

II. Urteilskraft und Lehrkräftebildung

Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung

Pia Rojahn

Die pädagogische Diagnostik gewinnt etwa so lange wie der Kompetenzbegriff an Bedeutung für die Lehrkräftebildung. Der Einzug der Diagnostik in den Lehrberuf und das dahin führende Studium kann als Kennzeichen einer zunehmenden Psychologisierung des Lehrberufs verstanden werden. Wenn die Psychologie die *dominante* Bezugsdisziplin für die Lehrkräftebildung wird, führt dies zu einer Überbetonung von (individuellen) Verhaltensanalysen im Schulalltag. Das Fachwissen und die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrberufs treten dann in den Hintergrund. In diesem Beitrag wird eine Alternative zu dieser Entwicklung aufgezeigt, die gerade die Allgemeine Erziehungswissenschaft – und insbesondere die Bildungstheorie – als Bezugsdisziplin der Lehrkräftebildung stark macht: Die Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung.

Hierbei wird in drei Schritten vorgegangen: 1) Zunächst wird die Urteilkraft mit Bezug auf Hannah Arendts Vorlesungen zu *Kant's Political Philosophy* (1970 gehalten) auf ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung untersucht. 2) In einem zweiten Schritt wird exemplarisch ein Beitrag zur Idee der ‚Lehrkräfte als Diagnostiker*innen‘ (2001/2014) kritisch analysiert und mit Arendts Urteilkraft-Konzept sowie ihrer Erziehungsidee kontrastiert. 3) Abschließend werden die Analyseergebnisse in einem knappen Fazit zusammengeführt.

I. Arendts Urteilkraft

Die politische Theoretikerin Hannah Arendt setzt sich im Nachgang ihrer Berichterstattung zum Eichmann-Prozess (1963) in ihren Lehrveranstaltungen an der New School of Social Research mit der Kantischen Urteilkraft auseinander. In ihren Ausführungen lassen sich vier Schwerpunkte erkennen, die für den Lehrberuf besonders wichtig sind:

1. Die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“,
2. Kritisches Denken und Öffentlichkeit,
3. Reflexion und Gemeinsinn,
4. die exemplarische Gültigkeit sowie die Differenz zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft.

Ein Fokus wird hier insbesondere auf den vierten Punkt gelegt, da dieser für den zweiten Schritt besonders entscheidend ist.

I.1 Menschen in der Mehrzahl

Arendt interpretiert Immanuel Kants Werk zur Kritik der Urteilskraft als ‚politische Philosophie‘. Hierbei unterstreicht sie v.a. die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“, die sie im Urteilskraft-Buch deutlich hervorstechen sieht. Die Menschen im Plural charakterisiert Arendt stichpunktartig als „Erdbewohner, in Gemeinschaft lebend, mit Gemeinsinn, *sensus communis*, einem gemeinschaftlichen Sinn ausgestattet; nicht autonom, selbst zum Denken die Gemeinschaft benütigend.“¹ Diese Perspektive kontrastiert sie mit zwei anderen Sichtweisen, die üblicherweise in Kants Werk betont werden:² Die Perspektive der Menschengattung und die Perspektive des vernunftbegabten Einzelmenschen. Beide Positionen hält Arendt für eine politische Philosophie für ungeeignet, da sie entweder die Gattung gegenüber dem Einzelmenschen oder kleineren Gruppierungen überbetont oder den autonomen Menschen gegenüber Gruppe und Gattung in den Vordergrund rückt. Daher meidet Arendt diese beiden Betrachtungsweisen und konzentriert sich auf die Ebene der konkret in Gemeinschaft lebenden Menschen, die auf geteilter Erfahrung basiert.

1 Hannah Arendt, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil zu ‚Vom Leben des Geistes‘*. Aus dem Nachlass herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner, München (1985) 2017, 45.

2 Kant macht einen ähnlichen Dreischritt in seiner Schrift zum Gemeinspruch: „Wir werden also das Verhältnis der Theorie zur Praxis in drei Nummern: *erstlich* in der *Moral* überhaupt (in Absicht auf das Wohl jedes Menschen), *zweitens* in der *Politik* (in Beziehung auf das Wohl der Staaten), *drittens* in *kosmopolitischer* Betrachtung (in Absicht auf das Wohl der *Menschengattung* im ganzen, und zwar so fern sie im Fortschreiten zu demselben in der Reihe der Zeugungen aller künftigen Zeiten begriffen ist) vorstellig machen“ (Kant 1793/1992, 6; Herv. im Orig.). Arendt hat die Ebene der Politik, die Kant nur als Staatsaufgabe begreift, ganz bewusst mit den „Menschen in der Mehrzahl“ ergänzt, da ihr das Konstrukt des Nationalstaats durch den Nationalsozialismus fraglich geworden ist und sie den politischen Raum *zwischen* den Menschen verankert sieht.

Für bildungstheoretische Überlegungen erscheint die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“ besonders bedeutsam, da sie das Vermittlungsmoment zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen unterstreicht.³ Arendts „Menschen in der Mehrzahl“ eröffnen einen wichtigen Zugang zu Kants Werk und eine Möglichkeit für die Bildungstheorie, den Menschen insbesondere als handlungsfähiges Wesen zu begreifen.

I.2 Kritisches Denken und Öffentlichkeit

Damit sich die „Menschen in der Mehrzahl“ ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten (wieder) bewusst werden, braucht es vor allem die Fähigkeit des kritischen Denkens. Arendt setzt sich mit Kants Idee der Kritik⁴ auseinander, die die „Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, [...] einen reinigenden Vorgang [meint]“.⁵ Das „Selbstdenken“, das das Fundament der Kritik darstelle, gehe mit der Entdeckung einher, dass „es nicht nur Tradition und Autorität sind, die uns irreleiten, sondern das Vernunftvermögen selbst“.⁶ Kant problematisiert bereits, dass die reine Vernunft einen illegitimen Gebrauch ihrer selbst über ihre Grenzen hinaus ermöglicht. Gerade deshalb braucht es die Kritik der reinen Vernunft.⁷ Aus dieser Kritik resultiere eine gewisse Bescheidenheit, da die Vernunft ihre Grenzen bestimmt, damit sie keine Fehler begeht. Arendt stellt heraus, dass die Bescheidenheit,

3 Das Besondere und das Allgemeine werden hier mit dem Bildungssubjekt und der Menschengattung in Verbindung gebracht: Die besondere Erfahrung des Einzelmenschen setzt dieser im Laufe des Bildungsprozesses in den Kontext seines Menschseins – als Allgemeines.

4 Sie konzentriert sich hierbei auf Kants *Kritik der Urteilkraft* (1790), seine Schriften *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5> sowie *Zum Ewigen Frieden* (1795). Kants vorherige Kritiken, die durchaus für seinen Kritikbegriff miteinbezogen werden könnten (vgl. Bormann/Tonelli/Holzhey 2017, v.a. Abschnitt II.2), werden von Arendt kaum berücksichtigt. Dies ergibt sich wahrscheinlich aus ihrer Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“, die aus den ersten beiden Kritiken weniger deutlich hervortritt (da in ihnen eher der Einzelmensch „als moralisches Wesen und Zweck an sich selbst“ (Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 44) im Mittelpunkt steht).

5 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 52; PR.

6 Ebd.

7 Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1787) 2017, 36–37.

die aus der kritischen Haltung resultiere, den Fokus auf die Analyse dessen lenkt, „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können“.⁸

Gerade diese Position – die Arendt in Anlehnung an Kant entwickelt – erscheint für Lehrkräfte zentral, da sie den Fokus eindeutig auf den Gegenstand legt und so die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens für Lehrpersonen – im Kontrast zu einer Überbetonung didaktischer Kompetenzen – unterstreicht. Die Rückkehr zu einer Konzentration auf die Lehrgegenstände – „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können“⁹ – sollte daher den Kern des Unterrichtens ausmachen. Durch diese bescheidene und kritische Grundhaltung von Lehrkräften könnte sowohl die Weitergabe von Dogmatismus, Nihilismus und bloßer Meinungen in der Schule vermieden werden.

Außerdem verlangt das kritische Denken, wie es Arendt mit Bezug auf Kant¹⁰ entwirft, nach Öffentlichkeit: „Je mehr Leute sich daran beteiligen, desto besser ist es“.¹¹ Arendt erweitert Kants Argumente für eine umfassende „Freiheit des Redens und Veröffentlichens“¹² und unterstreicht, dass diese den Kern politischer Freiheit ausmache.¹³ Damit sich möglichst viele Menschen am kritischen Denken beteiligen können, bedarf es der Mitteilbarkeit.¹⁴ Wenn das Gedachte nicht kommuniziert und mit Anderen nicht diskutiert werden kann, wird es verschwinden: „erst in der Anwendung kritischer Maßstäbe auf sein eigenes Denken erlernt man die Kunst des

8 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 54, Herv. im Orig.

9 Ebd.

10 Vgl. Immanuel Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: ders., *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Hamburg (1793) 1992, 1–48. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5_37, sowie Immanuel Kant, *Zum Ewigen Frieden*, Stuttgart (1795) 2008, 50.

11 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 62f.

12 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 63. In seiner Aufklärungsschrift schränkt Kant diese Freiheit ein und differenziert zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen und Aufgaben: „Der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der Privatgebrauch derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern. Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten* oder Amte von seiner Vernunft machen darf“ (Immanuel Kant, Was ist Aufklärung?, in: UTOPIE kreativ 195 (1784) 2004, 5–10, 6, Herv. im Orig.).

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. ebd.

kritischen Denkens. Und diese Anwendung kann man nicht ohne Öffentlichkeit lernen, ohne die Überprüfung, die aus der Begegnung mit dem Denken anderer entsteht“.¹⁵ Diese Idee kritischen Denkens unterstreicht die Bedeutung von Öffentlichkeit und den Austausch mit anderen Menschen für die Durchdringung von Gegenständen.

Der ideale Ort für einen solchen kritischen, öffentlichen Austausch scheint – wenn man Arendts Überlegungen folgt – die Universität zu sein. Hier können sich Studierende mit den Perspektiven anderer auseinandersetzen und so ihr eigenes Denken überprüfen.¹⁶

I.3 Reflexion und Gemeinsinn

Das Reflexionsverständnis, das Arendt in ihren Vorlesungen skizziert,¹⁷ ist mehr als das in der Lehrkräftebildung oftmals übliche ‚Reflektieren‘ über die Praxis.¹⁸ Auf wissenschaftlicher Ebene bedeutet Reflexion zunächst Distanz zum Reflexionsgegenstand zu gewinnen, um ihn in seiner Gänze und zugleich in seinen Details zu erfassen sowie sich der eigenen Positionierung zum Gegenstand bewusst zu werden. Im Prozess des Verdichtens werden die Details weiter untersucht und ins Verhältnis zum Gesamteindruck des Gegenstands gesetzt, um so ein möglichst reichhaltiges Bild des Reflexionsgegenstands zu gewinnen, das die Grundlage für Erkenntnisprozesse schaffen kann. Auch auf pädagogischer Ebene geht es nicht nur darum, das Erlebte und Wahrgenommene mitzuteilen, sondern es zu verdichten. Der besondere Fall kann nur so ins Verhältnis zum Allgemeinen gesetzt werden; nur auf diese Weise kann ein fundiertes Urteil gefällt werden. Das Verdichten ist mehr als Beschreiben oder Enttarnen. Es bedeutet, sich die besondere Situation – mithilfe der erweiterten Denkungsart – aus möglichst vielen verschiedenen Perspektiven vorzustellen und so Überschneidungen sowie Widersprüche zu entdecken, um sich von seiner privaten Perspektive zu lösen.

15 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 67.

16 Dies hat bspw. die Bildungsphilosophin Paulina Sosnowska in ihrer Habilitation herausgestellt. Vgl. Paulina Sosnowska, *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education*, Lanham u.a. 2019, 202f.

17 Vgl. Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 101–107.

18 Euler kritisiert dies treffend: „Die nachgängige Reflexion kann den Schein der Kompetenz nur deshalb haben, weil sie sich auf an sich Reflektiertes bezieht und dadurch ihre Äußerlichkeit zur Sache ihr nicht zum Problem wird“ (Peter Euler, *Technologie und Urteilkraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999, 276).

Der Gemeinsinn, der *sensus communis*, ermögliche den Menschen das Kommunizieren durch Sprache, also die Mitteilbarkeit. Der *sensus communis* sei in jedem gesunden Menschen¹⁹ vorhanden und durch die Geselligkeit, die Arendt mit Kant als den „eigentlichen Urgrund, nicht das Ziel, des Menschseins“²⁰ definiert, sichergestellt. Die sprachliche Abwertung des Gemeinsinns kritisierte bereits Kant: „der gemeine Menschenverstand“ werde fortwährend als „das vulgare, was man allenthalben antrifft“, bezeichnet und ihn „zu besitzen [sei] schlechterdings kein Verdienst oder Vorzug“.²¹ Er wehrt sich gegen diese Herabsetzung des Gemeinsinns als einfältige oder gewöhnliche Eigenschaft und unterstreicht stattdessen seine Bedeutung für die Urteilskraft. Nur indem der Mensch sich mit anderen austauscht, ihre Perspektiven wahrnimmt und darauf aufbauend viele weitere mögliche Sichtweisen imaginiert, kann er die Voraussetzung für ein Urteil schaffen; dies nennt Kant die erweiterte Denkungsart: „Dieses [sich von der eigenen Position lösen] geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälligerweise anhängen, abstrahiert.“²² In Anschluss an Kant lässt sich die These formulieren, dass der Lehrberuf oftmals abgewertet wird, da er den Gemeinsinn in besonderer Weise benötigt. Doch mit Arendts Kant-Interpretation kann gerade gezeigt werden, dass der Gemeinsinn die Voraussetzungen für Reflexion und Urteilskraft schafft und dieser Vorgang weder einfältig noch gewöhnlich ist. Der Gemeinsinn kreiert gerade die Basis für menschlichen Austausch, ohne dass er vorher determiniert, wie dieser vonstatten gehen sollte. Statt den Gemeinsinn als basal abzuwerten, müsste er wohl als das Fundament jeglichen menschlichen Zusammenlebens ausgezeichnet werden.

19 Arendt merkt vorher bereits an, dass der Verlust des Gemeinsinns in die Verrücktheit führe: „Ganz in diesem Sinne bemerkt Kant in seiner Anthropologie, daß die Verrücktheit im Verlust dieses Gemeinsinns bestehe, der uns als Zuschauer zu urteilen befähigt“ (A.o.O., 100).

20 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 115.

21 Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main (1790) 2017, 225; PR.

22 Ebd.; PR.

I.4 Die exemplarische Gültigkeit sowie die Differenz zwischen bestimmender und reflektierender Urteilkraft

Für die Lehrkräftebildung ist die exemplarische Gültigkeit vor allem auf einer bildungstheoretischen Ebene von höchster Bedeutung. Arendt betont die Unterscheidung von zwei Formen des Urteilens, den reflektierenden und den bestimmenden Urteilen: „Bestimmende Urteile subsumieren das Besondere unter einer allgemeinen Regel; reflektierende ‚gewinnen‘ demgegenüber die Regel aus dem Besonderen.“²³ In der *Kritik der Urteilkraft* stehen die reflektierenden Urteile im Zentrum von Kants Überlegungen,²⁴ also die Frage, wie aus dem Besonderen das Allgemeine generiert werden kann. Die gleiche Frage bildet den Fokus der Bildungstheorie: am Beginn eines Bildungsprozesses steht immer das Besondere/das Neue, das das Subjekt verstehen, d.h. ins Verhältnis zum Allgemeinen setzen möchte. Das Urteilen kann so als die entscheidende Operation eines jeden Bildungsprozesses verstanden werden, die das Besondere mit dem Allgemeinen vermittelt: „Die Beispiele leiten und führen uns, und das Urteil nimmt dadurch ‚exemplarische Gültigkeit‘ an. Das Beispiel ist das Besondere, das einen Begriff oder eine allgemeine Regel in sich enthält oder von dem angenommen wird, daß es sie enthält.“²⁵ Indem das Besondere durch die Reflexion verdichtet und als Beispiel mitteilbar gemacht wird, kann es die exemplarische Gültigkeit, die am Ende eines jeden Bildungsprozesses steht, erlangen. In „dem Besonderen das zu sehen, was für mehr als einen Fall gültig ist“,²⁶ ist also die entscheidende Fähigkeit der gebildeten Lehrperson.²⁷

23 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 128. Im Idealfall besteht ein dialektisches Verhältnis zwischen bestimmender und reflektierender Urteilkraft: eine besondere Situation wird mit Hilfe der reflektierenden Urteilkraft beurteilt und so ein neues Allgemeines gewonnen. Dieses Allgemeine dient der bestimmenden Urteilkraft als Grundlage, zumindest bis etwas Besonderes/ein besonderer Vorfall dieses Allgemeine in Frage stellt. Dann ist wieder die reflektierende Urteilkraft gefordert, um ein neues Allgemeines zu finden.

24 Vgl. Kant, *Kritik der Urteilkraft*, a.a.O., 240.

25 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 129.

26 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 130.

27 Diese Beschreibung stellt nur ein Beispiel für einen möglichen Bildungsprozess dar, der das Moment der Irritation oder auch des Widerstands nicht in den Vordergrund rückt. Dass die Spannung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen nicht immer aufhebbar ist, wendet Michael Städtler in Bezug auf die aktuelle Subjektivierungstheorie ein: „Es ist an dem Gegensatz der Momente des Allgemeinen und Besonderen festzuhalten, gegen alle Aufhebungstendenz zugunsten eines der beiden ebenso wie zugunsten ihrer absoluten Koinzidenz in einem positiv vermögenden

Indes stehen im Lehramtsstudium vor allem die bestimmenden Urteile – in Form von Notengebung, Diagnoseverfahren und Leistungsbeurteilungen – im Mittelpunkt.²⁸ Der Fokus des Studiums verlagert sich somit auf das Einüben einer Ordnungsfähigkeit: wie können einzelne Schüler*innenleistungen innerhalb des Erwartungshorizonts eingeordnet werden? Oder bezogen auf das Verhalten: wie können die Handlungen einer Schülerin in das Spektrum des Erwartbaren einsortiert werden? Die angehenden Lehrkräfte üben so vor allem die Fähigkeit ein, Beurteilungsvorgaben zu verinnerlichen und den Einzelfall (die Schüler*innen-Arbeit oder ein besonderes Schüler*innen-Verhalten) mit dieser Vorgabe zu vermitteln. Doch wie diese Vorgaben gewonnen wurden, welche Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte zu einem Maßstab geführt haben, wird in der Regel ausgeblendet.

Die hier untersuchte Urteilkraft – welche reflektierende Urteile ermöglicht – stellt gerade die Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte in den Vordergrund, um diese zu verstehen und in ihnen das Besondere „zu sehen, was für mehr als einen Fall gültig ist“.²⁹ Durch eine solche Vorgehensweise wird den Studierenden zumindest die Möglichkeit eröffnet, einen Bildungsprozess zu durchlaufen, anstatt standardisierte Vorgaben zu verinnerlichen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass alle Routinen und Regeln als nichtig angesehen werden, sofern sie nicht eigenständig entwickelt wurden. Es geht vielmehr darum, innerhalb der Lehrkräftebildung Räume zu eröffnen, in denen ausgewählte Beispiele eingehend und tiefgreifend analysiert werden, sodass die reflektierende Urteilkraft eingeübt werden kann. Das Lehramts-

Ersten. Dafür muß man sich allerdings von der Vorstellung trennen, es sei Aufgabe der Philosophie, positive, unmittelbar wirksam werdende Ergebnisse zu präsentieren. Wer daran festhalten will, ist – nach dem Stand der Reflexion in der Philosophie heute – auf den Empirismus verwiesen“ (Michael Städtler, *Kant und die Aporetik moderner Subjektivität. Zur Verschränkung historischer und systematischer Momente im Begriff der Selbstbestimmung*, Berlin 2011, 590 <https://doi.org/10.1524/9783050057118>). Aus der hier vertretenen bildungstheoretischen Perspektive muss die Vermittlung zwischen dem Besonderen und Allgemeinen von einer Aufhebung deutlich unterschieden werden. Die Vermittlung hat weder die Aufhebung noch die Koinzidenz beider Momente zum Ziel, sondern versucht sie in ein sinnhaftes Verhältnis zu setzen, ohne eines von beiden zugunsten des anderen aufzulösen.

28 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, „Kompetenzbereich Beurteilen“, 11–12, online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

29 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 130.

studium zielt also nicht nur darauf, dass ihre Absolvent*innen „verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung“³⁰ kennen und abwägen, sondern diese Bezugssysteme auch inhaltlich analysieren, reflektiert (unter Einbezug anderer Perspektiven) beurteilen und ggf. verwerfen können.³¹

Der zweite Teil dieses Beitrags wird sich insbesondere dieser Problematik widmen: dem Widerspruch von anwendungsorientierter Kompetenzlogik und reflektierender Urteilkraft innerhalb der Lehrkräftebildung; zu diesem Zweck wird die Idee, Lehrkräfte als Diagnostiker*innen zu betrachten, analysiert.

*II. Lehrkräfte als Diagnostiker*innen*

Anhand eines Beitrags von Friedrich-Wilhelm Schrader und Andreas Helmke zum Handbuch *Leistungsmessungen in Schulen* (2001/2014), herausgegeben von Franz Weinert (beide Autoren sind Schüler Weinerts), lassen sich drei Verschiebungen in Bezug auf das Verständnis des Lehrberufs nachzeichnen, die hier weiter ausgeführt und vor dem Hintergrund der Arendtschen Urteilkraftidee und ihrem Erziehungsverständnis problematisiert werden. Erstens wird die Urteilkraft der Lehrperson nur noch als ein reduziertes bestimmendes Urteilen, durch das der Einzelfall in ein vorgegebenes Raster einsortiert wird, gefasst. Diese Reduktion des Urteilens auf ein Einordnen lässt keinerlei Neues oder Ungeplantes mehr zu. Gerade diese Reduktion lässt sich mit der Arendtschen Perspektive auf Schule und Erziehung kritisieren (s.u.). Zweitens zeigt sich in dem Beitrag ein tiefes Misstrauen gegenüber Lehrkräften sowie gegenüber ihrem Wissen und Können. Den Lehrpersonen wird die Fähigkeit ein nachvollziehbares und verlässliches Urteil zu bilden, ganz grundsätzlich abgesprochen. Dieses Misstrauen in den Lehrberuf kritisiert Arendt bereits 1958 in ihrem Vortrag „Die Krise in der Erziehung“, in dem sie die Reduktion von Lehrkräften auf Methodik-Expert*innen hinterfragt, die nur „das Lehren, nicht die

30 Vgl. KMK, *Standards für die Lehrerbildung*, a.a.O., 12.

31 Die Differenz zwischen Leistungsbeurteilungen und reflektierenden Urteilen möchte ich hier noch einmal klar unterstreichen. Leistungsbeurteilungen greifen immer schon auf ein vorgefertigtes ‚Allgemeines‘ zurück (Erwartungshorizont, Vorgaben, etc.) und haben zudem die Aufgabe, eine Leistung/Handlung in ein Zahlenschema/eine Skala einzuordnen – d.h. die Art und Weise *wie geurteilt* werden soll, wird im Vorhinein schon festgelegt. Das Beurteilen von Leistungen ist also von vorneherein schon auf mehreren Ebenen eingeschränkt bzw. sogar vorbestimmt.

Beherrschung eines bestimmten Faches“³² können müssten. Drittens wird die Diagnostik als Ausweg aus dieser Unsicherheit präsentiert. Durch die Verankerung standardisierter Tests sollen die angeblichen Unsicherheiten der Lehrerurteile dezimiert werden.

Schrader und Helmke widmen sich in ihrem Beitrag zunächst den alltäglichen Leistungsbeurteilungen durch Lehrer*innen. Während die Zensurenvergabe „meistens als die prototypische Beurteilungsaufgabe von Lehrkräften angesehen“ werde, würden auch „alltägliche Leistungsbeurteilungen“³³ einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung und des Lernens leisten. Deshalb sei es besonders wichtig, die „Lehrkraft als Diagnostiker“³⁴ zu begreifen:

„Manche der Urteilsaufgaben von Lehrkräften ähneln denen professioneller Diagnostiker: Es wird ein *explizites* Urteil (sozusagen eine ‚Diagnose‘) abgegeben; die Lehrkraft stützt sich dabei auf geeignete Informationen (‚Daten‘), die eigens zum Zwecke der Beurteilung erhoben wurden (Klassenarbeiten; mündliche Prüfungen; informelle Tests usw.). Das diagnostische Urteil kommt dadurch zustande, dass die gewonnenen Informationen mit einer *Norm*, d. h. mit einem Vergleichsmaßstab in Beziehung gesetzt werden.“³⁵

Das hier formulierte Urteilsverständnis setzt das Urteilen mit dem Diagnostizieren gleich. Die Beschreibung verdeutlicht jedoch, dass es hier nur um bestimmendes Urteilen geht; also ein Urteilen, das bereits ein vorgefertigtes Allgemeines zur Grundlage hat und den Einzelfall damit ins Verhältnis setzt (vgl. I.4). Für Schrader und Helmke stellt sich das explizite Urteilen als ein besonders reflektiertes dar:

„Die Beurteilungen erfolgen hierbei in Situationen, in denen die Lehrkraft die Aufmerksamkeit gezielt (bei einer mündlichen Leistungsprüfung) und im Idealfall nahezu ungeteilt (bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten) auf die diagnostische Aktivität richten kann. Die vorhandenen Informationen können (außerhalb der Unterrichtssituation) anschlie-

32 Hannah Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München (1958) 1994, 255–276, 263.

33 Friedrich-Wilhelm Schrader/Andreas Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel & Bonn (2001) 2014, 45–58, 45.

34 Ebd.

35 Ebd., Herv. im Orig.

ßend eingehend gesichtet, bewertet und gewichtet werden, und der gesamte Urteilsvorgang kann gründlich reflektiert werden.“³⁶

Das explizite Urteilen zeichnet sich für die Autoren also dadurch aus, dass es geplant und unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfindet. Solche eindeutigen Prüfungssituationen seien erwartbar und nach bestimmten Regeln und Vorgaben durchführbar: Der Vergleichsmaßstab wurde im Vorhinein festgelegt, alle Schüler*innen werden zum gleichen Gegenstand geprüft und kennen die Regeln der Überprüfung. Die Reflexion des Urteils meint hier in erster Linie Distanz zur Unterrichts- bzw. Prüfungssituation, jedoch geht diese nicht zwangsläufig mit einer kritischen Haltung einher – v.a. nicht mit einem kritischen Denken im Sinne von Kant und Arendt (vgl. I.2).

Demgegenüber sei das implizite Urteilen, laut Schrader und Helmke, insofern unreflektierter, als es während des Unterrichtens passiere und der Urteilsvorgang „stark verkürzt“ ablaufe, „ohne am Ende in eine sprachlich mitteilbare Aussage übersetzt zu werden: Schülerleistungen werden lediglich insoweit registriert und intuitiv eingeschätzt, wie es nötig ist, um Entscheidungen treffen zu können.“³⁷ Da implizite Urteile schnell gefällt werden müssten, würden sie „auf der Grundlage eingeübter Denkroutinen mit einem vergleichsweise geringen Grad an bewusster Aufmerksamkeit und Kontrolle“³⁸ erfolgen. Auch das implizite Urteilen wird hier als ein bestimmender Urteilsvorgang begriffen: Die Maßstäbe des Urteilens sind durch die Denkroutinen bereits vorgegeben und können daher kurzfristig auf den Einzelfall angewandt werden.

Obwohl den Autoren bewusst ist, dass Lehrkräfte fortwährend mit unerwarteten Situationen und neuen Schülerleistungen konfrontiert sind, halten sie doch an der Idee fest, dass es immer Vorgaben gäbe, durch die all diese verschiedenen Situationen einzuordnen wären. Die „*Diagnosekompetenz*“³⁹ der Lehrperson brauche lediglich „diagnostisches Wissen (über Fähigkeiten und Leistungen von Schülern und die Schwierigkeit von Aufgaben) und diagnostische Fertigkeiten (Beobachtungsfähigkeiten, Beherrschung von Diagnoseinstrumenten)“.⁴⁰ Zweierlei ist an diesen Feststellungen irritie-

36 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 46.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 48, Herv. im Orig.

40 Ebd.

rend. Einerseits scheint die Möglichkeit, dass eine Schülerleistung oder ein Schülerverhalten auch einmal nicht zu den Vorgaben passt, keine Rolle zu spielen. Andererseits wirkt die skizzierte Diagnosekompetenz sehr losgelöst von allgemeinen Inhalten oder übergeordneten Bildungszielen. Beim Diagnostizieren wird zwar der Einzelfall genau beobachtet, gleichzeitig aber direkt ins Verhältnis zum Maßstab gesetzt – ohne die Einzigartigkeit des Falls unabhängig von einer Vorgabe zu analysieren. Darüber hinaus wird der allgemeine Maßstab zum Diagnoseinstrument und so bereits vielfach eingeschränkt und auf einen Anwendungsbezug reduziert. Ungeplantes und Neues sind beim Diagnostizieren kaum vorgesehen.

Arendt hebt jedoch in ihrem Erziehungskrise-Vortrag immer wieder hervor, wie unumgänglich das Neue in pädagogischen Verhältnissen sei, und dass gerade das Unerwartete in den Schüler*innen durch die schulische Erziehung geschützt werden müsste: „Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen.“⁴¹ Die pädagogische Diagnostik negiert dieses Neue in den Schüler*innen und geht davon aus, dass ihre Antworten immer schon vorhersehbar und einordbar seien.

Schrader und Helmke kritisieren in ihrem Beitrag, dass die Urteile von Lehrkräften nicht vergleichbar genug seien und dies insbesondere am Ende der Schulzeit für die Schüler*innen problematisch werde: „Dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, den Leistungsstand klassenübergreifend zutreffend einzuschätzen, ist vor allem deshalb problematisch, weil Lehrerurteile die Grundlage von Schulabschlüssen darstellen, die für das weitere Leben von erheblicher Bedeutung sind.“⁴² Schule wird hier erkennbar als ein Output-System für Schulabschlüsse verstanden. Die Autoren plädieren wegen der Urteilsunsicherheit von Lehrpersonen dafür, „die herkömmliche Urteilspraxis durch diagnostische Hilfsmittel abzusichern und zu ergänzen.“⁴³ Lehrkräfte sollten zunehmend verschiedene Testverfahren in ihr Unterrichten und Prüfen integrieren, um „die Leistungen ihrer Schüler über den Rahmen der eigenen Klasse hinaus zutreffend einzuschätzen.“⁴⁴ Vergleichsgröße des Diagnostizierens sind dabei stets die Leistungen anderer Schüler*innen – der Klasse, des Jahrgangs, der Schule oder einer gan-

41 Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, a.a.O., 273.

42 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 50f.

43 A.a.O., 51.

44 A.a.O., 54.

zen Alterskohorte. Nicht mehr der Prüfungs- oder Unterrichtsgegenstand bildet somit den Prüfstein, an dem die Richtigkeit der Schüleraussagen gemessen werden, sondern die Passgenauigkeit zu den Leistungen anderer Schüler*innen. Die Schülerleistungen sollen in eine Skala oder sogar in ein Ranking eingeordnet werden und nicht mehr primär im Verhältnis zum Gegenstand eingeschätzt werden.⁴⁵ Das bestimmende Urteilen – das das Besondere unter dem Allgemeinen subsumiert – wird hier auf eine (Ein-) Ordnungsfähigkeit reduziert, durch die gegebene Schülerleistungen in die Vorgaben (Liste, Ranking, Skala, ...) einsortiert werden.

Etwaige Wissenslücken von Lehrkräften können, laut Schrader und Helmke, ebenfalls durch dem Curriculum entsprechende Tests geschlossen werden: „Sofern der Test die im Unterricht behandelten Lehrziele abdeckt, ist er *curricular valide*. Lehrer haben oft Schwierigkeiten, spezifische Leistungen differenziert zu beurteilen, insbesondere wenn es sich um weniger offensichtliche oder weniger vertraute Leistungsaspekte handelt, z.B. die Fähigkeit zum Lösen bestimmter Probleme. Testinformationen stellen dafür eine Hilfe dar.“⁴⁶ Leistungstests werden hier als Mittel gegen eine Vielzahl möglicher Unsicherheiten präsentiert. Nicht nur, wenn Lehrkräfte ihr Wissen in Frage stellen, sondern insbesondere, wenn sie an ihrer Urteilsfähigkeit zweifeln, sollen Tests einen Ausweg eröffnen: „Testergebnisse können nicht nur die Leistungsbeurteilung der Schüler verbessern, sondern erlauben auch eine vom subjektiven Urteil des Lehrers unabhängige Evaluation des Unterrichtserfolgs.“⁴⁷ Das Urteilsvermögen von Lehrkräften wird hier grundlegend angezweifelt und Lehrerurteile als kaum verlässlich abgetan.⁴⁸

45 Konrad P. Liessmann stellt in seinem Essay *Theorie der Unbildung* (2006) treffend fest: „Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnde Urteilkraft“ (83).

46 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 55.

47 Ebd.

48 Dies wird auch in Andreas Helmkes ‚Bestseller‘ zu *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (2003/2017) besonders deutlich, in dem er Unterstützungshilfe gegen „Urteilstendenzen, -voreingenommenheiten und -fehler“ (ebd., 134) leisten möchte: „Aus psychologischer Sicht sind Beobachtungen und Beurteilungen von Merkmalen des Unterrichts [...] kognitive Prozesse, über deren Bedingungen und Entstehen in der allgemeinen Psychologie, in der Psychologie der Urteilsbildung und in der kognitiven Survey-Forschung einiges bekannt ist. Dieses Basiswissen ist nützlich, um sich ein Bild der Möglichkeiten und Grenzen, insbesondere der Fehleranfälligkeit individueller diagnostischer Urteilsleistungen, zu machen“ (ebd., 137). Bei den Fehlern geht es jedoch nie um Fehleinschätzungen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand

Es ist an dieser Stelle wichtig, die Position von Schrader und Helmke sowohl von einer rationalen Pädagogik – wie sie von Pierre Bourdieu (1987) in seinen Anregungen zur Reform des Bildungswesens in den 80ern vorgeschlagen wurde – als auch von einem therapeutischen Diagnostik-Verständnis abzugrenzen. Markus Rieger-Ladich (2011) unterstreicht, dass es ein zentrales Anliegen der rationalen Pädagogik sei, „sich dafür einzusetzen, dass die Leistungsmessungen, die durch die Lehrerschaft vorgenommen werden, nicht den Charakter von endgültigen, kaum revidierbaren Urteilen annehmen, die – im schlimmsten Falle – über eine ganze Person gefällt werden.“⁴⁹ Es geht der rationalen Pädagogik vor allem darum, dass die Machtposition der Lehrkraft und die damit einhergehenden Konsequenzen ihrer Urteile immer wieder kritisch hinterfragt werden. Eine solche herrschaftskritische Perspektive lässt sich bei Schrader und Helmke nicht finden; sie berücksichtigen den gesellschaftlichen Kontext von Schule nur sehr unzulänglich. Ihr Diagnostik-Verständnis ist außerdem ein stark reduziertes, das von psychologischen Fachkräften jenseits der Kognitionspsychologie kaum unterstützt werden würde.⁵⁰ Um nur ein Beispiel zu nennen: Eine Therapeutin würde sich in ihrer Urteilsbildung niemals auf standardisierte Testverfahren verlassen oder ihnen mehr Validität als den Gesprächen mit ihren Patient*innen zuschreiben.

III. Fazit

Die Differenz von Urteils- bzw. Diagnosekompetenz und der Arendtschen Urteilskraft ist vor allem im Verständnis von Lehrkräften und ihrem Verhältnis zum Fachwissen hervorstechend. Mit der Etablierung der Lehrkraft als Diagnostikerin wird die Urteilskraft der Lehrperson grundlegend in Frage gestellt. Es wird Misstrauen gegenüber dem Urteilsvermögen von

oder das Fachwissen, sondern um Verteilungsfehler bei der Einschätzung der Schülerleistungen im Verhältnis zur Schulklasse/Alterskohorte/zum Jahrgang, so z.B. die „Tendenz zur Mitte“, die „Tendenz zu extremen Urteilen“ oder den „Milde-Effekt“ (ebd., 136). Das Urteilen wird auf die Beurteilung von Schülerleistungen anhand einer vorgegebenen Noten-Skala reduziert.

49 Markus Rieger-Ladich, *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz-Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*, in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Baltmannsweiler, 2011, 141–159, 155.

50 Vgl. Ursula Ruthemann, *Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20* (2002), 319–328. <https://doi.org/10.36950/bzl.20.3.2002.10233>.

Lehrkräften gesät und gleichzeitig eine scheinbar unabhängige und unfehlbare Urteilsinstanz präsentiert: der Test. Doch auch Tests werden von Menschen kreiert und sind alles andere als fehlerfrei.⁵¹ Statt der Vermittlung von Besonderem und Allgemeinem – dem Kern des Urteilens – wird durch die Test- und Diagnoseinstrumente nur ein möglicher Urteilsweg festgeschrieben: Das Besondere muss in das vorgegebene Allgemeine eingeordnet werden. Dabei wurde das Allgemeine weder von der Lehrkraft eigenständig ermittelt, noch wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass ein Besonderes das Allgemeine in Frage stellen könnte. Anstatt das Urteilsvermögen von Lehrkräften zu verbessern oder ihre Urteile abzusichern, wird das Urteilen – insbesondere das reflektierende – nahezu verunmöglicht. Die Verankerung einer Testkultur an Schulen trägt also – ganz im Gegenteil zu den Intentionen der Forschenden – zu einer schleichenden Deprofessionalisierung der Lehrer*innen bei.⁵²

Literatur

- Arendt, Hannah: *Die Krise in der Erziehung*, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München (1958) 1994, 255–276.
- Arendt, Hannah: *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil zu ‚Vom Leben des Geistes‘*. Aus dem Nachlass herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner, München (1985) 2017.
- Bormann, Claus von/Tonelli, Giorgio/Holzhey, Helmut: *Kritik*, in: Joachim Ritter, Karlfried Gründer u. Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Onlineversion. Basel 2017. <https://doi.org/10.24894/HWPh.7965.0692>
- Euler, Peter: *Technologie und Urteilkraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber (2010) 2017.

51 Vgl. Roland Reichenbach, *Editorial: Bildungsreform und Reformkritik. Einleitende Bemerkungen*, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34 (2012), 5–12. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.1.4872>.

52 Außerdem sind sich Schrader und Helmke zwar bewusst, dass das ständige Testen und Überprüfen für das Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen eine Belastung darstellen kann; ihre höchst zweifelhafte Lösung dieser Problematik ist jedoch die Verschleierung der Überprüfungen durch die Lehrkräfte: „Alltägliche Leistungsbeurteilungen im Klassenzimmer spielen eine wichtige Rolle für die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg. Sie so vorzunehmen, dass das Lernen verbessert wird, ohne dass sich Schüler einer fortgesetzten Bewertung ausgesetzt fühlen, dürfte ein Schlüssel für den Unterrichtserfolg sein“ (Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 57).

- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1787) 2017.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1790) 2017.
- Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung?, in: UTOPIE kreativ 195 (1784) 2004, 5–10.
- Kant, Immanuel: *Zum Ewigen Frieden*, Stuttgart (1795) 2008.
- Kant, Immanuel: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: ders., *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Hamburg (1793) 1992, 1–48. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5>
- Kultusministerkonferenz (KMK): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, „Kompetenzbereich Beurteilen“, online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Liessmann, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München (2006) 2011.
- Reichenbach, Roland: *Editorial: Bildungsreform und Reformkritik. Einleitende Bemerkungen*, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34 (2012), 5–12. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.1.4872>
- Rieger-Ladich, Markus: *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz-Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*, in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Baltmannsweiler 2011, 141–159.
- Ruthemann, Ursula: *Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 20 (2002), 319–328. <https://doi.org/10.36950/bzl.20.3.2002.10233>
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas: *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel/Bonn (2001) 2014, 45–58.
- Sosnowska, Paulina: *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education*, Lanham u.a. 2019.
- Städtler, Michael: *Kant und die Aporetik moderner Subjektivität. Zur Verschränkung historischer und systematischer Momente im Begriff der Selbstbestimmung*, Berlin 2011. <https://doi.org/10.1524/9783050057118>