

LEISTUNGSBEWERTUNG

Am Beispiel der Logopädie-Ausbildung

JÜRGEN KOHLER

THEORETISCHER TEIL

Gütekriterien

Fragen an einen Lehrer / Dozenten: War Ihnen bei der Vergabe einer Note für eine bestimmte Leistung schon einmal mulmig zumute? Wußten Sie vielleicht nicht genau, wie Sie die Note im Feedbackgespräch begründen können oder sind Sie bei der Diskussion mit KollegInnen auf ganz andere Bewertungskriterien gestoßen?

Fragen an eine Schülerin / Studierende: War es Ihnen schon einmal ein Rätsel, wie Ihre Note zustande gekommen war? Hatten Sie deswegen eine kontroverse Auseinandersetzung mit Ihrem Prüfer? Haben Sie sich ungerecht bewertet gefühlt?

Keine Frage für Sie!?

Das Beurteilen einer Leistung ist auch in der Logopädie-Ausbildung eine notwendige Sache. Formal notwendig, weil das Gesetz es verlangt, aber auch aus pädagogischer Sicht hat die Leistungsbewertung ihren Sinn. Folgende Ausführungen konzentrieren sich auf den pädagogischen Aspekt von Leistungsbewertung innerhalb der Ausbildung zur Logopädie und wollen für die oben gestellten Fragen einen konstruktiven Lösungsansatz bieten. Die Form der Ausbildung bzw. die Prüfungsordnung (vgl. Gesetz über den Beruf des Logopäden und Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden, 1980) spielt allerdings eine wichtige Rolle, denn sie regelt die Prüfungsmodalitäten. Hier will ich mich besonders mit dem schriftlichen und mündlichen Teil der Prüfung beschäftigen. Wir nennen diese beiden Teile oft den „theoretischen“, im Gegensatz zum prakti-

schen Teil der Prüfung, welcher zu einem späteren Zeitpunkt beleuchtet werden soll.

Schriftliche und mündliche Prüfungen sind innerhalb der pädagogischen Diagnostik (z.B. Klauer 1978; Ingenkamp 1975; Gage & Berliner 1979) ein ausführlich behandeltes Thema. *Die Pädagogische Psychologie, die Erziehungswissenschaften* und die allgemeine *Pädagogik* versuchen u.a. Lösungen für folgende Probleme zu finden:

1. Wie kann man eine Leistung objektiv und zuverlässig erfassen?
2. Sind die gewählten Verfahren zur Leistungsüberprüfung auch tatsächlich geeignet (=haben „Gültigkeit“), die geforderten Kenntnisse oder das gelernte Verhalten zu messen?
3. Welche Anforderungen muß eine „gerechte“ Prüfung erfüllen?

Gütekriterien

Die ersten beiden Fragen zielen auf die Gütekriterien jeglicher Testsituation (=Prüfungssituation) innerhalb der klassischen Testtheorie (Lienert 1969) ab.

Objektivität meint: Das Ergebnis sollte unabhängig vom Prüfer zustande kommen oder anders formuliert: Zwei oder mehr Prüfer sollten bei demselben Test völlig unabhängig voneinander zu ein und demselben Ergebnis kommen.

Reliabilität (Zuverlässigkeit) meint, vereinfacht dargestellt: Die Ergebnisse sollten mit größtmöglicher Genauigkeit gemessen werden. Innerhalb der pädagogischen Diagnostik überprüft man die Zuverlässigkeit eines Tests (bzw. eines Prüfungsergebnisses) oft dadurch, daß ein und derselbe Prüfer den Test zweimal, und zwar zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewertet. Differieren die Ergebnisse enorm, hat man einen Hinweis auf ein ungenaues Verfahren.

Validität (Gültigkeit) kann, wiederum stark vereinfacht, an einem Beispiel aus der logopädischen Therapie näher erläutert werden:

Ich will wissen, ob ein Kind mit Dyslalie ein auditives Wahrnehmungsproblem hat. Ich lasse das Kind eine Tonkassette mit Tiergeräuschen hören und fordere es auf, die Geräusche entsprechenden Tierbildern zuzuordnen. An der Anzahl der falschen Zuordnungen mache ich die Ausprägung der auditiven Wahrnehmungsstörung fest. Aber: Unter Umständen kennt das Kind die einzelnen Tiergeräusche noch gar nicht und hat auch die abgebildeten Tiere noch nie gesehen, so daß die Fehlerzahl aufgrund des fehlenden Weltwissens zustande kam und nicht wegen einer vermeintlich auditiven Diskriminierungsschwäche. Als Diagnostiker (=Tester=Leistungsbeurteiler) mache ich einen Fehler. Die Ergebnisse sind für das diagnostische Ziel, auditive Wahrnehmung einschätzen können' ungültig. Für die Validität sind also inhaltliche Überlegungen entscheidend; trotzdem hängt die Gültigkeit einer Prü-

fung auch indirekt von den anderen Gütekriterien ab: Gültige Verfahren setzen sowohl zuverlässige als auch objektive Messungen voraus.

Seit langem ist bekannt, daß die von vielen Lehrern angewandten Methoden zur Leistungsüberprüfung in erschreckend hohem Maße weder objektiv noch zuverlässig oder gültig sind. Ingenkamp (1971, S.31) schreibt hierzu:

„Zensuren genügen den o.a. wichtigsten Kriterien für diagnostische Verfahren nicht. Sie sind nicht objektiv und nicht zuverlässig. Die gleiche Arbeit wird von verschiedenen Beurteilern ganz unterschiedlich zensiert (Starch und Elliot, Hartog und Rhodes, Weiss) und vom selben Beurteiler zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden (Eells, Hartog und Rhodes). Zensuren sind keine gültige Aussage über das, was mit ihnen beurteilt werden soll. Subjektive Faktoren beeinflussen die Zensurengebung dazu zu sehr.“

Die dritte Frage schließt die zuvor erläuterten Gütekriterien mit ein. Ein Prüfungsergebnis ist nur dann gerecht, wenn es auf objektive, reliable und valide Art und Weise zustande gekommen ist.

Doch wirft der Ruf nach Gerechtigkeit noch weitere Fragen auf:

Bezugsnormen und Funktion der Bewertung

Was ist eine sehr gute (oder schlechte) Leistung? Welche Norm liegt der Bewertung besonders zu Grunde?

Soziale Bezugsnorm: Ist der Vergleich der einzelnen Studierenden mit den Kommilitoninnen maßgebend?

Sachliche Bezugsnorm: Ist es wichtig, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht bzw. nicht erreicht wurde, ganz unabhängig von den Leistungen der anderen?

Pädagogische Gerechtigkeit hat noch eine weitere Dimension:

Individuelle Bezugsnorm: Hat die einzelne Studierende nicht eine gute Note verdient, wenn sie im Vergleich zu früher erbrachten Leistungen sich

deutlich verbessert hat, jedoch im Vergleich mit anderen oder gemessen an dem Lernziel immer noch schlecht abschneidet?

Die analytische Trennung der maßgebenden Normen der Leistungsbeurteilung macht auf ein pädagogisches Dilemma aufmerksam, welches eng mit den eigentlichen Zielen der Notengebung verbunden ist. Auf der einen



Seite existiert das berechnete Bedürfnis einer Gesellschaft (hier vor allem der Logopäden selbst, aber auch der betroffenen Patienten u.a.) die Fähigen von den Unfähigen zu trennen. Die Summe der schriftlichen oder mündlichen Leistungen, die schlechter als „ausreichend“ bewertet werden, verwehren den Prüflingen die staatliche Anerkennung und somit die Berufsausübung. Diese wichtige Funktion der Notengebung kann als **Selektionsfunktion** bezeichnet werden (Ingenkamp 1975). Es wird selektiert, ob jemand den Beruf ausüben darf, aber auch, ob jemand ein Aufbaustudium machen darf (vgl. Zugangsvoraussetzungen zum Diplom-Logopäden beim Aachener Modellstudiengang) oder ob jemand eine bestimmte Arbeitsstelle bekommt. Auf der anderen Seite soll eine Studierende die optimale Förderung erhalten. Pädagogen sind sich relativ einig darüber, daß die Schule nicht primär dafür geschaffen worden ist, Selektion zu betreiben, sondern, daß sie ein Ort des Lernens sein soll. Die **Förderfunktion** der Noten zielt darauf ab, dem Einzelnen eine Rückmeldung über seinen Leistungsstand zu geben. Für die positive und lernintensive Entwicklung des Einzelnen ist ein offenes, objektives, zuverlässiges und gültiges Feedback unerlässlich. Insofern können auch schlechte Noten etwas Gutes haben, da sie dem Studierenden die Möglichkeit eröffnen, sich selbst zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Das oben angedeutete Dilemma besteht nun darin, daß die notwendige Selektionsfunktion besonders auf sozialer Bezugsnorm vorgenommen wird, also den konkurrierenden Vergleich mit anderen nahelegt, während die Förderfunktion viel eher auf individueller Bezugsnorm angesiedelt ist. An einem erfundenen Beispiel konkretisiert bedeutet das: Ein Lehrer sieht die enormen Fortschritte eines im Vergleich mit den anderen aber immer noch schlechten Schülers. Die motivationsfördernde (Rheinberg 1980) und pädagogisch äußerst sinnvolle Bewertung auf individueller Bezugsnorm würde zum Urteil „gut“

gelangen. Der Lehrer wird zwar dem Einzelnen, jedoch auf sozialer und sachlicher Bezugsnorm weder den anderen noch der Sache gerecht, was ihn letztendlich veranlaßt, wiederum ein „mangelhaft“ auszusprechen. Sicherlich gelingt es pädagogisch geschickten Lehrern, die förderliche individuelle Bezugsnorm im ein oder anderen Fall auch ohne eine konkrete Entsprechung bei der Notengebung so zu formulieren, daß der Schüler seine eigene Entwicklung als positiv akzeptieren kann. Ich will an dieser Stelle die Analyse der Konsequenzen des Bewertungsproblems nicht vertiefen. Wir alle wissen, daß Leistungsbewertungen extreme Auswirkungen auf Emotion und Motivation eines jeden haben können. Ob das für den Einzelnen bzw. für eine Gruppe (z.B. die Schulklasse, das Team der Lehrlogopäden oder die Gruppe der Dozenten) positive oder negative Auswirkungen hat, will ich hier nicht diskutieren. Beides ist möglich. Auch Lernziele im emotional-affektiven Bereich bleiben in den folgenden Ausführungen ausgespart. Stattdessen möchte ich einen Vorschlag machen, um Leistungsbeurteilungen der schriftlichen und mündlichen Prüfungen während und beim Abschluß der Logopädie-Ausbildung ein Stück objektiver, zuverlässiger und gültiger zu gestalten.

Taxonomie¹ von Lernzielen

Alltagssprachlich teilen Lehrer wie Schüler die Leistungen oft in zwei Kategorien:

Gedächtnisleistung: Hierbei handelt es sich um die Reproduktion von Auswendig-Gelerntem.

Denkleistung: Die Leistung wird auf einem höheren Niveau erbracht, da es notwendig ist, z.B. Schlußfolgerungen zu ziehen und eine Sache zu verstehen, um etwa ein Problem zu lösen.

Bloom (1972) hat ebenso versucht, Leistungen und damit verbundene Lernziele zu kategorisieren. Die „Ta-

¹ „Taxonomie“ bedeutet soviel wie „systematische Einordnung“

xonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich“ hat die Pädagogische Psychologie oder die Pädagogik (z.B. Gage 1979 oder Gaude 1989) immer wieder beeinflusst, wenn es darum ging, Aufgaben zu konstruieren, die verschiedene Gedächtnis- oder Denkleistungen überprüfen können. Gleichzeitig dient die Taxonomie als Stütze und Richtlinie für den Bewertungsvorgang selbst. Im folgenden will ich eine verkürzte Darstellung der Taxonomie und Beispiele für eine mögliche Übertragung auf den logopädischen Bereich geben. Im voraus will ich noch erwähnen, daß die Taxonomie als Stufenkonzept mit steigendem Schwierigkeitsgrad gedacht ist, jedoch viele Aufgaben oder Probleme nicht nur die Fähigkeiten einer Stufe fordern, sondern höhere Stufen Leistungen von niedrigeren miteinschließen (=hierarchischer Aufbau) und oft die Grenzen zwischen den Stufen nicht trennscharf sind.



Wissen

Diese erste Kategorie entspricht weitestgehend den oben schon erläuterten Gedächtnisleistungen. Fragen oder Aufgaben, die Wissen abfragen, verlangen die Kenntnis von Fakten und Bedeutungen spezieller und allgemeiner Begriffe in einem bestimmten Gebiet.

Beispiele:

- Die Studierenden kennen Definitionen von Sprachentwicklungsstörungen (z.B. Gundermann 1981, S. 19 oder Wirth 1994, S.172),
- sie kennen die wichtigsten Kategoriensysteme zur Einteilung von Stimmstörungen (z.B. Gundermann 1981, S.120ff bzw. Wirth 1987, S.197ff) oder
- sie können ein bestimmtes Therapiemodell zur Behandlung von aphasischem Agrammatismus beschreiben (z.B. Schlenk et al. 1995).

Verstehen

Die zweite Taxonomiekategorie verlangt intellektuelle Fähigkeiten der Studierenden, die als Denkabläufe bereits so komplex sind, daß man sie nicht mechanisch im Gedächtnis speichern und wieder abrufen kann. Vielmehr müssen Dinge, die der Studierenden einmal erklärt wurden von ihr sinngemäß nachvollzogen werden. Die Lernende hat begriffen, worum es geht und kann mit eigenen Worten einen funktionalen Zusammenhang darstellen.

Beispiele:

- Die Studierenden können
- die verschiedenen Klassifikationssysteme für Aphasie miteinander in Beziehung setzen und die einzelnen Begriffe ihrer semantischen Ähnlichkeit nach ordnen (vgl. Peuser 1978). So haben sie z.B. verstanden, daß die motorische Aphasie nach Leischner der Broca-Aphasie nach Poeck nahe steht,
 - eine Zusammenfassung eines Textes geben (z.B. in Form von „Hauptideen formulieren“),
 - verbal ausgedrückte Zusammen-

hänge in eine graphische Darstellung überführen und umgekehrt,

- Erlebnisberichte von Betroffenen oder ihre Beobachtungen bei Videodarbietung eines Fallbeispiels mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Fachwörter zu übersetzen, um mir danach eine logopädische Diagnose geben und begründen zu können.

zeigt er, daß er sie richtig benutzen wird, wenn lediglich eine geeignete Situation gegeben ist ohne nähere Beschreibung des Lösungsweges.“ (Bloom 1972, S. 130)

Auch wenn ich hier noch nicht auf die praktische Prüfung bzw. Leistungsbeurteilung eingehe, scheint für die Berufsausübung das Lernziel „Anwen-



Anwendung

Im Unterschied zur Taxonomiestufe Verstehen, bei der alle Informationen zur Lösung eines Problems vorgegeben sind, besteht bei anwendungsorientierten Leistungen eine gewisse „Lücke“, die von der Studierenden „denkend“ ausgefüllt werden muß. Beim „Anwenden“ soll eine bekannte Idee, Regel, Methode, Prinzip oder Theorie in neuen zuvor noch nicht dagewesenen Situationen benutzt werden, um ein Problem zu lösen. Ein Zitat aus Bloom (1972) erklärt dies differenzierter:

„Ein Problem, das in der Kategorie des Verstehens eingestuft wird, verlangt vom Schüler, daß er eine Abstraktion so gut kennt, daß er ihren Gebrauch richtig demonstrieren kann, wenn er besonders danach gefragt wird. Bei „Anwendung“ wird jedoch ein Schritt darüber hinausgegangen. Wenn dem Schüler ein neues Problem gegeben wird, wendet er die angemessene Abstraktion an, ohne vorher darauf hingewiesen worden zu sein, ob diese Abstraktion richtig ist, oder ohne daß ihm vorher gezeigt werden muß, wie sie in dieser Situation zu benutzen ist. Wenn er Verständnis demonstriert, zeigt der Schüler, daß er die Abstraktion benutzen kann, wenn ihr Gebrauch näher beschrieben wird. Bei „Anwendung“

„Anwendung“ eine Minimalforderung darzustellen, wenn es stimmt, daß Sprachtherapeuten bei der Anwendung von Methoden flexibel sein sollen im Sinne einer individuellen Anpassung an den einzelnen Menschen mit seinem einzigartigen (und damit auf alle Fälle „neuen“) Kommunikationsproblem (vgl. z.B. Motsch 1992).

Beispiele:

Das Wegbeschreibe-Spiel nach Pulvermüller (1990) funktioniert so: Aphasiker, die eine Landkarte mit eingezeichnetem Weg vor sich haben, müssen diesen einer anderen Person erklären, welche dieselbe Landkarte ohne eingezeichneten Weg vor sich hat. Eine ähnliche Situation habe ich als Rollenspiel im Unterricht initiiert. Ich gab zwei Studierenden keine Landkarte von der Erde sondern vom Mond, außerdem hatte ich einen recht wilden Weg eingezeichnet. Beide waren zunächst ziemlich verduzt und fühlten sich von mir verschaukelt, da sie keinerlei Anhaltspunkte hatten, um den Weg zu erklären bzw. die Erklärung zu verstehen. Einer der beiden kam dann auf die Idee, ein Koordinatensystem einzuzichnen, um die notwendigen Anhaltspunkte zu haben. Hiermit bewies der Studierende, daß er Prinzipien (hier das Koordina-



tensystem) auf neue Problemstellungen (Weg auf dem Mond erklären) anwenden kann, um sie zu lösen.

Ein gute Möglichkeit, Aufgaben zu konstruieren, die Theorie und Praxis der Logopädie verbinden und das Lernziel ‚Anwendung‘ abdecken, ist die Darbietung konkreter Problemstellungen aus dem therapeutischen Alltag, wie sie in der Literatur beschrieben werden, verbunden mit einer Fragestellung, die auf die Anwendung der Theorie abzielt. Hierzu ein konkretes Beispiel:

Textausschnitt aus der Literatur:

Ich werde manchmal gefragt: 'Ist das Verstehen bei Herrn Müller auch gestört?' Als Antwort wird entweder 'ja' oder 'nein' gegeben d. h. das Verstehen wird als eine einheitliche Fähigkeit angesehen. Man nimmt an, der Aphasiker versteht alles, oder er versteht nichts." (aus Lutz 1992)

Fragestellung dazu:

1. Was wissen Sie vom Prozess des Verstehens?
2. Wie würden Sie auf eine solche Frage eines Angehörigen reagieren?

Während die erste Frage vornehmlich auf die Reproduktion von Theoretischem zur Sprachrezeption abzielt (Kategorie Wissen), verlangt die zweite Frage die Übertragung und Anwendung des Wissens auf eine für die Studierende neue Situation. Sie muß Theoretisches aus der Psycholingui-

stik (hier Sprachrezeption) mit Theoretischem aus der klinischen Psychologie bzw. Pädagogik (Beratung) integrieren, um das Problem zu lösen.

Bei dieser Art von Aufgabe habe ich immer wieder festgestellt, daß die manchmal trockene Theorie zu ungeahntem Leben erblüht und bei Besprechungen fruchtbare Diskussionen zwischen den Studierenden entstehen. Dies gefällt mir besonders gut, da hier die Förderfunktion einer Aufgabe in den Mittelpunkt rückt, und man als Lehrer die Aufgaben benutzen kann, um die Studierenden auf die Praxis vorzubereiten oder sie ihr Handeln reflektieren zu lassen. Prüfungen können so mehr Gewicht auch auf didaktischer Ebene bekommen, da die verbalisierte Problemlösung die Hauptschwierigkeiten der Studierenden ans Licht bringt. Außerdem sind solche „laut gedachten“ Problemlöseprozesse (nicht nur im Dialog, sondern auch im Monolog) ein gutes Hilfsmittel, um die Prüfungsaufgaben zu „validieren“, was soviel heißt wie: Der Prüfer erkennt an der Art und Weise der Beantwortung auch, ob seine Aufgaben überhaupt dazu taugen, Anwendung² zu prüfen.

² Die Validierungstechnik „lautes Denken“ kann man auch für die anderen Denkleistungsstufen der Taxonomie anwenden.

Analyse

Die vierte Taxonomiestufe ist durch folgende Verhaltensmerkmale gekennzeichnet: Eine Ganzheit bzw. einen Zusammenhang in deren Elemente zerlegen. Einzelaspekte eines Objekts oder Prozesses isolieren und deren Funktion als Teile des Ganzen erkennen. Analytisches Denken ist darauf ausgerichtet, die Organisation bzw. die Struktur eines Zusammenhangs aufzudecken.

Beispiele

Ab dieser Taxonomiestufe bietet sich die Gabe von Textausschnitten aus der Fachliteratur an, die Theoretisches zum Gegenstand haben.

- Analysiert werden können Grundvoraussetzungen, von denen bei Begründungen stillschweigend ausgegangen wird. Ein einfaches Beispiel für eine solche Leistung ist die Fähigkeit, in einem Text Tatsachen von Vermutungen zu unterscheiden. Wird z.B. chronische Heiserkeit ausschließlich als psychologisches Problem betrachtet und auch so behandelt, wird stillschweigend aus einer Vermutung eine Tatsache gemacht, welche die psychologische Behandlung begründet.
- Es kann auch die Analyse von der Übereinstimmung einer Hypothese mit den erhobenen bzw. beobachteten Tatsachen bzw. Infor-



mationen verlangt werden. Texte, die empirische oder experimentelle Untersuchungen referieren, bieten dafür eine gute Möglichkeit. Auch Tests, die versuchen, ganz bestimmte Hypothesen zu überprüfen und systematisch zu erfassen, können demnach analysiert werden. So könnte man die gängigen Aphasietests danach analysieren und vergleichen, inwiefern sie die verschiedenen linguistischen Ebenen der Sprachverarbeitung erfassen.

- Sehr praxisorientierte Aufgaben, wie die Analyse der Stimme oder der sogenannten „Spontansprache“ eines Patienten bzw. eine Interaktionsanalyse nach ganz bestimmten Kriterien gehören zu dieser Taxonomiestufe.
- Man kann auch Therapiemodelle aus den unterschiedlichen Bereichen der Logopädie nebeneinanderstellen und deren implizite Gemeinsamkeiten analysieren lassen. So läßt sich bei vielen Therapiemodellen der Logopädie das behavioristische Prinzip der stufenweisen Annäherung an ein bestimmtes Ziel finden (auch „shaping“ genannt; vgl. Zimbardo 1983, S.215).

Synthese

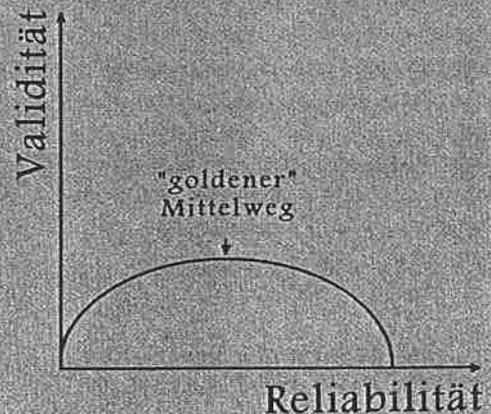
Auf dieser Taxonomiestufe werden Denkprozesse verlangt, die sich dadurch auszeichnen, daß ein Problem auf verschiedene Arten gelöst werden kann. Die Studierende soll also zeigen, daß sie in der Lage ist, bei entsprechender Problemvorgabe mehrere Lösungen zu produzieren, die alle gleiche oder mindestens ähnliche Erfolge bringen. Wenn man davon ausgeht, daß in der Praxis der Logopädie „mehrere Wege nach Rom führen“, dann ist die Förderung und die Prüfung des synthetischen Denkvermögens wichtig, um die geforderte Flexibilität und Kreativität zu lehren bzw. zu erfassen.

Beispiele:

- Während es beim „Analysieren“ eines in der Sprachtherapie verwandten Tests darauf ankommt zu

Exkurs: Die Beziehung der Gütekriterien untereinander

Die Gütekriterien stehen in einer Art Wechselbeziehung zueinander. Verkürzt dargestellt sieht diese gegenseitige Abhängigkeit so aus: Will man sehr genau messen (Reliabilität), verliert man oft an Qualität (Validität). Konzentriert man sich dagegen eher auf die inhaltliche Seite der zu erfassenden Leistung, muß man Einbußen in der Genauigkeit hinnehmen. Da aber die Validität wiederum von der Zuverlässigkeit der Messwerte abhängt (sinkt die Zuverlässigkeit, nimmt auch die Gültigkeit ab), ist man gezwungen, einen „goldenen“ Mittelweg zu gehen, nämlich eine mittlere Reliabilität anzustreben, um wenigstens eine mittlere Validität zu erhalten (vgl. Abbildung 1 in diesem Kasten). Auf das oben eingeführte Beispiel übertragen heißt das: Man kann sehr akribisch die Anzahl der Ideen erfassen und mit mathematisch-statistischen Verfahren auf die Notenskala übertragen, so daß eine Note mit drei Stellen hinter dem Komma herauskommt (= sehr zuverlässig), doch hat man damit leider nicht das erfaßt, was man eigentlich wissen wollte, nämlich die Fähigkeit zu synthetischem Denken. Daher sollte man bei diesem Beispiel auf die akribisch genaue Erfassung verzichten und die Qualität (hier: zielgerichtete Kreativität) stärker gewichten. Man sieht an diesem Beispiel zudem, daß die Validität das wichtigste Gütekriterium ist. Es nützt nichts, über allen Maßen genau oder objektiv zu sein, wenn man gar nicht das mißt, was man erfassen will.



überprüfen, ob der Test ganz bestimmte Hypothesen adäquat bestätigen oder verwerfen kann, ist bei der Denkleistung der „Synthese“ in gewisser Weise der umgekehrte Weg verlangt. Eine Aufgabe für diese Taxonomiestufe wäre es, die Studierenden aufzufordern, einen Test für ein bestimmtes Kommunikationsproblem zu entwickeln. Hierzu folgendes Zitat:

- „Auch die Fähigkeit, Einzelschritte zur Bewältigung einer Aufgabe so zusammenzufügen, daß eine sinnvolle, weil aufgabenadäquate Abfolge entsteht, ist eine weitere Facette synthetischen Denkens.“ (Gaude 1989 S.33)

Daß diese Denkart eng mit dem verbunden ist, was wir unter Kreativität verstehen, zeigt das nächste Beispiel:

Aufgabe:

Was können Sie mit einem Bleistift in der Therapiesituation mit einem stammelnden Kind alles machen?

Mögliche Antworten:

Protokollieren des Lautbestands. Als Material für eine mundmotorische Übung verwenden. Als Material für eine Übung zur Geräuschdifferenzierung verwenden ...

Es zeigt außerdem, daß es bei einer Prüfung, die Synthese im Denkvermö-

gen verlangt, keine absolut richtigen Antworten geben muß und auch die Anzahl der Lösungen im vorhinein nicht eindeutig bestimmt werden kann. Hier verliert die weiter oben geforderte Reliabilität und auch die Objektivität an Gewicht. Es ist problematisch, das quantitative Maß „Anzahl der Ideen“ als Bewertungskriterium zu nehmen, weil hierbei die Qualität der Ideen und damit die Validität zu kurz kommt. An dieser Stelle lohnt es sich, ein grundsätzliches Problem der klassischen Testtheorie zu erwähnen: Es ist also äußerst schwierig, bei synthetischen Denkprozessen ein gerechtes Urteil zu fällen. Vielleicht sollte man sich hierbei mehr an der Förderfunktion erfreuen und auf ein quantitatives Maß wie die Notengebung keinen so großen Wert legen. Trotzdem kann und sollte synthetisches Denken bewertet werden. Gaude (1989) weist immer wieder darauf hin, daß die Leistungen auf den Taxonomiestufen nicht nur durch die klassischen Abfragesituationen wie Klausuren oder „mündliche Prüfung“ erfaßt werden können, sondern daß die Beobachtungssituation im Unterricht oft gültigere Ergebnisse liefert. Speziell für die Stufe der Synthese meint er:

„... , daß die mehr oder weniger systematische Beobachtung der verbalen Äußerungen des Schülers im Unterricht als Reaktionen auf entsprechende Problemvorgaben eher als schriftliche Tests geeignet ist, über Vorhandensein und individuelle Ausprägung des synthetischen Denkens zu entscheiden, sowie eine abgestufte Einschätzung von Ausprägungsgraden zu verwirklichen.“ (Gaude 1989, S.33)

Traditionelle Prüfungssituationen scheinen an sich geradezu hinderlich für synthetisches Denken zu sein. Wir begegnen hier einem Paradoxon, das mit den Aufforderungen „sei kreativ!“ oder „sei spontan!“ treffend charakterisiert ist. Bloom (1972 S.185) schreibt dazu folgendes:

„Ein Hauptproblem bei der Überprüfung von Lernzielen der Synthese besteht darin, daß Bedingungen, die kreative Arbeit begünstigen, geschaffen werden müssen. Dieses Problem ist nicht für Lernziele der Synthese speziell vorhanden, aber es scheint hier wichtiger zu sein, als bei einigen anderen Lernzielen. Die vielleicht wichtigste Bedingung ist die der Freiheit. Das sollte auch Freiheit von übergroßer Anspannung oder von Druck, sich einem besonderen Standpunkt anzugleichen, einschließen.“

Man kann an dieser Stelle den weiter oben schon angedeuteten Zusammenhang zwischen pädagogischer und formaler Vorgabe (= gesetzliche Bestimmung) vertiefen. Hier besteht nämlich ein ganz eindeutiger Widerspruch:

Während die Prüfung aus pädagogischer Sicht das Ziel hat, auf eine möglichst gültige, zuverlässige und objektive Art und Weise zu selektieren bzw. zu fördern, verhindert die Form der Prüfung am Ende der Logopädie-Ausbildung dieses auf der Ebene des synthetischen Denkens. Und nicht nur dort: Es ist aus testtheoretischer Perspektive eine Binsenweisheit, daß einmalige Prüfungen viel weniger den Ansprüchen der Gütekriterien genügen, als mehrmalige Prüfungen zu verschiedenen Zeitpunkten. Insofern

wäre der Mittelwert der über die gesamte Ausbildung festgestellten Leistungen viel eher geeignet, ein gerechtes Ergebnis zu formulieren.

Da ich wenig Hoffnung habe, daß sich die Prüfungsordnung in absehbarer Zeit ändert, sind sol-

che Gedanken eigentlich müßig. Es wäre allerdings zu überlegen, welche Kommunikationsform Leistungen des synthetischen Denkens z.B. innerhalb einer mündlichen Prüfung adäquater erfassen kann. Angemessen erscheint für mich viel mehr ein Gespräch zwischen relativ Gleichberechtigten als eine asymmetrische Abfragesituation, in der ein Prüfer „alles weiß“ und die Geprüfte herausfinden muß, was der Prüfer hören will, um Erfolg zu haben.

Hierzu die Fortsetzung des Zitats aus Bloom (1972, S. 185):

„Es sollte dem Schüler ermöglicht werden, zu spüren, daß das Ergebnis seiner Bemühungen nicht unbedingt mit den Ansichten des Lehrers oder der Gemeinschaft oder irgendeiner Autorität übereinstimmen muß, wenn dieses mit der Natur der Aufgabe vereinbar ist.“

Ein kurzer Ausflug zur praktischen Prüfung sei hier wieder erlaubt. Unter der Annahme, daß die Logopädin in der Therapie kreative Lösungen für Kommunikationsprobleme erarbeitet, liest sich die weitere Fortführung des Zitats von Bloom (1972, S.185) wie eine Aufforderung zur Verletzung der Anleitungspflicht des Lehrlogopäden:

„Wenn die Anstrengungen darin bestehen sollen, kreativ zu sein, muß der Schüler auch beträchtliche Freiheit der Handlungen haben - Freiheit, sich seine eigenen Ziele zu setzen, Freiheit, das Material oder andere Elemente, die ins Endprodukt eingehen, zu bestimmen und die Freiheit, die näheren Erfordernisse festzulegen, die die Synthese erfüllen muß. Kreativität scheint durch solche Bedingungen begünstigt zu werden. Zu starke Kontrolle und zu detaillierte Anweisungen scheinen die Produktivität zu hemmen.“

Unabhängig davon, wie man zur Kreativität und zum synthetischen Denken als Bewertungseinheit für praktisches Handeln steht, ist im hierarchischen Modell der Taxonomie nach Bloom (1972) auf dieser Stufe nur dann mit sehr guten Leistungen zu



Wissen	Verstehen	Anwendung
Kenntnis: - spezieller Begriff und Fakten; - der Bedeutung spezieller Begriffe (einordnen / zuordnen können); - allgemeiner Begriffe und Gesetzmäßigkeiten in einem bestimmten Gebiet.	- Übertragen von Begriffen auf analoge Situationen und in andere Systeme; - Zusammenhänge einer komplexen Situation oder schwierigen Sachverhalts wiedergeben können; - von etwas Bekanntem auf den weiteren Verlauf oder ähnliche Strukturen schließen.	- Anwenden von Theorien, Regeln, Begriffen auf konkrete Situationen; - Hypothesen aufstellen und Prüfmöglichkeiten angeben können.
Analyse	Synthese	Evaluation
- Analyse von Elementen in einem konkreten Zusammenhang; - Analyse von Beziehungen von Elementen einer Struktur; - Analyse von Organisationsprinzipien für bestimmte Sachverhalte bzw. Strukturen.	- Mitteilen eines eigenständigen (kreativen) Gedankens, z. B. persönliche Erfahrungen oder „Ideen“; - Wiedergabe eines Sachverhalts mit eigenen Worten; - Entwerfen eines Plans für Handlungssequenzen; - Ableiten abstrakter Beziehungen von empirischen Sachverhalten bzw. Ereignissen.	- Bewerten von Aussagen, Sachverhalten, Fakten aufgrund innerer Stimmigkeit (Binnenkriterien); - Bewerten von Zusammenhängen, Fakten, normativen Aussagen aufgrund vorgegebener Außenkriterien.

Tab. 1: Strukturierungshilfe für Bewertung einer mündlichen Prüfungsleistung (Gaude 1989)

rechnen, wenn die vorangegangenen (Wissen, Verstehen, Anwenden und Analysieren) schon auf sehr gute Art und Weise vollzogen wurden. Alles andere wäre „l'art pour l'art“.

Evaluation (Bewertung)

Die letzte Stufe der Bloomschen Taxonomie schließt alle Vorangehenden mit ein. Dies stellt zwar, wie schon mehrfach erwähnt, in der hierarchisch gedachten Abstufung keine Besonderheit dar, doch ist die Ebene der Bewertung insofern etwas Besonderes, als Bewertungsprozesse noch viel weniger trennscharf von anderen kognitiven Leistungen zu isolieren sind als die vorangehenden Stufen untereinander. Bewertungen sind sozusagen allgegenwärtig:

„Der Mensch ist offensichtlich so angelegt, daß er sich dem Bewerten, Urteilen, Abschätzen fast einer jeden Sache, die ihm begegnet, nicht entziehen kann.“ (Bloom 1972, S.200)

Zudem ist die Bewertungsebene eng mit dem affektiv-emotionalen Verhalten verknüpft. Nicht zufällig werden Emotionen auch als Bewertungspro-

zesse beschrieben (z.B. Schachter & Singer 1962; Lazarus 1966 oder Weiner 1986). Das Wesen der hier gemeinten Stufe ist aus pädagogischer Sicht der Prüfungsgestaltung bzw. Leistungsbewertung eine eher emotionslose. Gefördert bzw. geprüft werden soll ein nachvollziehbarer Reichtum und größere Vielfalt an Aspekten und Kriterien, die zur Bewertung führen. Es geht hierbei um bewußte Prozesse des Gegeneinander-Abwägens nach bestimmten Kriterien oder anders formuliert: Diese Denkprozesse verlangen Bewertungen, inwiefern bestimmte Zusammenhänge und Strukturen übergreifenden, formalen Maßstäben genügen.

Beispiele:

- Die Fähigkeit, gegebene Kriterien anzuwenden, um einen Text zu beurteilen, z.B. nach grammatikalischer Korrektheit, semantischer Angemessenheit (Wortwahl) oder anderen formalen Kriterien, wie z.B. ob die Quellennachweise in argumentierenden Texten wissenschaftlichen Kriterien genügen.
- Die Fähigkeit, Ansichten über Gesundheit kritisch zu bewerten oder
- der Vergleich und die Bewertung von Theorien, Verallgemeinerun-

gen und Tatsachen bestimmter therapeutischer Richtungen oder die Fertigkeit, Werte (z.B. ganz bestimmte Menschenbilder), die in verschiedenen therapeutischen Handlungsabläufen stecken, zu erkennen und zu gewichten bzw. die Fähigkeit, Urteile und Werte, die in therapeutischen Handlungsabläufen stecken, zu identifizieren und einzuschätzen.

- Auch wenn die Beispiele aus Platzgründen sehr abstrakt bleiben müssen, zeigen sie hoffentlich, daß einerseits die Bewertung sehr eng mit der Fähigkeit der Analyse zusammenhängt sowie das Verstehen unbedingt voraussetzt. Andererseits ist die Bewertung der Bewertungsebene im Zuge einer Prüfung ziemlich schwierig. Falls ein Prüfer die vom Prüfling vorgenommenen Analysen nicht nachvollziehen kann, weil ihm die Kriterien fehlen (man kann ja nicht alles wissen), ist er auch nicht in der Lage, den Bewertungsprozess zu beurteilen. Da die Bewertung aufgrund von ganz bestimmten Normen zustande kommt, kann es auf dieser Ebene streng genommen kein absolut „richtig“ oder „falsch“ geben.

Es bleibt aber

- den in sich logischen Schluß festzustellen. Hier stellt der Prüfer die in sich logische Beziehung von angelegten Normen und daraus gezogener bewertender Schlußfolgerung fest und
- wie oben schon angedeutet, erfaßt er die Vielfalt der Bewertungskriterien mitsamt ihrer maßvollen und ebenfalls in sich logischen Gegenüberstellung.

Auf der Stufe der Bewertung geht es also darum, ein Urteil über gut oder schlecht zu fällen und das Mittelmäßige zu benennen. Doch kann dies nur dann auf sehr gute Art und Weise geschehen, wenn man genügend Informationen (=Wissen) und Verständnis für eine Sache hat sowie die Angelegenheit hinreichend analysiert und in einen größeren Bezugsrahmen (Synthese) eingebettet wurde. Sonst besteht die Gefahr, ein Vorurteil zu fällen, das nach den Maßstäben der Taxonomie nicht mehr mit „ausreichend“ bewertet werden kann.

Zusammenfassung in Tabellenform

Die erste Tabelle (aus Gaude 1989, S.36) soll die Taxonomiestufen mit ihren zentralen Konstituenten noch einmal auf einen Blick anschaulich machen (S. 125). Teilweise werden darin andere Begriffe zur Erklärung verwendet und noch zusätzliche Akzente gesetzt, ich hoffe mehr zur Bereicherung als zur Verwirrung.

Die zweite Tabelle auf Seite 126 ist ebenfalls von Gaude (1989, S. 180) übernommen und stellt den Versuch dar, auf inhaltlich unabhängige Weise in Anlehnung an die Taxonomie eine Strukturierungshilfe für die Bewertung von mündlichen Prüfungsleistungen zu geben. Meiner Ansicht nach kann die Tabelle auch für die Bewertung von schriftlichen Leistungen herangezogen werden. Es fehlt die Stufe für die Synthese. Ich vermute, weil der Autor annimmt, daß die traditionelle mündliche Prüfung nicht ge-

eignet ist, synthetische Denkprozesse zu prüfen (vgl. meine Ausführungen im Absatz Synthese). Vielleicht haben Sie schon mal die Erfahrung gemacht, daß in einer annähernd symmetrischen Kommunikation, bei der das absolute Verstehen-wollen die dominante Strukturkomponente ist, kreative und wertvolle Gedanken zutage treten, die man im Monolog nicht ansatzweise wiederfindet. Der auf Verständnis angelegte Dialog scheint die treibende Kraft für so etwas Wertvolles zu sein. Ist das für die mündliche Prüfung eine Illusion???
Probieren wir es aus!!!

Im nächsten L.O.G.O.S. interdisziplinär lesen Sie die Fortsetzung dieses Artikels. Wir haben diese Art der Leistungsbewertung nämlich ausprobiert, allerdings zunächst nur für den schriftlichen Teil der Prüfung. In diesem ‚empirischen Teil‘ erfahren Sie, wie es uns bei der praktischen Umsetzung der Taxonomien erging.

Kategorien zur Bewertung mündlicher Prüfungsleistungen

Kategorie / Note	++ (1)	+ (2)	⊕ (3)	⊖ (4)	- (5)	-- (6)
Wissen (Theorie, Befunde, Methoden)	sehr fundiert-differenzierte Überblicks- und Spezialkenntnisse	fundiert, sicher; kleinere Ungenauigkeiten	f. a. sicher; Ungenauigkeiten, kleine Fehler	Mängel; Oberflächlichkeiten; Ansätze vorhanden; kein Überblick; nur Spezialkenntnisse	größere Fehler und Ungenauigkeiten; durchgehend oberflächlich; etw. Grundkenntnisse	keine Grundkenntnisse
Verstehen (Probleme, Fragen, Zusammenhänge u. a.)	sehr differenziertes Auffassen und Reagieren; selbständig, eigenständige Sicht von Problemen	differenzierte, angemessene, abgewogene Reaktionen	überwiegend eigenständiges Verstehen von Zusammenhängen	versteht einige Fragen mit Hilfen; kaum Eigenständigkeit	kaum Verstandansätze	nicht beobachtbar; schwere Verständnismängel
Anwendung (Beispiele, Praxis, andere Bereiche)	theoretische und praxisbezogene Anwendungen des Wissens; originelle Lösungen	wendet Wissen angemessen auf Probleme an (Beispiele, Praxis u. a.)	einige Anwendungslösungen; meist mit Vorgabe	wenige; z. T. falsche Anwendungsbeispiele	kennt nur falsche, unzulässige oder unzutreffende Anwendungsbeispiele	Wissen kann nicht angewendet werden
Analyse (Probleme sehen, einordnen, strukturieren, lösen)	sehr differenzierte Lösungen; viele Aspekte beachtet; kritische Einschätzung	gute Übersicht über Probleme; differenzierte Lösungen	einige richtige und angemessene Ansätze; Probleme gesehen, aber nur teilweise gelöst	wenige oberflächliche Ansätze; kaum durchdachte Lösungsangebote	zeigt wenige, meist falsche Zusammenhänge und Lösungen auf	keine Ansätze zur Einordnung
Bewertung (Urteile über den Wert der besprochenen Inhalte und Methoden)	viele adäquate unterschiedliche Kriterien	adäquate, z. T. differenzierte Kriterien	einige Kriterien angewendet; meist Vorgaben nötig; brauchbare Lösungen	wenige Kriterien, aber Bemühungen sie zu entdecken und anzuwenden	kann kaum bewerten;	bewertet falsch oder gar nicht; weil Kriterien nicht vorhanden
Sprachliche Darstellung	sehr differenziert; sehr klar gegliedert; abstrahierend; eindeutig treffende Fachtermini	differenziert; gegliedert; Beschränkung auf Wesentliches; treffende Wortwahl	relativ flüssig und strukturiert; kleinere Mängel in Satzbau und Wortwahl	verzögert oder oberflächlich-flüssig; alltags-sprachlich; kaum treffende Fachtermini; Gliederungsmängel	kaum differenziert und gegliedert; grob verallgemeinernd; unscharfe Begriffe; assoziierend; Regelverstöße	ungegliedert; spontan - oberflächlich; unbeholfen; grobe Regelverstöße

Tab. 2: In Anlehnung an B. S. Bloom / u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz: Weinheim 1972

L I T E R A T U R

- Bloom, B.S. 1972: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz
- Bundesgesetzblatt, Teil 1, Z 5702 AX 1980: Gesetz über den Beruf des Logopäden. Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden (LogAPrO).
- Gaude, P. 1989: Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg
- Gage, N.L. / Berliner D.C. 1979: Pädagogische Psychologie, Band 2. München: Urban & Schwarzenberg
- Gundermann, H. 1981: Einführung in die logopädische Praxis. Heidelberg: Springer-Verlag
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) 1971: Tests in der Schulpraxis. Weinheim: Beltz
- Ingenkamp, K. 1975: Pädagogische Diagnostik. Weinheim: Beltz
- Klauer, K.J. (Hrsg.) 1978: Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Band 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Lazarus, R.S. 1966: Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill
- Lienert, G.A. 1969: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz
- Lutz, L. 1992: Das Schweigen verstehen - über Aphasie. Heidelberg: Springer Verlag
- Motsch, H.J. 1992: Die idiographische Betrachtungsweise - Metatheorie des Stotterns. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg): Handbuch der Sprachtherapie, Band 5, Störungen der Redefähigkeit. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess
- Peuser, G. 1978: Aphasie. München: Fink-Verlag
- Pulvermüller, F. 1990: Aphasische Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Rheinberg, F. 1980: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Verlag Hogrefe
- Rheinberg, F. / Krug, S. 1993: Motivation im Schulalltag. Göttingen: Verlag Hogrefe
- Schachter, S. / Singer, J.E. 1962: Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69, 379-399
- Schlenk, C. / Schlenk, K.J. / Springer, L. 1995: Die Behandlung des schweren Agrammatismus. Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Weiner, B. 1986: An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag
- Wirth, G. 1987: Stimmstörungen. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag
- Wirth, G. 1994: Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag
- Zimbardo, P.G. 1983: Psychologie. Heidelberg: Springer-Verlag

Autor:
Jürgen Kohler
 IB Schule für Logopädie
 Schloßstr. 1, 78479 Reichenau

Die Lust des Outens

VON PROF. DR. HORST GUNDERMANN

Von alters her kennen die Menschen das doppeldeutige Vergnügen des Masketragens, des Hinter-der-Larve-Verbergens. Einerseits steht es im Dienste der Dämonenbeschwörung, fungiert als Abwehrmittel gegen böse Geister, Hexen und Hexenmeister. Andererseits ist es ein Vorhang, der uns vor durchdringenden (entlarvenden) Blicken beschützen soll. Im letzteren Sinne kann auch eine unbewegte Miene im Pokerface die stoffliche Verhüllung wirkungsvoll ersetzen. So ist Maskenbrauch gespensterverscheuchende Folklore und Datenschutz der Person in einem. Nun hat sich in den letzten Dezennien ein Brauchtum konträrer Art hohe Einschaltquoten verschafft. Was sich bislang im Versteckspielen der Person - persona nennt sich bezeichnenderweise die Maske der attischen Schauspieler - lustvoll oder leidvoll hinter einem schützenden Schleier verbarg, das tritt nun, emanzipatorisch aufgebockt (man beachte den sexuellen Hintersinn) unverhüllt ins Freie, ins Nackte. Die Zeit des Outens ist angebrochen. Des Kaisers neue Kleider kann man aller(medien)orts genüßlich betrachten oder, den Makel des Muckertums auf sich nehmend, sich entrüstet abwenden. Die Maske fällt - anything goes! Der Freigänger plaudert freimütig über sein Tötungsdelikt. Der Drogensüchtige führt seine Injektionstechnik vor. Der Alkoholiker veranschaulicht den Deliriums-zustand. Die Dicken entblößen ungehemmt ihren Kammerspeck und die Dünnen zeigen ihre Stockwaden vor. Da werden die delikatesten Vorder- oder Hinterteile präsentiert, da dekuvrieren sich die Flach- und Vollbusigen. Das Seniorenehepaar berichtet

mit seniler Lüsternheit, daß sie immer noch im Bett zu Höhepunkten kommen. Die Domina in Lederkluft läßt sachverständig ihren Kundenkreis Revue passieren. Ja, da wird der Phallus in einer Größenordnung beschrieben, wie er als Logo des griechischen Freudenhauses in Ephesos zu bewundern ist. Kein Wunder, daß sich die allerwegs Zukurzgekommenen bereitwillig der öffentlichen Vergrößerungsoptik ausliefern. Und vielleicht ist das mit einer Erklärung für den erstaunlichen Entblößungstrend.

Denn was treibt die Menschen in diesen seelischen und körperlichen Nacktheit? Ist es die Ausgeburt zynischer Fernsehmoderatoren? Oder liegt dem ein tiefverankertes menschliches Bedürfnis zugrunde, das coram publico ausgekostet werden muß? Ist es so, daß nachdem die berühmte Diva ihren makellosen Podex offerierte, nun auch Lieschen Müller den ihrigen bestaunt haben möchte?

Der Mensch - ein rätselhaft zwiespältiges Wesen: hie Verhüllung, hie Exhibition; hie Verklärung, hie Erniedrigung. Oder erklärt es sich letztlich so, daß mit dem Sturz der Tabus das letztverbliebene, persönlichste Arkanum, die Scham, verlorengegangen ist? Ein Urinstinkt, nicht zu verwechseln mit dem moralinsauren Tugendbegriff, der das viktorianische Zeitalter, die Diktatur der Prüden, in Erinnerung ruft.

Die Scham gemahnt daran, daß wir unveräußerliche Individuen sind, die zum Schutz ihres inneren Wesens und Wertes einen äußeren Sperrbezirk brauchen.

Therapeuten wissen ein Lied davon zu singen.

