

Jörg Schlömerkemper 2001:

Leistungsmessung und die Professionalisierung des Lehrberufs

In: Weinert, Franz E. (Hg.) 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, S. 311-321

In der heutigen Zeit den Lehrberuf auszuüben, ist keine leichte Sache – jedenfalls findet man in der pädagogischen Fachliteratur (vgl. z.B. Terhart 1996) dazu deutliche Hinweise und Analysen. Auch in alltäglichen Gesprächen mit Betroffenen hört man immer wieder derartige Klagen: die Kinder und Jugendlichen seien „schwieriger“ geworden, die Öffentlichkeit richte zwar immer höhere Erwartungen an die Schule, stattdes aber nicht mit den dazu erforderlichen Voraussetzungen aus: es gebe weder eine angemessene Wertschätzung der in den Schulen zu leistenden Arbeit noch hinreichende Ressourcen für diese anspruchsvolle Aufgabe.

Im Kontext solcher Diskussionen um die zukünftige Entwicklung des Lehrberufs wird eine Forderung immer wieder und – nach meinem Eindruck auch nachdrücklicher – erhoben: die Lehrerschaft solle sich (endlich) zu einer „Profession“ entwickeln, sie solle aus dem Status einer „Semi-Profession“ herauskommen, ein „Lehrerleitbild“ formulieren, Kriterien einer „guten“ pädagogischen Berufstätigkeit, ein „Lehrerethos“ definieren und solche Gütemaßstäbe natürlich dann auch konsequenter einhalten.

Dies ist sicherlich leichter gefordert als getan. Denn wenn Professionalität mehr sein soll als eine vordergründige, oberflächliche Formel, dann müssten entsprechende Kriterien so genau formuliert werden, dass konkretes Verhalten daran gemessen, beurteilt und ggf. auch (mit Folgen) kritisiert werden kann. Da will genau überlegt sein, wie genau man sich festlegen will bzw. festgelegt werden möchte. Und nicht zuletzt wird es dabei deutliche Unterschiede in der Gewichtung verschiedener Merkmale geben, über die man sich zunächst einmal verständigen müsste bzw. streiten sollte.

Die gegenwärtige Diskussion über die Zukunft des Lehrberufs ist nun in den Kontext einer Entwicklung geraten, die von internationalen Prozessen ausgelöst worden ist („TIMSS und die Folgen“), zugleich aber auch innerhalb der eigenen Gesellschaft bedeutsam ist: Die Schule bzw. die Lehrerschaft ist unter einen Rechtfertigungsdruck gestellt, der bisher in diesem Maße nicht bestanden hat. Da ist vom „Prüfstand“ die Rede, auf den die Schule gestellt werde; aus dem ökonomischen Bereich werden Erfolgskriterien und entsprechende Prüfverfahren auf die Schule übertragen; die „Qualität“ der Schule bzw. der Schülerleistungen sollen „objektiv“ geprüft werden; in der bildungspolitischen Diskussion soll eine „empirische Wende“ gefahren werden.

Diese beiden Entwicklungen (Professionalisierung und Leistungsorientierung) haben sicherlich ‚irgendwie‘ miteinander zu tun, aber in welcher Weise dies der Fall ist und wie es sich auswirken wird, ist keineswegs eindeutig. Aber gerade weil dies so ist, scheint mir eine (weitere) Professionalisierung des Lehrberufs dringend erforderlich. Was ist damit gemeint, und was macht es so schwierig, den Lehrberuf zu „professionalisieren“?

Die Notwendigkeit und die Schwierigkeiten der Professionalisierung ergeben sich aus denselben Gründen: pädagogisches Handeln ist „Handeln unter prinzipieller Unsicherheit“ (vgl. Terhart 1996, S. 457). Die Bedingungen des Handelns sind so komplex und sie verändern sich situativ derart schnell und weitreichend, dass es kaum möglich ist, sie einigermaßen vollständig wahrzunehmen, angemessen zu deuten und gar die jeweils ‚einzig richtige‘ Entscheidung zu treffen. Aber die getroffenen Entscheidungen und das daraus folgende Verhalten können für die betroffenen Kinder und Jugendlichen weitreichende Folge haben. Deshalb ist zumindest zweierlei zu fordern:

- Lehrerinnen und Lehrer sollten die Merkmale pädagogischer Handlungssituationen möglichst differenziert erfassen und verstehen können;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten sich über die Folgen ihres Handelns möglichst genau vergewissern und dabei auch und vor allem nach möglichen unbeabsichtigten „Nebenwirkungen“ fragen.

Zu Beidem ist wiederum zweierlei förderlich bzw. notwendig:

- die Fähigkeit, entsprechende Reflexionsprozesse methodisch zu fundieren;
- die Fähigkeit, über entsprechende Daten kompetent und kooperativ zu kommunizieren.

Professionalität zeigt sich also u. A. darin, ob man in der Ausübung eines Berufs versucht, sich über die Bedingungen und die Qualität des eigenen Handelns immer wieder zu vergewissern und dies nicht nur nach dem subjektiven Augenschein oder kollegialer, kollektiver Selbstvergewisserung zu tun, sondern (auch) „harte“, „verlässliche“, „externe“ Daten heran zu ziehen. Aber wie man dies tut und welche Folgen dies haben kann, ist damit allerdings noch nicht geklärt.

Eine solche Sicht der Dinge scheint nicht zum selbstverständlichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern zu gehören. Gerade aus der „prinzipiellen Unsicherheit“ pädagogischen Handelns leiten viele Lehrerinnen und Lehrer ab, dass ihre Tätigkeit eben nicht „objektiven“ Maßstäben unterworfen werden dürfe, dass man den Erfolg ihres Handelns nicht genau bestimmen und schon gar nicht quantifizieren könne.

Schließlich gehe es im „Bildungswesen“ letztlich um „Bildung“ – und die lasse sich nun einmal nicht „messen“. Dem stehen Forderungen gegenüber, die für alle Bereiche des gesellschaftlichen, öffentlichen, staatlichen Lebens die Forderung erheben, dass die „Leistungen“ aller dieser Bereiche überprüft werden müssen, um sie ggf. optimieren oder notfalls auch nach anderen Lösungen suchen zu können.

Bei solchen Diskussionen deutet sich schon an, wie schwierig es ist, sich in pädagogischen Fragen über die Begrifflichkeit zu verständigen: Da wird von den einen der Begriff „Bildung“ sehr weit gefasst, nämlich so, wie er etwa in den Verbindungen „Bildungswesen“ oder „Bildungsgang“ verstanden wird: Alles, was mit Schule und Unterricht zu tun hat, gehört dann dazu. Andere fassen den Begriff sehr eng und reservieren ihn für solche Prozesse, die anspruchsvoll auf Dimensionen der Persönlichkeit in ihrer subjekthaften Besonderheit und ihren sozialen Bezügen zielen.

Ebenso verhält es sich mit dem Begriff „Leistung“: Man kann ihn eher eng fassen als Umschreibung dessen, was in „Bildungsprozessen“ als „Output“ heraus kommt und einigermaßen genau zu bestimmen ist, wobei die Kriterien eher von „außen“, von der Gesellschaft, von der Schule gesetzt werden und den Subjekten (und ihrer „Bildung“) eher fremd, eben „äußerlich“ bleiben. Man kann „Leistung“ aber durchaus anspruchsvoll fassen und als jene Dimension verstehen, in der sich eine Person in ihrer Individualität entfaltet und sich in den gesellschaftlichen Bezügen als bedeutsam erweisen kann.

An der Unschärfe dieser Begriffe (genauer: an ihren vielfältigen möglichen Definitionen) drückt sich sehr eindringlich aus, dass zum einen die Sachen, um die es geht, so vielfältig und komplex sind, dass man immer genau sagen muss, was jeweils gemeint sein soll; und zum anderen wird deutlich, dass es bisher der Profession nicht gelungen ist, für ihren Gegenstandsbereich eine einigermaßen eindeutige Begrifflichkeit zu entwickeln und verbindlich zu machen.

Mit den folgenden Thesen/Überlegungen möchte ich versuchen, diese Schwierigkeiten verständlich zu machen und nach einem möglichen Ausweg zu suchen.

Über Professionalität wird seit einiger Zeit wieder heftig diskutiert (vgl. die Beiträge in dem von Combe und Helsper 1996 bei Suhrkamp herausgegebenen Band „Pädagogische Professionalität“; Terhart gibt dort auf den Seiten 449 bis 452 einen knappen, aber informativen Überblick). Eine der grundlegenden Fragen besteht dabei darin, in welchem Maße es möglich bzw. sinnvoll ist, Kriterien traditioneller Professionen (der Juristen und der Ärzte) auf pädagogische Berufe zu übertragen. Man kann darin, dass

Schülerinnen und Schüler nicht freiwillig zu ihren Lehrerinnen und Lehrern kommen, und dass sie nicht frei wählen können, von wem sie unterrichtet und betreut (oder gar erzogen) werden wollen, einen wesentlichen Unterschied sehen. Dieser Zwangscharakter hat – so wird es gedeutet – zur Folge, dass man es nicht den Angehörigen der entsprechenden Berufsgruppe überlassen kann, wie sie die ihnen übertragene Funktion ausüben: sie können nicht beanspruchen, eine „Profession“ zu sein und als solche die Kriterien einer angemessenen Berufsausübung selbst („autonom“) zu entwickeln. – Andererseits ist es gerade deshalb notwendig, pädagogisches Handeln an „professionellen“ Standards zu orientieren, weil Kinder und Jugendliche sich dem institutionellen Zwang der Schule nicht entziehen können und weil das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sich so nachhaltig (und möglicherweise nachteilig) auf die ihnen zugeordneten jungen Menschen auswirkt. Und gerade weil die individuellen Bildungsprozesse und die sozialen Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden in starkem Maße von jeweiligen situativen Bedingungen abhängig sind, sollten Lehrerinnen und Lehrer über entsprechende Kompetenzen verfügen, diese Situationen zu gestalten. Diese sind allenfalls im Sinne von Rahmenvorgaben administrativ zu bestimmen, konkret müssen sie jeweils ‚vor Ort‘ entwickelt und verantwortet werden.

Dies ist nach meinem Verständnis (will sagen: in einem eher pädagogisch als soziologisch bestimmten Sinn) der Kern pädagogischer Professionalität. Es geht in erster Linie um das konkrete, alltägliche Verhalten in Schule und Unterricht und weniger um den gesellschaftlichen Status deren, die solche Tätigkeiten ausüben. Dieser Status ist nicht bedeutungslos, aber dass Lehrerinnen und Lehrer eingebunden sind in den institutionellen Kontext von Schule und der Administration, entbindet sie gerade nicht von der Verpflichtung, die Kriterien ihres beruflichen Handelns zu reflektieren und ihre Einhaltung zu verantworten. Der Beamtenstatus der Lehrerinnen und Lehrer soll diese ja gerade in die Lage versetzen, den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Schule unabhängig und allein darauf bezogen umzusetzen. Dass es nicht ganz einfach zu definieren ist, worin dieser Auftrag besteht (etwa in welchem Verhältnis z.B. „Bildung“ und „Leistung“ zueinander stehen – s.o.), macht es nicht einfach, diesen Auftrag auszuüben, aber gerade deshalb ist es notwendig, dies professionell zu tun.

Ob im pädagogischen Bereich „Professionalität“ gegeben ist bzw. ob „professionell“ gehandelt wird, entscheidet sich also nicht daran, ob die Beziehung zwischen der Berufsgruppe und ihrer Klientel auf Freiwilligkeit beruht, sondern daran, ob die zugewiesene Aufgabe (der Bildungsauftrag) mit der jeweils zugewiesenen Gruppe von Kindern und Jugendlichen angemessen erfüllt wird. Dass dafür eine „professionelle“ Selbst-

ständigkeit erforderlich oder zumindest förderlich ist, steht außer Frage, zugleich bleibt aber der Auftrag der Schule an die gesellschaftlichen Vorgaben gebunden. Diese werden politisch als Rahmenvorgaben definiert, ihre Ausfüllung und Konkretisierung ist Sache der Profession. #Es geht mehr um die Kriterien ‚guten‘ pädagogischen Handelns als um die Frage, wer diese Kriterien festlegt. Wie dies im Sinne einer weiteren Professionalisierung der Lehrerschaft geschehen sollte, werde ich später noch diskutieren.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie sich die (akademische) Erziehungswissenschaft zu jenen verhält, die in einem engeren Sinne zur „Profession“ der Lehrerinnen und Lehrer gehören: Hält sie sich als theoretisch orientierte „Disziplin“ aus den „Niederungen“ praktischen Handelns heraus? Sieht sie sich diesem als eine eigenständige, nur auf sich selbst bezogene Berufsgruppe gegenüber gestellt? Oder ist die wissenschaftliche, theoretisch orientierte und methodisch fundierte Reflexion über pädagogisches Handeln ein Teil der „professionellen“ pädagogischen Arbeit, die für die Gesellschaft erbracht wird? – Dies ist auf den ersten Blick eine Frage der Definition: natürlich kann man Wissenschaft und Praxis als verschiedene Professionen definieren. Aber eine solche Abgrenzung hätte zur Folge, dass der jeweils andere Bereich aus dem eigenen Berufsverständnis ausgegrenzt würde: für das Handeln wären die einen, für die Reflexion wären die anderen zuständig. Professionalität würde sich aber gerade erst darin erweisen, dass die Reflexion sich auf (tatsächliches) Handeln bezieht und dass sich das Handeln in (prinzipiell) permanenter Reflexion vollzieht. Wissenschaftliche Reflexion kann sich (darf sich) der Verantwortung für das pädagogische Handlungsfeld nicht entziehen; sie bezieht ihre Legitimation, ihren gesellschaftlichen Auftrag letztlich allein aus dieser Verantwortlichkeit (daraus abzuleiten, dass es in der Wissenschaft immer um „Praxis“ gehen müsse, wäre ebenso falsch wie die Behauptung, dass ‚rein‘ theoretische Reflexionen dieser Verantwortlichkeit nicht gerecht werden können).

Der Kerngedanke dessen, was heute unter dem Stichwort „Professionalisierung“ diskutiert wird (vgl. dazu den , ist m.E. keineswegs neu. Es geht nach meinem Verständnis im Wesentlichen um das, was der Pädagoge und Psychologe Herbart schon vor knapp 200 Jahren als „pädagogischen Takt“ bezeichnet hat: Es geht dabei um eine doppelte Fähigkeit: zum einen, sich mit Hilfe von Theorie fähig zu machen, situative und individuelle Sachverhalte angemessen zu erfassen, dieses Wissen aber mit größter Sensibilität und Vorsicht auf die jeweilige Situation anzuwenden. Es ist nach Herbart weder akzeptabel, „wie der Schlendrian ewig gleichförmig zu verfahren“ (sich also

um Veränderungen, Besonderheiten oder Fehlentwicklungen nicht zu kümmern), noch sinnvoll, für jeden Einzelfall aus theoretischen Vorgaben „bei strenger Kontrolle und Besonnenheit der Regel“ abzuleiten, was jeweils richtig sein müsse.

Es geht um eine schwierige Balance: „pädagogischer Takt“ und eine daran orientierte pädagogische Professionalität nimmt die „Unsicherheit“ pädagogischen Handelns zur Kenntnis, leitet daraus aber nicht die Beliebigkeit dieses Handelns ab, sondern gerade die Notwendigkeit einer möglichst genauen Reflexion der Handlungsbedingungen und einer ebenso gewissenhaften Vergewisserung über die Folgen des Handelns.

Die tieferen Gründe für diese „Unsicherheit“ des Lehrerhandelns liegen nun m.E. darin, dass pädagogisches Handeln – vor allem im institutionellen Kontext der Schule – in Spannungsverhältnisse eingebunden ist, die sich auch (und gerade) auf professionelles Handeln auswirken. Solche „Antinomien“ (~~vgl. ausführlicher dazu: Schlömerkemper #~~) ergeben sich daraus, dass die Schule als Institution (kurz gesagt) eine Doppelfunktion hat: Sie soll die nachwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft einführen, dies aber so tun, dass sich jede Person als Individuum entfalten kann. Es muss also auch von Normen etc. abweichen dürfen. Aber damit ein Individuum sich im sozialen Kontext entfalten kann, muss es in den bestehenden gesellschaftlich-kulturellen Verhältnissen interagieren können – es muss sich anpassen.

Für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet dies, dass sie eingebunden sind zwischen Erwartungen und Kriterien, die sich aus verschiedenen Kontexten, Entwicklungsstadien, Erfahrungen bzw. Hoffnungen etc. ergeben. Sie haben es mit mehreren Bezugsgruppen zu tun, die unterschiedliche und oftmals auch noch wechselnde Erwartungen an sie richten. Auch ihr eigenes berufliches Selbstverständnis ist von solchen unterschiedlichen Zielsetzungen bestimmt: Sie sind Agenten der Gesellschaft, aber auch der ihnen Individuen, sie möchten eine „gute“ Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen aufbauen, müssen aber „neutrale“, Beurteiler sein und Distanz halten. Sie sollen Vorbild sein für reflektiertes, ziel- und problembewusstes Verhalten, dürfen aber nicht indoktrinieren. Die Reihe solcher Antinomien ließe sich fortsetzen. Allerdings werden nicht alle Betroffenen das Lehren und Lernen in gleicher Weise als „antinomisch“ erleben. Darin drückt sich aus, dass es vielfältige Strategien gibt, mit denen das eigene Denken und Handeln „eindeutig“ gemacht werden kann. Und wenn jeder die aktuelle Situation aus einer anderen Perspektive wahrnimmt, dann ergeben sich unterschiedliche Bilder, die erst in ihrer Summe als Antinomie zu erkennen sind.

Für die Frage nach dem Stellenwert von Leistungsmessungen bedeutet diese antinomisch Grundstruktur von Schule und Unterricht, dass gute Gründe sowohl für die Kritik oder Ablehnung solcher Verfahren wie für deren Akzeptanz oder gar Befürwortung vorgebracht werden können: Entsprechende Argumente können dann allerdings aus der jeweils anderen Perspektive ebenso begründet wie entrüstet zurückgewiesen werden:

- *Vorbehalte* gegen externe Leistungsmessungen können verstanden werden als Verfahren, mit denen Lehrerinnen und Lehrer „von oben“ oder „von außen“ kontrolliert werden, sie können als Ausdruck von Misstrauen empfunden oder gar als Diskriminierung erlebt werden. Wenn die Öffentlichkeit (bzw. die Bildungspolitik) externe Messungen für nötig hält, scheint sie dem Urteil von Lehrerinnen und Lehrer nicht zu trauen; dann scheint sie das traditionelle administrative Verhältnis zwischen der Obrigkeit und ihren Ausführungsorganen stärken bzw. restaurieren zu wollen. – Die Situation so zu deuten und zu kritisieren, kann als Rückfall in eine überholte, aber noch nicht überwundene, autoritätsfixierte Auffassung vom Lehrberuf (vgl. Adorno 1965#) verstanden werden. Eine solche kritische Deutung beruht aber durchaus auf einem Verständnis von Schule, das auf Emanzipation, auf Aufklärung, auf Autonomie zielt. Unter solchen Kriterien können Verfahren der Leistungsmessung kritisch gesehen und abgelehnt werden, und diese Kritik kann für sich beanspruchen, legitime Interessen der Kinder und Jugendlichen zu verfolgen. Nicht zuletzt geht es dabei auch um das berufliche Selbstverständnis und das Selbstwertgefühl der Lehrerinnen und Lehrer, also ihre Professionalität. Wenn sie sich als Anwälte ihrer Klientel (der Kinder und Jugendlichen) verstehen, werden sie darauf berufen, deren Interessen zu vertreten. – Dem werden die Befürworter solcher Verfahren entgegenhalten, dass es „natürlich“ so ganz und gar nicht gemeint sei.

- Denn auch die Forderung nach genaueren Verfahren der Leistungsmessungen lässt sich gut begründen: Fiskalisch mit dem Hinweis auf die Steuerzahler, die ein Recht darauf haben, dass ihr Geld sinnvoll ausgegeben wird; demokratie-theoretisch damit, dass die Schule nach dem Grundgesetz „unter der Aufsicht des Staates“ steht; nicht zuletzt politisch und ökonomisch damit, dass der „Standort“ Deutschland im internationalen Wettbewerb mithalten können müsse etc. Dies alles kann letztlich ebenfalls begründet werden mit Hinweisen auf die „Interessen“ von Kindern und Jugendlichen: die Ausgaben des Staates belasten auch ihre Einkünfte; wenn der Staat jetzt Schulden macht, werden sie die Folgekosten tragen müssen; die „Aufsicht des Staates“ soll ja gerade gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche nicht fremden Zwecken unterwor-

fen werden, dass sie nicht indoktriniert werden, sondern ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können; und ohne wirtschaftliche (Weiter-)Entwicklung dürften die materiellen Lebensbedingungen auch der jungen Generation bald eingeschränkt sein. – Gleichwohl können solche Argumente von den Kritikern zurückgewiesen werden, weil sie nicht den pädagogischen „Kern“ der Funktion von Schule treffen; sie können kritisiert werden als eine Instrumentalisierung der Schule für Zwecke, die mit den Bildungsinteressen von Kindern und Jugendlichen und dem Bildungsauftrag der Schule nicht viel zu tun haben, wenn man dies in einem engeren und anspruchsvollen Sinne (s.o.) sieht. Wenn man die „Interessen“ aber in einem weiteren Sinne deutet, wird man Leistungsmessungen nicht nur akzeptieren müssen, sondern sogar fordern können.

Diese Gegenüberstellung sollte deutlich machen, dass in der Kritik wie in der Befürwortung der externen Leistungsmessung die Argumente keineswegs eindeutig sind: Sie erheben Ansprüche, arbeiten mit Unterstellungen, artikulieren Befürchtungen, verweisen auf gute Absichten, versprechen Besserung (gegenüber bisherigen Verfahren) usw. Vieles müsste im Detail geklärt, in der Praxis erprobt, im Effekt geprüft und in seinen Nebenwirkungen beobachtet werden. Leistungsmessung kann immer zugleich Kontrolle und Förderung bedeuten; sie kann eingrenzen, sie kann aber auch Grenzen aufzeigen, die aufgehoben werden sollten (z.B. bei der (Un-)Gleichheit der Bildungschancen). Gefahren und Möglichkeiten liegen nahe beieinander.

Ich denke, dass es nun keineswegs sinnvoll wäre, zwischen solchen gegensätzlichen Deutungen auf einer prinzipiellen Ebene oder in politischen Auseinandersetzungen zu eindeutigen Entscheidungen zu kommen. Und natürlich reichen auch Absichtserklärungen und Beteuerungen ebenso wenig aus, wie Drohungen oder Belohnungen (welcher Art auch immer) hilfreich sein könnten. Entscheidend ist m.E. allein, wie die Lehrerschaft mit den genannten möglichen Wirkungen umgeht, entscheidend ist also letztlich der Grad an Professionalität bzw. – um die Herbart'sche Formel noch einmal aufzugreifen – der „pädagogische Takt“: Informationen aus Verfahren der Leistungsmessung so zu nutzen, dass sie zur besseren Analyse und Gestaltung von Bildungsprozessen beitragen und dass sie über die Wirkung dieser Prozesse aufklären können. Wahrscheinlich keine leichte, aber eine auch und gerade im Interesse der Kinder und Jugendlichen wichtige Aufgabe.

Dabei soll dieses Plädoyer für einen konstruktiven Umgang mit den Verfahren und den Daten der Leistungsmessungen nicht missverstanden werden: Die Bedeutung der vergleichenden, standardisierten Verfahren der Leistungsmessung (PISA u.Ä.) ist selbst

ambivalent: Sie sind – das sollte nicht geleugnet werden – zu einem wesentlichen Anteil aus politischen Gründen beschlossen worden: Der TIMSS-Schock hat schnelle Entscheidungen heraus gefordert, um der (Selbst-)Kritik und den internen Auseinandersetzungen um Ursachen und Folgerungen rasch die Spitze zu nehmen. Die Teilnahme an PISA soll weitere Daten liefern, die Kriterien sollen differenzierter sein, die Verfahren genauer, die Ergebnisse besser interpretierbar. Dies ist verständlicher Weise in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer auch eine Misstrauenserklärung und eine administrative Kontroll-Maßnahme, gegen die man sich zunächst einmal zur Wehr setzen möchte.

Gleichwohl: Weil diese politische Entscheidung nicht ignoriert (oder rückgängig gemacht) werden kann und auch wenn sie nicht einem originären Wunsch aus der Lehrerschaft entsprungen ist, sollte sie einerseits als politische Vorgabe akzeptiert und als solche selbstbewusst hingenommen werden: für politische Entscheidungen ist die Profession der Pädagogen nicht verantwortlich. Sie hat allerdings mit den möglichen Auswirkungen zu tun, die in ihr pädagogisches Handlungsfeld hinein wirken. Und hier ist professionelles Handeln gefragt. Dabei geht es u. A. darum, dass der Stellenwert der herangezogenen Kriterien angemessen eingeschätzt wird: Welche Bedeutung haben diese in den Zielsetzungen von Schule und Unterricht? Dass diese zum Gegenstand einer mehr oder weniger spektakulären Erhebung gemacht werden, sollte ihren Stellenwert nicht unreflektiert und ungewollt erhöhen, andere Bereiche der Bildung (und „Bildung“ als solche) dürfen nicht in den Hintergrund geraten. Und vor allem: es wird darauf zu achten sein, dass die Daten angemessen interpretiert werden!

Schwieriger wird es, wenn man einen anderen Strang der Begründungen für die Verfahren der Leistungsmessung aufgreift: Es gehe ja auch – und vor allem – darum, dass das Lehren und Lernen selbst durch effektivere Verfahren der Erfolgskontrolle verbessert werden soll. Hier sind nun allerdings Merkmale der Professionalität elementar berührt – uns zwar in doppelter Weise: zum einen hätte es Sache der Profession sein sollen, die Kriterien solcher Verfahren maßgeblich zu definieren, zumindest daran mitzuwirken, zum anderen wird sich eine Profession in der öffentlichen Wertschätzung um so besser behaupten können, je deutlicher und glaubhafter sie aufzeigen kann, dass sie die an ihre Tätigkeit gesetzten Erwartungen auch erfüllt. Insofern wäre es zu begrüßen, wenn mit relativ aufwendigen Verfahren einmal gezeigt wird, was in den Schulen geleistet wird. Aber wenn dabei Kriterien angelegt werden, die nicht in der Profession definiert sind, sondern von außen auferlegt worden sind, dann weckt oder stärkt das nicht gerade den Eindruck ausgeprägter Professionalität und es gefährdet auch die

Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse positiv ausfallen. Dies nun zum Anlass zu nehmen, die Leistungsmessungen abzulehnen, würde wiederum den Eindruck erwecken, dass sich die Angehörigen der Profession ihre eigenen Tüchtigkeit nicht sicher sind und lieber gar nicht als schlecht beurteilt werden möchten.

Das Dilemma, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer befinden, wird noch arger, wenn man schließlich danach fragt, welche Bedeutung „Leistung“ und ihre Messung unter pädagogischen Gesichtspunkten haben sollen. Entsprechen Leistungen, die in standardisierten Verfahren über Schulen und Nationen hinweg gemessen werden können, den Zielen der pädagogischen Arbeit? Welche latenten Wirkungen gehen mit solchen Formen von „Leistung“ und ihrer Überprüfung einher? Welche Erwartungen werden den Kindern und Jugendlichen damit vermittelt? Woran sollen sie sich orientieren? Nach welchen Maßstäben sollen sie ihre eigene Tüchtigkeit wertschätzen? Und wie schätzen Schülerinnen und Schüler Lehrende ein, die offenbar nicht in der Lage sind, die Güte ihrer didaktischen Arbeit bzw. den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler selbst einzuschätzen und denen statt dessen „objektive“ Verfahren auferlegt werden? Und welche Wirkung hat es für das öffentliche Ansehen der Lehrerschaft, wenn diese zum Objekt von Leistungsüberprüfungen gemacht werden?

Dabei könnte auch jeweils das Gegenteil eintreten: Die Schülerinnen und Schüler könnten sich endlich in ihren Fähigkeiten ernst genommen fühlen, weil man ihnen etwas zutraut, was man bisher nicht (so konsequent) geprüft hat. Und an internationalen Standards gemessen zu werden, kann ja auch bedeuten, sich in einem solchen Wettbewerb behaupten zu können (und der „Globalisierung“ zuversichtlich begegnen zu können).

All dies soll noch einmal deutlich machen, wie schwierig es ist, die Bedeutung von Leistung und Leistungsmessung angemessen einzuschätzen und pädagogisch sinnvoll damit umzugehen. Dies ist eben nicht generell und allgemein gültig zu entscheiden und zu handhaben, sondern jeweils nur in aktuellen Situationen in der Interaktion zwischen den jeweils Betroffenen zu bestimmen. Dabei ist – es sei wiederholt – zweierlei nötig: Das Wissen um die mögliche Bedeutung dieser Prozesse und die Fähigkeit, dieses Wissen angemessen und mit Vorsicht umzusetzen: eben „pädagogischen Takt“ zu wahren bzw. sich professionell zu verhalten.

Diese Haltung würde sich darin ausdrücken, dass in bestimmten Situationen jeweils transparent gemacht wird, mit welchen Erwartungen, aufgrund welcher Erfahrungen, mit welchen Zielen, mit welchen Vorbehalten etc. die Beteiligten agieren. Dabei sollte auch und vor allem deutlich werden, ob und in welchen Hinsichten solche Aspekte in

Spannungsverhältnissen stehen und welcher Art solche Spannungen sind (ob die Intentionen z.B. antagonistisch sind, also einander ausschließen, oder ob sie dialektisch, also prozesshaft sind und zwischen den Polen alternieren).

Professionalität besteht dabei nicht darin, für solche Probleme die ‚richtige‘ Lösung finden und gar durchsetzen zu können, sondern im ersten Schritt die Beteiligten dazu zu bringen, sich die jeweilige Situation möglichst weitgehend transparent zu machen. Im nächsten Schritt geht es dann darum, mögliche Handlungsvarianten zu entwerfen und deren jeweilige Vor- und Nachteile zu klären. Wenn sich schließlich daraus eine Entscheidung ergeben hat, die für die Beteiligten „verbindlich“ geworden sein sollte, dann besteht die Aufgabe der professionellen Kompetenz darin, diese Entscheidung umzusetzen, die sich anschließende Entwicklung zu beobachten, mögliche Fehlformen zu erkennen und sensibel dafür zu bleiben, ob die getroffenen Vereinbarung und die entstandene Praxis noch dem entsprechen, was die Beteiligten eigentlich gewollt haben.

Eine so verstandene Professionalisierung des Lehrberufs wäre von zwei Seiten her zu unterstützen:

- Zum einen müssten die Gesellschaft, der Staat und die Administration der Lehrerschaft jene „Autonomie“ konsequent zugestehen, die mit Konzepten der „erweiterten Selbständigkeit“ als Entwicklung angebahnt worden ist. Als kritischer Beobachter dieser Politik kann man zu dem Eindruck kommen, dass die gerade gewährten ‚Freiheiten‘ durch Maßnahmen der „Qualitätssicherung“ bzw. „Evaluation“ wieder eingeschränkt und an vorgegebene Gütekriterien gebunden werden sollen. Erst wenn Konzepte der Schulprogramm-Arbeit durch unabhängige, nicht administrativ eingebundene, eben auch professionell arbeitende „Unterstützungssysteme“ gefördert wird, wenn die Lehrerinnen und Lehrer durch großzügige Fortbildung angemessen weiterqualifiziert werden, kann jener qualitative Sprung erreicht werden, auf den Professionalisierung hinführen sollte.
- In entsprechender Weise müsste allerdings auch die Lehrerschaft selbst ihre Professionalisierung betreiben: sie dürfte Qualitätssicherung und Evaluation nicht als eine von außen auferlegte Last ablehnen, sondern sie müsste dies als eine ihr selbst nicht nur zustehende, sondern zur Professionalisierung gehörende Aufgabe verstehen und in die eigenen Hände nehmen. Sie müsste dafür sorgen, dass die Angehörigen des Berufsstandes sich angemessen qualifizieren und weiterbilden. Statt eine administrative Kontrolle schlichtweg abzulehnen, würde es einem professionellen Selbstbewusstsein entsprechen, dies als eine eigene Aufgabe zu verstehen, die kollegial und gleich-

wohl konsequent zu handhaben ist. Dies geht sicher nicht von heute auf morgen und ein entsprechendes Selbstverständnis müsste wohl erst einmal Schritt für Schritt entwickelt und gefestigt werden. Merkmale einer so verstandenen Professionalität wären u. A.: die Selbstrekrutierung der Mitglieder des Berufsstandes, die Wahl von Inspektoren aus dem Berufsstand; eine konsequente Sensibilität für Probleme, die mit kollegialer Hilfe bei Problemen verbunden ist.

In diesem Sinne wäre allerdings auch ein anderer Umgang mit Verfahren der Leistungsmessung erforderlich: Grundlegende Voraussetzung für deren professionelle Handhabung wäre eine breitere Beteiligung der Profession an Entscheidungen über den Einsatz solcher Verfahren, an der Entwicklung der Instrumente sowie an der Interpretation der erhobenen Daten. Eine solche Mitwirkung müsste ‚von oben‘ zugestanden und ‚von unten‘ gewollt sein; es müsste eine möglichst große Transparenz der Kriterien und Verfahren erreicht werden (vgl. Schlömerkemper 2000: Konsens und Beteiligung. In: „Die Deutsche Schule“, 1/2000).

Ein weitere Folgerung wäre dann, dass entsprechende Daten für alle Schulen wichtig bzw. wünschenswert sein sollten. Dies wäre sozusagen der Test auf die Glaubwürdigkeit des immer wieder vorgetragenen Versprechens, dass die erhobenen Daten auch zur konstruktiven Weiterentwicklung in den Schulen beitragen können sollen!

Merkmale eines professionellen Umgangs mit Verfahren der Leistungsmessung wäre u. A.:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen die Verfahren kritisch, aber angemessen nachvollziehen und beurteilen können;
- sie müssen die jeweiligen Daten (Ergebnisse) auf spezifische Kontextbedingungen beziehen und aus diesen heraus „erklären“ können;
- sie müssen (externe) Leistungsdaten zu den anderen Informationen zum Lernprozess in Beziehung setzen und mit „pädagogischem Takt“ interpretieren können; welche Bedeutung die Daten jeweils haben und welche Folgerungen aus ihnen zu ziehen sind, kann sich erst „vor Ort“ ergeben.

Wenn sich Professionalität in diesem Sinne entwickelt, kann zwischen Profession und Leistungsmessung eine produktive Beziehung entstehen. Die gegenwärtig laufenden Verfahren (PISA u.Ä.) wären dann als Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einem professionellen Umgang mit Leistung, Qualität und ihrer Sicherung zu verstehen. Es wird vom Verlauf dieser Phase abhängen, wie die Lehrerschaft daraus hervor geht: als

untere, untergeordnete Instanz einer neu erstarkten Administration oder als Berufsgruppe, der stärkere professionelle Kompetenz zugestanden wird und die diese Kompetenz auch selbstbewusst wahrnimmt. Dass dabei Gütestandards eine zentrale Rolle spielen werden, dürfte unstrittig sein – entscheidend ist, wer sie definiert.