, so wird nur beurteilt, wer die Ziele erbracht hat, wer sie teilweise erbracht hat und wer nicht. Doch eine Perspektive für das Weiterlernen wird nicht formuliert.

---

<sup>9</sup> Vgl. Text 6: ‚Nachhaltige Klassenarbeiten‘ - Förderung individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen durch geeignete Gestaltung der schriftlichen Lernzielkontrollen.

Oder ist es etwa ernst gemeint, dass gerade diejenigen, die - ausweislich der Arbeit - im vorangegangenen Unterricht schlecht klar gekommen sind, ihr noch erforderliches Weiterlernen selbst, privat, außerhalb von Lerngruppe und ohne Unterstützung der Lehrkraft betreiben sollen? Wer erfolgreich gelernt hat, bekommt ein weiterführendes Lernangebot, und wer schlecht gelernt hat, der muss alleine zusehen, wie er wieder auf den ‚grünen Zweig‘ kommt? Das soll ‚Schule‘ sein? Wenn sie wirklich so ist, so hätten wir hier eine treffliche Erklärung für die hohe soziale Selektivität, die die internationalen Vergleichsstudien der deutschen Schule attestieren.

Vom Gedanken der Diagnostik her liegt es nahe, den hohen Arbeitsaufwand für die Lernzielkontrollen pfiffiger einzusetzen. Eine Grundidee - hier für die ‚Zensurschule‘ formuliert - kann dabei helfen:

Die Folge-Lernzielkontrolle erhält viel Ähnlichkeit mit der vorangegangenen Lernzielkontrolle. Ein Schüler, der bei der letzten Arbeit die Zensur x erzielt hat, erzielt bei mittelmäßigem Weiterlernen auch bei der Folge-Lernzielkontrolle unter einer Voraussetzung die Zensur x: Er arbeitet in der Zwischenzeit die Probleme bei der vorigen Lernzielkontrolle so gut auf, dass er nun die vorigen Lernzielkontrolle, wenn es die Folgekontrolle wäre, mit der Zensur x+1 bestehen würde.

Kompliziert, aber pfiffig! Aus dem Grundsatz folgt, dass sich nur etwa 20 bis 30 % der Lernzielkontrolle auf den neuen Lernstoff bezieht, der zwischen der aktuellen und der vorigen Unterrichtseinheit erarbeitet worden ist. Der Rest bezieht sich auf Lerngegenstände aus früheren Lernabschnitten - in höheren Klassen sogar aus verschiedenen Schuljahren.

Wenn über längere Zeit mit derartigen Lernzielkontrollen gearbeitet wird, so ergeben sich klare systemische Reize an die Lernenden:

- Sie erleben: Lernen lohnt sich! Der Stoff kommt nicht nur einmal, sondern immer wieder vor.
- Gut ist, wenn man den Stoff frühzeitig lernt, denn dann ist man nicht nur bei der nächsten, sondern bei mehreren kommenden Lernzielkontrollen gut aufgestellt.
- Vorrang hat, die ‚alten Basiskompetenzen‘ zu sichern und auszubauen, bevor man sich auf neuen Lernstoff stürzt - sofern dabei die Defizite in den Basiskompetenzen beim Weiterlernen stören.
- Wer die Basiskompetenzen spät erwirbt, hat keine Zeit mehr für die vertiefenden Lerninhalte. Er kann trotzdem noch ein ‚ausreichend‘ erzielen. Man hat also noch eine ‚spätere Chance‘, allerdings bei dem Preis, dass eine gute Zensur immer unwahrscheinlicher wird.
- Von einer bis zur nächsten Lernzielkontrolle handelt derjenige vernünftig, der einerseits den neuen Stoff zu mindestens ‚mitverfolgt‘. Wenn er sich andererseits durch selbstständiges Üben und Anforderung von Lehrerunterricht dafür sorgt, die in der alten Lernzielkontrolle gezeigten Probleme aufzuarbeiten, so kann er erwarten, dass er bei der tatsächlichen neuen Lernzielkontrolle besser abschneidet als vorher.

Sicher - die systemische Steuerungslogik zu beschreiben ist etwas kompliziert. Man kann es auch knapp sagen: Eine ‚nachhaltige Klassenarbeit‘ ist so aufgebaut, dass sich die gründliche Auseinandersetzung mit denen in der alten Lernzielkontrolle

deutlich werdenden Problemen aus Sicht des Schülers wirklich lohnt, wenn man bei der Folgearbeit ‚punkten‘ will.<sup>10</sup>

Wenn das gelingt, so ist die Entwicklung der Zensuren ein tatsächlicher Indikator für die Lernverläufe: Wer gleichmäßig weiterlernt, hält seine Zensur. Wer sich besonders bemüht und anstrengt, steigert sich von einer Lernzielkontrolle zur nächsten ein bisschen. Wer faulenzet, sackt ein bisschen ab. Bei Fortsetzung des jeweiligen Arbeitsverhaltens dürfte sich der Trend auf längere Sicht verstärken. Die Erkenntnis bietet die Möglichkeit zum Nachregulieren: passendes Erhöhen oder Senken der ‚Schlagzahl‘, bis man seine Wunschzensur erreicht.

Für die Lehrkraft hat das den Vorteil, dass sie einen ‚guten Blick‘ auf die Lerngruppe bekommt. Schon ein leichter Leistungsrückgang eines Schülers kann ein Anlass sein genauer hinzugucken: Wo liegt das Problem? Klappt die Gruppenarbeit nicht? Hat es häusliche Probleme gegeben? Was hat sich geändert gegenüber bisher. Eine leichte Leistungssteigerung ist immer ein Erfolg, der gelobt und verstärkt werden kann: Welches sind die Erfolgstrategien des jeweiligen Schülers? Was hat er geändert, dass er nun erfolgreicher ist? Können die anderen auch an diesem Erfolg teilhaben?<sup>11</sup>

Bei einem derartigen Konzept der Lernzielkontrollen gibt es in der Regel keine mangelhaften Klassenarbeiten. Das sollte das Ziel jeder Lehrkraft sein: ‚Normalerweise‘ fällt keine Arbeit ‚mangelhaft‘ aus. Wenn im Einzelfall mangelhafte Arbeiten auftreten, so signalisieren sie akute Lernprobleme bzw. Einbrüche im Lernverlauf. Das ist in jedem Fall ein Anlass für ein individuelles Beratungsgespräch zur Suche nach den Ursachen. Sie können beim einzelnen Schüler, aber auch bei der Qualität des Unterrichts liegen. Wer also was tut oder tun sollte, um die Problemlage zu entschärfen, ist im Einzelfall zu klären.

Die Verantwortung dafür, die Lernzielkontrollen nach dem Grundsatz der ‚Nachhaltigkeit‘ zu gestalten, liegt bei Lehrkraft und Schule<sup>12</sup>. Das dürfte an sehr vielen Schulen mit einer jahrelangen Entwicklungs- und Lernarbeit im Kollegenkreis verbunden sein, weil unsere Schulen im Allgemeinen andere Traditionen haben. Aber so eine Entwicklung ist möglich: So, wie wir Kollegen alle in unserer Ausbildung gelernt haben, die bisherigen Formen der Lernzielkontrolle zu praktizieren, so können wir auch lernen, sie anders zu gestalten!

**d) Diagnostik: ‚Gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen‘: Zieltransparenz herstellen**

Wer den Ansatzpunkt für ein ‚gutes Weiterkommen‘ finden will, der muss zunächst bestimmen, wo er eigentlich hingelangen will. Erst aus der Relation zwischen Ist-

---

<sup>10</sup> Dass das gelingt, hängt auch von der Konzeption ab, der die die Leistungsrückmeldung in der Lerngruppe folgt. Vgl. dazu Text 19: Überlegung zur Leistungsrückmeldung im schülerzentrierten Unterricht.

<sup>11</sup> Der Gedanke ist genauer ausgeführt im Text 20: Leistungsbewertung mit Zensuren im kooperativen Kontext

<sup>12</sup> Für das Fach Mathematik der Gesamtschule zeigt ‚WILDT, M.: vom Unterrichten in heterogenen Lerngruppen (Köln:Aulis 2007)‘ eine Folge von Arbeiten für Klasse 7.

Stand und Ziel lässt sich der sinnvollste nächste Schritt bestimmen.<sup>13</sup> Diagnostik bestimmt den Ist-Stand, als gemeinsame Aktivität von Lehrkraft und Lernenden. Sie liefert eine Bestimmung von erreichten und noch nicht erreichten Kompetenzen. Damit ist der Ansatzpunkt, der ‚gute‘ nächste Schritt, aber noch nicht gefunden.

Diagnostik ist also nur die eine Seite der Lernprozesssteuerung. Wenn ein Schüler bemerkt, dass er Prozentrechenaufgaben nicht erfolgreich lösen kann, so kann das für ihn ein Auslöser für Lernaktivitäten sein oder auch nicht - je nachdem, ob und wie weit ihm die Kompetenz des Prozentrechnen-Könnens erstrebenswert erscheint. Die Zensurenstruktur ist ja, auch wenn in der Schule - leider immer noch - so dominant, bestenfalls eine Hilfskonstruktion, eine ‚Möhre‘, die auf dem Weg zum Erwerb guter Kompetenzen locken soll.

Die Betonung des sich ‚aus eigener Einsicht und aus eigenem Willen‘ dafür entscheiden, eine Leistung zu erbringen, ist ja gerade das Fortschrittliche am ‚Kompetenzkonzept‘ der aktuellen Bildungsdebatte. Es reicht - im Sinne des Kompetenzbegriffs - nicht, dass der Schüler eine Leistung deswegen erbringt, weil ihm eine äußere Belohnung winkt, z.B. in Form einer Zensur. Er soll von sich aus heraus die Einstellung entwickeln, Leistungen, in einer Sachsituation aus seiner Sinnsicht auf die dort sich zeigenden Handlungsnotwendigkeiten zu erbringen oder eben, auch das ist eine aktive Entscheidung, nicht zu erbringen.

Dass Zensuren in dieser Hinsicht kontraproduktiv sein können - und meiner Ansicht nach auch sind - braucht hier nicht weiter diskutiert zu werden - sie sind, systemisch gesehen, die ‚falschen Reize‘. Ebenso wenig muss hier diskutiert werden, dass Zensuren derzeit in der Regel Komponente des ‚Systems Schule‘ sind, in dem wir Lehrer arbeiten. Der Widerspruch belastet alle Beteiligten.<sup>14</sup>

Er hindert jedoch nicht, parallel auch eine Kultur der ‚guten Zielbestimmung‘ in der Schule zu entwickeln. Nach wie vor gehen die Schüler mit der Erwartung in die Schule, dort Dinge lernen zu können, die im wirklichen Leben - zu mindestens im

Erwachsenendasein - anerkannte und nützliche Kompetenzen darstellen. So wie beispielsweise folgende ‚Schülerziel‘ ausdrückt:

**Ziel: Wie ein Mitarbeiter in einem Fachgeschäft Prozentrechnungen durchführen können, wenn er Kunden bedient, deren Wünsche erfüllt, Rechnungen stellt und in bestimmten Umfang Preise aushandeln darf.**

So etwas zu können ist ein sinnvolles Zielangebot der Schule. Wichtig ist, das Schüler es verstehen - durch szenisches Spiel von Praxissituationen lassen sich die Anforderungen an den Mitarbeiter plastisch darstellen: Nebenbei, während des Beratungsgesprächs, nur unter Nutzung des Taschenrechners, indem man die passenden Zahlen eintippt, die Fragen der Kunden kompetent zu beantworten. Zum Beispiel „5 % Rabatt, wie viel € spare ich denn da“, „Bitte geben Sie auch den Nettopreis auf der Rechnung an“ oder „Ich benötige jetzt nur 40% der Stückzahl, bitte legen Sie mir den Rest zurück“.

<sup>13</sup> Der Gedanke wird ausführlich erörtert im Text 11: Zielorientiertes Arbeiten im Unterricht - eine wichtige Voraussetzung für individuelles und kooperatives Lernen.

<sup>14</sup> Einen Weg, damit umzugehen, zeigt Text 7: Lehrerbriefe - eine Ergänzung zur Zeugniszensur in Klassen, in denen individuelle Förderung im Unterricht stattfindet

Wer das als Mitarbeiter im Geschäft kann, der ist kompetent, das bestätigt jeder Schüler. Wer hier mühsam mit dem Dreisatzverfahren zu rechnen beginnt, hat schon verloren, bevor er den Bleistift in die Hand nimmt: Ein kompetenter Mitarbeiter braucht ein effektives Rechenverfahren! Mit dem Proportionalitätsfaktor jonglieren können, ist das Geheimnis des Erfolgs!

In allen Fächern lassen sich viele Unterrichtsgegenstände identifizieren, die in Form von achtenswerten und wichtig erscheinenden Kompetenzen artikuliert und altersadäquat als ‚gute Ziele‘ des gemeinsamen Lernens den Schülern angeboten werden können. Es erfordert Findigkeit auf Seiten der Lehrkräfte den jeweiligen Lerngegenstand zu befragen, was das Schüler ‚über den Tisch ziehen‘ könnte. Wenn sich das nicht findet, wechselt man vielleicht den Lerngegenstand ...

Hier will ich aber nicht für mehr Zielorientierung im Unterricht aus motivationalen Gründen werben, sondern es geht um Diagnostik. Auch in dieser Hinsicht sind ‚gute Ziele‘ wichtig. Sie beinhalten das Kriterium, an dem nach dem beabsichtigten Lernprozess der Erfolg der Arbeit abgelesen werden soll. So wie bei einem ordentlichen Evaluationsprozess schon vor dem Beginn der eigentlichen Arbeit geklärt wird, unter welchen Umständen die Ergebnisse als Erfolg gewertet werden sollen, so steuert auch im Unterricht das Ziel im Kopf der Lernenden deren Handeln im Lernprozess. Erst wenn klar ist, wo es hingehen soll, ist Handlungsfähigkeit gegeben. Nun kann tatsächlich der erste Schritt erfolgen, individuell verschieden. Über die gemeinsame Zielsetzung ist sicher gestellt, dass die individuellen Aktivitäten der Lernenden sachbezogen konvergieren.

Das oben benannte Prozentrechnenziel kanalisiert die Arbeit der Lerngruppe. Ob die gewünschte Kompetenz erreicht ist, kann jederzeit festgestellt werden: Wer glaubt, er ist so weit, stellt sich einem simulierten Kundengespräch, und der Rest der Klasse gibt Rückmeldung. So konkretisiert sich die Anforderung. Ist es akzeptabel, wenn die Prozentrechnung 1 Minute dauert, oder sollte man in 5 Sekunden damit fertig sein? Ist das gewählte Verfahren leistungsfähig genug? Ist die rechnerische Zuverlässigkeit hinreichend? Die Lernenden können selbst entscheiden, ob sie das noch einmal in der Tischgruppe üben oder lieber anhand von Arbeitskarten trainieren wollen. Oder ob doch noch mal ein Gespräch mit der Lehrkraft über eine wirklich effizientes Verfahren angezeigt ist.

Etwas können, und, damit im Zusammenhang, etwas verstehen, steht bei Schülern hoch im Kurs. Probleme lösen können, kompetent Auskunft geben können, Experte für spezifische Fragestellungen sein, Ideen gut schriftlich ausdrücken können, Informationen auf Englisch beschaffen können, naturwissenschaftliche Kenntnisse praktisch nutzen, gesellschaftliche Zusammenhänge sehen und fruchtbar machen, all das lässt sich in Schulen als positives Element einer Lernkultur etablieren und stärken.

Wenn daraus Kompetenzziele formuliert und gemeinsam vereinbart werden, so verfügt die Lerngruppe gleich auch über die diagnostischen Elemente, die sie bei ihrer Selbststeuerung im Lernprozess benötigt. Wenn das die Schüler erst einmal verstanden haben, so läuft das Lernen immer mehr ‚wie von allein‘ - eine traumhafte Perspektive für Lehrkräfte!

e) Diagnostik: ‚Gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für **erfolgsversprechendes Weiterlernen**‘: Nicht ‚lehrerzentrierte‘, sondern ‚lernzentrierte Lernformen‘ praktizieren

Verständlicherweise können sich viele Lehrkräfte einen derartigen Unterricht gar nicht vorstellen. Das liegt nicht nur daran, dass die gängige Schulpraxis, in der wir Lehrer unsere beruflichen Handlungsmuster erworben haben, kaum Vorbilder für selbstgesteuertes Schülerlernen geboten haben. Es ist vor allem eine Herausforderung, die eigene Rolle im Lernprozess anders und ‚kleiner‘ zu denken.

Hierzulande dominiert nach wie vor der ‚lehrerzentrierte Unterricht‘. Die Lehrkraft hat nicht nur die Rolle des dominierenden Inhalts-Bestimmers im Lernprozess, sondern auch die des zentralen Prozesskoordinators. Dem traditionellen Selbstverständnis der Lehrkraft entspricht, dass sie und nicht die Lernenden den Gang des Lernens steuern.

Diese Denkweise reicht bis in die Versuche hinein, individualisierendes Lernen im Unterricht zu realisieren. Ich erkenne sie hinter jedem Versuche, durch raffinierte Arbeitsmittel den Schülern ihre Selbststeuerungskompetenz zu beschneiden. Vor 30 Jahren waren das die Versuche mit programmiertem Unterricht, bei der die Lernenden, passiv wie Lämmer, durch ihre jeweiligen Antworten auf mehr oder weniger kleinschrittig formulierte Fragen roboterhaft durch ein kunstvoll gesponnenes Geflecht von Mini-Lernportionen geführt wurden. Heute sind es ‚diagnostische Systeme‘, die, nach der Struktur von Computerprogrammen, auf ein Cluster von Diagnose-Inputs die ‚individualisierte Therapie‘ auswerfen.

Eins bleibt dabei auf der Strecke: Die Kompetenz der lernenden Subjekte, sich selbst als Subjekt und als Motor des eigenen Lernprozesses zu begreifen. Die Extrapolation der lehrerzentrierten Denkfigur auf 30 Lernsubjekte ist die Idee, dass die 30 Schüler ‚von außen‘ individuell geführt werden. Jede Lehrkraft spürt, dass sie das nicht leisten kann, denn dabei reibt sie sich restlos auf.

Individualisierender Unterricht gelingt nur, wenn die Frage, wer die Steuerungskompetenz im Lernprozess innehat, neu ausdiskutiert wird.<sup>15</sup> Die Lehrkraft muss sie wohl abgeben - das ist sicherlich für viele Lehrkräfte ein ‚schwerer Abschied‘ von einem lieb gewordenen Rollenbild. Anstatt aber die Steuerungskompetenz auf ‚abstrakte Systeme‘ zu delegieren, sollte sie lieber dorthin gegeben werden, wo sie hingehört: an die lernenden Subjekte selbst! Denn sie tragen letztlich auch die Verantwortung für das Gelingen des Prozesses.

‚Klein‘ macht sich die Lehrkraft nur scheinbar, wenn sie anerkennt, dass es beim Lernen, so wie beim Zug der Vögel im Flugverband, keiner äußeren Steuerungsperson bedarf. Dort steuert sich jedes Subjekt selbst, indem es die Flugdaten aufnimmt und auswertet. Die Rollen wechseln, je nach Position, die das Subjekt einnimmt. ‚Vorne‘ fliegt im Wechsel mal der eine, mal der andere, vielleicht aber nicht gerade der jüngste Vogel des Verbandes.

Konstruktivistisch denkende Pädagogen betrachten die Lerngruppe als ein System. Damit es gut funktioniert, bedarf es ‚systemischer Reize‘, weniger, aber pfiffiger.

---

<sup>15</sup> Der Gedanke wird entwickelt in Text 2: Fördern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I innerhalb des Lerngruppenverbandes - Überlegungen zur Gestaltung schulischer Lernräume

Das sind die Steuerungsmittel, die Lehrkräfte kultivieren können, wenn sie erfolgreich arbeiten wollen. Diagnostik ist dann sinnvoll und effektiv, wenn sie die Selbststeuerung des Systems unterstützt. Und wenn sich das System dann hin und wieder in eine Formation ordnet, bei der die Lehrkraft ihrer Freude hingeben kann, einem kompetenten und wohlstrukturierten Lehrervortrag zu halten, dann ist das sicherlich nicht die schlechteste aller möglichen Lernformen.<sup>16</sup>

**Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!**

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Die Rechte liegen bei den Autoren bzw. bei den benannten Institutionen. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. **Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).**

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu Text 17: Instruktion und kooperative Lernformen - Instruktion ohne Auftrag der Lernenden ist nicht sinnvoll!