

Jürgen Oelkers

*Die Ausbildung und der Wandel des Praxisfeldes  
von Lehrerinnen und Lehrern<sup>\*)</sup>*

Über den Wandel der Ausbildung von Lehrkräften ist in den letzten zehn Jahren viel geschrieben und diskutiert worden, über den Beruf dagegen wesentlich weniger und über den Zusammenhang von Veränderungen in der Ausbildung und dem Wandel des Berufs kaum. Das lässt sich an der Frage der Bildungsstandards gut zeigen: Verschiedene Bundesländer wie Baden-Württemberg haben Bildungspläne oder Kerncurricula entwickelt, die auch als Bildungsstandards bezeichnet werden, Bundesländer wie Rheinland-Pfalz kennen inzwischen fachliche und überfachliche Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie jedoch beides aufeinander bezogen werden kann, ist eine nicht nur eine offene, sondern eine noch kaum gestellte Frage. Offenbar entwickelt sich beides parallel und unabhängig voneinander, während es sich auf beiden Seiten um Qualitätssicherung handeln soll.

Aber muss sich nicht die Ausbildung ändern, wenn sich ihr Objekt, die Schule, starken Prozessen des Wandels unterworfen wird? In Zukunft werden

- die Leistungen der Schülerinnen und Schüler regelmässig getestet,
- die Schulen extern evaluiert,
- autonome Schulen entstehen,
- die Schulleitungen Entscheidungsmacht erhalten
- und Leistungsaufträge abgeschlossen.

Das Berufsfeld verändert sich dadurch massiv, auch weil alle diese Massnahmen Schule und Unterricht transparent machen. Kann dann die Ausbildung weitgehend so bleiben, wie sie ist? Oder wenn sie sich ändert, genügen dann Standards, die nur *auf sie* bezogen sind? Ausbildungsstandards sind nicht schon solche der Profession, während der „Ausgang vom Berufsfeld“ oder der Ansatz von der „Berufsbiografie“ zu den Kernforderungen der Reformdiskussion zählen.

Doch was bedeutet es, wenn angehende Lehrkräfte in der ersten Phase Modelle der Entwicklungspsychologie studieren, auf denen vielleicht im Studienseminar aufgebaut wird, die aber nicht Teil des professionellen Wissens und so der Berufsbiografie werden, weil die von konkreten Erfahrungen und nicht von Modellen bestimmt wird? Das Know How der Lehrkräfte ist keine Ableitung aus allgemeinen Theorien, sondern wird von den persönlichen Erfahrungen bestimmt. Man glaubt, was man erreicht, und man vermeidet, was misslingt, Lehrkräfte sind sicher „reflektierte Praktiker,“ aber nicht die aus dem Modell. Die Reflexion bestimmen sie selbst, weil Lehrberufe mit der eigenen Person agiert werden und die Steuerung durch Verfahren eher schwach entwickelt ist.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Fachtagung „Ausbildung, Praxis und Leitbild des Berufes von Lehrerinnen und Lehrern“ am 5. Oktober 2007 im CVJM-Haus in Stuttgart.

Das ist der Grund, warum die Praktikerinnen und Praktiker die Rede von „Standards“ intuitiv ablehnen. Sie sehen nicht, dass und wie man auf Standards hin unterrichten kann und sie befürchten eine überflüssige Drangsalierung durch die Schuladministration, vor allem aber wollen keine psychometrische Veränderung ihres Berufsfeldes. Ihr Leitbild ist oft reformpädagogisch gestimmt, und damit scheinen die heutigen bildungspolitischen Verlautbarungen nicht ansatzweise kompatibel zu sein. Wenn ohnehin die Belastungen zunehmen, werden zusätzliche Aufgaben abgewehrt, so sehr die Bildungspolitik auch von „Innovationen“ des Berufsfeldes sprechen mag. An der „Front“, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte die tägliche Linie ihres Berufseinsatzes bezeichnen, sieht das ganz anders aus.

Ich werde im Folgenden nicht versuchen, Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Bildungsstandards der Schulen zu beziehen. Das macht erst Sinn, wenn beides mehr ist als Papier, also wenn die Praxis erkennbar ist. Noch liegen lediglich Entwürfe vor, und im Blick auf die Implementation muss man immer vor Augen haben, dass Schulen geübt darin sind zu *verhindern*, dass aus ungeliebten Entwürfen Praxis wird. Andererseits macht es auch keinen Sinn, wenn sie einfach Dienst nach Vorschrift leisten. Der Beruf lebt vom professionellen Engagement, das sich nicht zeigt, wenn weder Lust von Einsicht vorhanden sind. Eine der Grundbedingungen für jede Implementation von neuen Aufgaben ist das, was in der amerikanischen Forschungsliteratur „sense-making“ genannt wird (Oelkers/Reisser 2007). Lehrkräfte handeln nicht entgegen dem, was sie als sinnvoll ansehen, und sie wissen, dass es keine Trichterdidaktik gibt, sondern die Erfolge von ihnen abhängen.

Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren. Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Modelle, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist. Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know How der Lehrkräfte eingehen. Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe. Das gilt für jede Methode und jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.

Dies vorausgesetzt, werde ich als erstes auf den Wandel des Berufsfeldes eingehen, so wie er sich in der Praxis vollzieht, also unspektakulär und wirkungsvoll. Das Stichwort lautet „Qualitätssicherung“ (1). In einem zweiten Schritt frage ich, wie sich Lehrkräfte auf Leistungstests einstellen und ob sie dabei Chancen nutzen, ihren Unterricht zu verändern. Hier ist zu beobachten, dass erst die Praxis den auf Tests liegenden Verdacht bearbeiten kann (2). Abschliessend thematisiere ich dann mögliche Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Die These wird sein, dass das Berufsfeld den Wandel der Ausbildung antreibt, nicht umgekehrt, wie viele Dozenten der Ausbildung glauben (3).

Meine Daten und Beispiele stammen aus der Schweiz. Das muss kein Nachteil sein, weil in der Schweiz schon seit Mitte der neunziger Jahre Entwicklungen begonnen haben, die in Deutschland erst jetzt anstehen. Externe Evaluationen gibt es inzwischen ebenso wie geleitete Schulen und Leistungsverträge zwischen den Schulen und den Schulträgern. Erfahrungen mit Testsystemen liegen vor, die Ausbildung der Lehrkräfte ist weitgehend verändert worden und auch eine Systemanpassung wird vorgenommen. In Zukunft wird es eine Basisstufe geben, die mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnt, die Schulpflicht verlängert sich um zwei Jahre, der Kindergarten wird aufgelöst und es entsteht eine achtjährige kantonale Gesamtschule. Dieses Experimentierfeld könnte auch für ein deutsches Publikum interessant sein.

## 1. Der Wandel des Berufsfeldes

„Qualitätssicherung“ ist in den Ohren mancher Lehrkräfte zu einem Unwort geworden: es verspricht viel und hält nichts. Wenn das vermieden werden soll, muss es das Wort eine präzise Bedeutung erhalten, die sich nicht einfach auf eine Floskel bezieht. Möglich ist das, wenn man den defensiven Ton beseitigt und nicht allein von Besitzstandswahrung ausgeht. Offensiv ist mit „Qualitätssicherung“ eine Aufgabe definiert, die sich auf die *Entwicklung* der Schulen konzentriert. Diese Aufgabe lässt sich mit sieben Teilaspekten beschreiben, die als die grossen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmässige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- die Nutzung von Leistungstests,
- die Neugestaltung der Ausbildung,
- die Einstellung der Fort- und Weiterbildung auf den Bedarf der Schule,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- Rückmeldungen bis zum Unterricht.

Zur näheren Beschreibung dieser Faktoren genügen einige Stichworte: Schulen stehen vor komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von bloss rhetorischen Zielen und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen und Leistungstests zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts, der Blick von Aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von Experten durchgeführt werden, die im Feld anerkannt sind, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch - und gerade - dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber wird die Reform der Ausbildung Jahre dauern, wenn sie überhaupt zustande kommt. Selbst die dringend erforderliche Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule wird nicht sofort möglich sein. Die Lehrkräfte werden erst lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten. Im Mittelpunkt müssen die Ziele stehen, die die Schule erreichen will, und die Anliegen der Lehrkräfte müssen damit abgestimmt sein. Die Personalentwicklung einer Schule wäre dann vom Bedarf bestimmt und nicht einfach vom individuellen Bedürfnis. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den

Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern ausgerichtet auf die Ziele der Schule und transparent nach Innen wie nach Aussen.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen, oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und sie muss von dem lernen, was sie erreicht oder nicht erreicht. In der Ökonomie spricht man etwas unschön von „Outputsteuerung.“

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Grösse ist und in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Der Aufbau von Pädagogischen Hochschulen, die Entwicklung von Bildungsstandards und die Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung zeigen die Richtung an. Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* - auch in der internationalen Literatur - so gut wie nicht entwickelt worden. Und eine professionelle *Elternschaft* scheint ganz ausserhalb der Sichtweite zu liegen. Eltern sind in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte Laien, während sie tatsächlich die Hauptlast der Erziehung tragen und in der Hinsicht sehr wohl professionell sein müssen. Ich betone das, Eltern sind Erziehungsexperten, deren Erfahrung auch von der Schule genutzt werden muss.

Es gibt in der Literatur kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler werden nicht auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen nur rhetorisch präsent.
- Die Rolle selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenktwerden und übertriebener Eigenverantwortung.
- Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist kaum irgendwo explizit.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei oft keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich nicht selten lediglich subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhalten würden. Soll das anders werden, muss sich das Berufsfeld verändern.

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber sie wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht die tatsächliche Qualität der Lehrkräfte, die Aussagen sind oft Stilisierungen oder Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie die Personalentwicklung der Schule in Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen. Ich sage mit Absicht „Instrumente,“ weil die Qualität

des Unterrichts sehr davon abhängt, welche Lehrmittel zur Verfügung stehen, wie benotet wird und was als Standard gilt. Alles das sind Instrumente der Schule, die nach der Computerrevolution auch „tools“ genannt werden.

Zur Qualitätssicherung auf der Seite der Lehrkräfte sind in der Schweiz eine Reihe solcher Tools entwickelt worden. Sie machen deutlich, was unter dem unverbindlichen Schlagwort „Qualitätssicherung“ im Blick auf die handelnden Personen konkret verstanden werden kann. Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden.

Schulentwicklung ist aber auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, Leistungstests und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. Ich beschreibe im Folgenden Massnahmen, die in Schweizer Schulen entweder bereits realisiert sind oder entwickelt werden. Es sind Massnahmen zur Verbesserung vor allem der Einstellungen zum Lernen und zur Erreichung von mehr Selbständigkeit. Gemeint ist damit nicht die geheimnisvolle Mutation der Lehrkraft zum „Lerncoach,“ sondern praktikable Modelle, die für Schule und Unterricht Gewinn bringen können. Die weiterführenden Wege der Schulentwicklung werden nicht am grünen Tisch erzeugt. Wer Know How sucht, kann dies nicht aus Theorien ableiten, sondern muss sich auf die Suche nach guten Lösungen in der Praxis machen.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft auch Sicht der Eltern verdeckt abläuft oder gut getarnt ist. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt Schweizer Schulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, der weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt. Schulen, die komplett auf elektronische Formate umgestellt sind, wie die *Schule für individuelles Lernen* (SiL) in Birmensdorf im Kanton Zürich,<sup>1</sup> kommunizieren auf diese Weise auch mit den Schülern. Sie haben jederzeit Zugriff auf den Stand ihrer Leistungsentwicklung. Aufgaben, Leistungen und Bewertungen sind gespeichert, der Lernstand ist also hoch transparent.

Es gibt andere Schulen, die den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mitteilen,

- was in der nächsten Woche an Zielen erreicht werden soll,
- welche inhaltlichen Anforderungen auf sie zukommen

---

<sup>1</sup> <http://www.sil.tagesschule.ch/>

- und welche zeitlichen Ressourcen sie benötigen, um gute Leistungen zu erzielen.

Die Schüler führen Lerntagebücher und können so ihren Lernfortschritt selbst kontrollieren. Die transparenten Ziele erlauben es, die Zeit einzuteilen und die notwendigen Leistungen vor sich zu sehen, ohne vom Fortgang des Unterrichts überrascht zu sein. Die Schulen verlangen so aktives Lernverhalten und Rechenschaft über den Fortgang der Entwicklung hin zum Ziel.

Eine Möglichkeit dafür sind direkte Rückmeldesysteme, die manche Schulen „Lernpass“ nennen und die mein drittes Beispiel darstellen. Einfache Rückmeldesysteme dienen der wechselseitigen Abstimmung und Kontrolle des Verhaltens.

- Die Schüler tragen jeden Tag oder jede Woche ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren, was sie erreicht haben.
- Sie schätzen nach vorgegeben Kategorien ihr Arbeits- und Lernverhalten ein.
- Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung, ob die Ressourcen und Lernhilfen ausreichend waren.
- Die Schüler erhalten abschliessend von den Lehrkräften eine Rückmeldung, wie der Verlauf Lernprozesses und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Solche Verfahren sind elektronisch relativ leicht umzusetzen. Rückmeldesysteme, die die Schüler benutzen können und die ihr Lernen steuern, sind sehr effizient, verlangen aber eine hohe Autonomie und sind nur erfolgreich, wenn sie als Lernstrategie akzeptiert sind und ständig genutzt werden.

Mein viertes Beispiel betrifft Form und Inhalt der Zeugnisse, die oft als das genaue Gegenteil von „mehr Selbständigkeit“ hingestellt werden. Zeugnisse sind oft Ärgernisse, nicht wegen der Noten, sondern weil diese zu wenig aussagen. Als Reaktion darauf ist im Kanton Zürich das Volksschulzeugnis gründlich verändert worden, um realistischere Aussagen zu erreichen. Die wesentliche Änderung geht dahin, in bestimmten Fächern Kompetenzniveaus zu unterscheiden, also etwa in Deutsch nicht mehr pauschal Noten zu geben, sondern mit vier Notenniveaus erreichte oder nicht erreichte Kompetenzen zu bewerten. Noten werden dann vergeben in Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, und nicht mehr „in Deutsch.“

In Zukunft werden auch überfachliche Kompetenzen bewertet. Neu wird mit einem Viererschema von „trifft“ bis „trifft nicht zu“ das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler bewertet. Im Bereich „Arbeits- und Lernverhalten“ gibt es drei Kategorien, die in sich differenziert bewertet werden, nämlich Lernmotivation und Einsatz, Aufgabenbearbeitung und Selbsteinschätzung. Wenn mehr autonomes Lernen angestrebt wird, dann muss der Effekt in irgendeiner Form dokumentiert werden, am besten im Zeugnis. Lehrerverbände und auch Elternorganisationen haben darauf positiv reagiert, vor allem weil mehr Transparenz erreicht wird und aussagekräftiger kommuniziert werden kann.

Mein letztes Beispiel ist das inzwischen viel diskutierte und von den Medien positiv herausgestellte „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon. Es

handelt sich um einen Schulversuch, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Während eines gesamten Halbjahres erhielten die Schülerinnen und Schüler in den Grundlagenfächern Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch, im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Das erste Semester ist evaluiert worden, weitere Erhebungen liegen noch nicht vor. Die Ergebnisse des ersten Semester lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegeben Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.  
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

Was mit solchen Versuchen angestrebt wird, ist eine aktive Schülerschaft, der zugetraut wird, dass sie im Rahmen präziser Vorgaben aktiv handeln kann, ohne ständig Anleitung zu benötigen. Es geht um eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert“ zu werden. Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die

Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Der stärkste Wandel des Berufsfeldes werden vermutlich Leistungstests sein. Gemessen am diskursiven Widerstand scheint es sich um reine Zumutungen zu handeln, denen sich die Lehrkräfte so gut es geht entziehen. Der Widerstand gegen Tests setzt allerdings auch voraus, dass kaum bekannt ist, wie die Praxis tatsächlich aussieht und welche Veränderungen sich ergeben. Im Diskurs wird ein allgemeiner Technologieverdacht vertreten, das ganzheitliche Lernen beschworen und von der „McDonaldisierung“ der Bildung gesprochen. Aber das ist die Praxis als Vorstellung, die oft ohne Vergleich auskommt und dort schwarz malt, wo es auf den Farbtönen ankommt. Dazu werde ich in meinem zweiten Teil etwas sagen.

## 2. Umgang mit Leistungstests

Im Blick auf Leistungstest gibt es zwei zentrale Probleme, die Qualität der Tests und die politische Definition ihrer Verwendung. Es gibt schlechte und gute Tests, die Qualität hängt stark davon ab, was genau die Tests messen sollen, welche Ressourcen auf Dauer zur Verfügung stehen, wie gut die Erprobung war und wie die Schulen mit den Daten umgehen. Misstrauen entsteht, wenn der Verwendungszweck unklar ist oder auf verschiedene Weise kommuniziert wird. Die Kernfrage ist, welche Rolle Leistungstests bei der schulischen Selektion spielen sollen, diese Frage muss politisch klar beantwortet werden. Klarheit muss auch im Blick auf „Regelstandards“ herrschen; wenn sie nicht mehr darstellen als umgeschriebene Lehrpläne, ist der mit ihnen verbundene Gewinn gering.

In der Schweiz werden derzeit testfähige Bildungsstandards entwickelt, die ab 2009 eingesetzt werden. Es sind keine Regelstandards, sondern Mindeststandards, die angeben, was auf einer gestuften Skala von Kompetenzen in bestimmten Fächern von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden muss. Der Leistungsstand wird an drei Zeitpunkten mit Hilfe nationaler Tests erhoben, wer die Mindeststandards *nicht* erreicht, wird gezielt gefördert. Diese politische Zwecksetzung ist entscheidend für die Akzeptanz bei den Lehrkräften. Allerdings ist das allein nicht ausreichend, es muss auch positive Erfahrungen im Feld geben. Der Umgang mit Tests lässt sich nicht flächendeckend verordnen, vielmehr müssen die Akteure sehen, wo die Vorteile liegen und welche Risiken bestehen.

Seit etwa sieben Jahren werden in der Schweiz verschiedene Testverfahren in der Praxis genutzt. Die Erfahrungen zeigen, unter welchen Bedingungen Akzeptanz entsteht und wie die Tests den Unterricht verändern. Das häufigsten benutzte Verfahren, das schon fast sprichwörtlich gebraucht wird, ist der *Klassencockpit*,<sup>2</sup> ein Internet-Angebot für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Schnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. Klassencockpit wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt (Moser 2003). Das zeigt sich auch daran, dass die Schüler zwischen den normalen Tests und Klassencockpit unterscheiden. Wenn man sie fragt, wie der Tag war, sagen sie bei Gelegenheit, heute war „Klassencockpit.“

---

<sup>2</sup> <http://www.klassencockpit.ch>

Der Grund für diese hohe Akzeptanz ist nicht nur die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Vergleichstests, die nicht für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Leistungsstand der Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben. Heute stellen sie Noten der einzelnen Schüler oft so dar, dass ihre eigene Bewertung neben dem Ergebnis von Klassencockpit erscheint, um mit einem Vergleich die Transparenz zu erhöhen, nicht zuletzt im Blick auf die Elterngespräche.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Vor allem grössere Firmen sind dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen (Moser 2004). Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Lernbereichen sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“ Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.

In einer Zürcher Evaluation zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche mit Schülern und Eltern bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006). Die Schüler nehmen die Testdaten ernst, gelegentlich macht der Test auch mehr Eindruck als die Hinweise und Ermahnungen der Lehrkräfte. Die Eltern sind froh über eine objektivierte Bestimmung des Lernstandes ihrer Kinder, der zugleich auch ihr „Standort“ ist. Sie unterstützen die Massnahmen der Lehrkräfte, wenn sie angemessen beteiligt sind. Das zeigt sich auch in anderen Projekten, die mit Leistungstests zu tun haben. Die meisten Eltern begrüssen solche Tests und insbesondere die Rückmeldung der Ergebnisse sowie die Möglichkeit, gemeinsam mit den Lehrkräften zu Lösungen zu kommen.

Ein drittes Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grossen Rat in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn schulische Leistungstest auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

Der Test wurde betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen. Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig. Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden. Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird. Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,<sup>3</sup> sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate.

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung des zuständigen Departements zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierete, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins

---

<sup>3</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. So gesehen liegt der primäre Gewinn der Studien nicht in der Anreicherung der Publikationslisten der Forscher, sondern in der Verbesserung des Arbeitswissens der Praxis.

Alles das ist nicht von den Institutionen der Lehrerbildung entwickelt worden, sondern in der Praxis entstanden. Die Ideen kamen zum Teil aus der Weiterbildung, zum Teil auch aus Administration und Forschung, nicht jedoch aus der Ausbildung. Aber die Ausbildung wird auf diesen Wandel ihres Feldes reagieren müssen, wenn sie à jour und für die Studierenden glaubwürdig sein will. Das Berufsfeld wandelt sich in erheblichem Masse, weil neue Verfahren Platz greifen, die Internet-Revolution die Schule erreicht und die Schüler ein gewandeltes Lernverhalten zeigen. Abschliessend diskutiere ich einige Ideen für die Praxis der Ausbildung. Zentral dabei ist, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Formen der Qualitätssicherung anschliesst, die für die Schulen zunehmend selbstverständlich werden.

### *3. Ideen für die Praxis der Ausbildung*

Selbstverständlich in vielen universitären Ausbildungsgängen die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden. Die Evaluation hat nicht immer günstige Resultate und sie gibt den Studierenden Kundenmacht. Wenn die Resultate öffentlich gemacht werden, verlangt das Konsequenzen. Im Falle negativer Rückmeldungen sind etwa an der Universität Zürich in bestimmten Fächern Veränderungen im Curriculum vorgenommen worden. Das setzt voraus,

- die Evaluationsinstrumente sind valide,
- die Kriterien sind transparent
- die Veranstaltungen sind tatsächlich zielgesteuert
- und die Konsequenzen sind bekannt.

Verantwortlich für die Durchführung und die Entscheidung über die Konsequenzen sind Institutsleitungen, Dekane oder Leiter von Zentren der Lehrerbildung. Man erkennt anhand der Daten, ob und wie die Lernleistungen mit den Zielen übereinstimmen. Wenn eine Lehrveranstaltung Ziele im Aufbau professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften verfolgt, so lässt sich das überprüfen, allerdings nur soweit die Ausbildung reicht. Der Lerntransfer<sup>4</sup> lässt sich auf diese Weise nicht überprüfen. Wer das will, muss andere Wege gehen.

Ein Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich zeigt, dass die Dozenten der Lehrerbildung die Wirksamkeit ihrer Lehrveranstaltung situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also individuell und kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten aber auch den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die von ihnen aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozenten einer bestimmten Fachdidaktik an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

---

<sup>4</sup> Transfer in anschliessende Ausbildungssegmente oder in die nachfolgende Berufspraxis. Vgl. zum Transferproblem Schmid (2006).

Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat. Die Dozenten erhielten so ein direktes Feedback ihrer eigenen Absolventen. Sie waren so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden musste. Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an. Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2008). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden, die nur möglich und im Übrigen auch nur fair sind, wenn sie von Standards ausgehen können. In deutschen Lehrerbildungsinstitutionen gibt es bislang noch kaum entwickelte Systeme der Qualitätssicherung, erste Schritte sind aber unübersehbar, etwa wenn Studienseminare Standards für sich und ihre Praxisschulen entwickeln oder wenn die Landesinstitute mit Leistungstests beauftragt werden. Auch Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte sind inzwischen üblich, einhergehend mit der Beurteilung der Lehrveranstaltungen. Das Prüfungswesen wäre dann eine weitere Entwicklungsaufgabe.

Zum Vergleich: Die vor einigen Jahren neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben inzwischen alle die Ausbildung auf fachliche und überfachliche Standards eingestellt, führen interne Evaluationen der Lehre durch und unterliegen in Zukunft einem nationalen Assessment. Einige Institutionen haben begonnen, eine sehr weitgehende Steuerung durch berufsfeldbezogene Standards zu entwickeln, die auch für deutsche Institutionen der Lehrerbildung interessant sein könnten, weil sie phasen- und sogar ausbildungsübergreifend angelegt sind. Es sind in diesem Sinne echte Standards für die *Ausübung* des Berufs, die nicht mit dem Ende der Ausbildung erreicht sind.

Ein konkrete Beispiel sind überfachliche Standards für das Berufsfeld, die von der Pädagogischen Hochschule in Zug entwickelt wurden. Diese Standards bestimmen die Ausbildung *und* die Weiterbildung, die Hochschule ist für beides zuständig und vollzieht so einen doppelten Auftrag. Die Kompetenzbeschreibung unterscheidet in zehn Kategorien verschiedene Niveaus, die erreicht oder verfehlt werden können. Am Ende der Ausbildung steht ein Leistungsprofil, das der anstellenden Schule bereits erreichte und noch nicht erreichte Kompetenzen spiegelt. Bei Bedarf kann das Profil auch mit Noten dargestellt werden. Mit solchen Profilen lassen sich auch die Übergänge zwischen den Phasen regeln. Die Studierenden führen zudem Portfolios, die ihre Lernfortschritte dokumentieren.

Auch Anderes ist machbar: Die Pädagogische Hochschule Zürich hat im Januar 2004 ein Strategiepapier verabschiedet, das auf der Basis einer detaillierten Stärke:Schwäche-Analyse klare Entwicklungsziele in allen Bereichen, also

- Lehre,
- Forschung,
- Weiterbildung,
- Dienstleistung
- und Verwaltung, auflistet.

Diese Ziele sollen bis 2008 erreicht werden, es handelt sich um einen Businessplan, der verbindliche Vorgaben macht und an dem die Hochschule gemessen sein will (Pädagogische Hochschule Zürich 2004). Qualitätssicherung in diesem Sinne ist auch die Kernaufgabe für die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung. Sie muss eine echte Zielsteuerung ausbilden und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist.

Es gibt aber auch ganz einfache Lösungen, die ohne grossen Aufwand realisiert werden können. In der neu organisierten Lehrerbildung der Schweizer Kantone Aargau, Solothurn, Basel und Basel-Land werden im dritten und letzten Ausbildungsjahr je zwei Studierende als Leitung einer Klasse eingesetzt, um den Erstfall zu bewältigen.<sup>5</sup> Dieser Auftrag im Umfang von maximal 50% der Ausbildungszeit (fünf Halbtage pro Woche) war von grosser Skepsis begleitet, die Erfahrungen aber sind bislang gut, die Studierenden nehmen den Rollenwechsel an und engagieren sich erfolgreich. Das Jahr in der Praxis wird von Coaches begleitet und schafft einen guten Übergang in den nachfolgenden Berufsbeginn, der so eigentlich keiner mehr ist. Was hier „Berufseingangsphase“ genannt wird, ist noch Teil der Ausbildung.

Die schulpraktischen Studien der ersten Phase sollten für die Abklärung der Berufseignung genutzt werden. Entsprechende Verfahren sind in der Schweiz entwickelt worden und haben auch schon zu Ausschlüssen wegen mangelnder Eignung geführt. Möglich ist das in enger Kooperation zwischen den Hochschulen und dem Praxisfeld. Das Verfahren basiert auf kategorial transparenten Beurteilungen durch die Lehrkräfte, die dafür eigens ausgebildet wurden. Wer nach der Regelabklärung als nicht geeignet angesehen wird, muss das Studium verlassen. Das Verfahren ist, wie die Schweizer sagen, „rekursfest“, also übersteht rechtliche Einsprüche der Betroffenen.

Ein bereits angesprochenes Problem sind die Prüfungen. Bleibt es beim heutigen Prüfungswesen, dann bleibt es auch bei einem hochgradig individuellen Studienergebnis. Dann sollte man aber auch aufhören, von einer „konsequenten Orientierung am Berufsfeld Schule“ zu sprechen. Die Formel impliziert, dass verbindliche Standards vorhanden sind, die nicht unterlaufen werden können und dürfen. Das führt auch dazu, dass regelmässig gleiche Module angeboten werden, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Ausserhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die anerkannte Lehrbücher voraussetzen.

Auffällig ist, dass ausgerechnet in der Lehrerbildung auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet wird. Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von curricularen Standards zu reden. Sie materialisieren sich *in* und *mit* Lehrmitteln, und warum sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen, nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung?

In der Schweiz werden derzeit Lehrmittel für die Lehrerbildung entwickelt, und es besagt einiges, dass solche Lehrmittel bislang nicht vorhanden waren. Der erste Band in diesem Projekt ist gerade erschienen. Er betrifft, sicher nicht zufällig, den Erwerb von Lesekompetenz und ist in allen Ausbildungsgängen von der Basisstufe bis zur Sekundarstufe I einsetzbar. Der Aufbau des Bandes bezieht sich auf drei Ebenen, Theorien des Lesens und des

---

<sup>5</sup> Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

Leseerwerbs, Resultate empirischer Studien sowie praktische Beispiele für den Unterricht (Bertschi-Kaufmann 2007). Es handelt sich um den ersten Band einer Reihe,<sup>6</sup> die in den nächsten Jahren aufgebaut wird.

Die Bände der Reihe *Lehren lernen: Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sind thematischer Natur. Titel, die sich derzeit in der Bearbeitung befinden, sind etwa:

- Methoden des Unterrichts.
- Bildungsstandards und Leistungstests.
- Reformpädagogik.
- Die Vier- bis Achtjährigen.
- Didaktik der Naturwissenschaften.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben worden. In der Schweiz entsteht eine Basisstufe für die Vier-bis Achtjährigen, der Kindergarten in der jetzigen Form wird aufgelöst. Die Basisstufe ist dann Teil der normalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Lehrmittel nötig sind. Ähnliches gilt für die anderen Bände. Leistungstests wird es Zukunft geben, also muss die Ausbildung darauf reagieren und kann sich nicht lediglich mit der „Frankfurter Erklärung“ zufrieden geben. Die Ausbildung kann auch nicht einfach die schönen Lesarten der Reformpädagogik bemühen, auch wenn oder weil die Studierenden dafür sehr empfänglich sind. Methoden des Unterrichts müssen auf dem heutigen Stand der Forschung gelehrt werden, Gleiches gilt für den Kernbereich der Ausbildung, die Didaktik der Schulfächer.

Gesichert werden muss die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung durch gezielte Forschung. Neuartige Lehrmittel verlangen ein erhöhtes Forschungsaufkommen. Bislang erschöpft sich der Wert der Forschung im Nominellen, wenigstens soweit die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken betroffen sind. Man kann an dem Themenaufkommen der Prüfungen ablesen, welcher geringer Wert der Forschung in der Ausbildung und so im Aufbau der beruflichen Kompetenz zukommt. Das Alltagswissen wird nicht wesentlich angereichert, was auch damit zu tun hat, dass „Forschung“ alles Mögliche genannt werden kann und strenge Massstäbe fehlen.

Das ist hinlänglich bekannt, ohne dass klar wäre, wie man diesen Zustand verändern soll. Eine Möglichkeit bezieht sich darauf, mit Hilfe von Forschung brauchbare Instrumente zu entwickeln, die von der Lehrerschaft auch tatsächlich akzeptiert werden. Diese Dimension ist in der deutschen Pädagogik immer unterschätzt worden, inzwischen gibt es aber auch hier eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Dabei geht es auch um die Neugestaltung der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte, also um den Bereich, in dem am schnellsten und am nachhaltigsten Änderungen zu bewirken sind, vorausgesetzt mein Kriterium der Nützlichkeit wird beachtet.

An diesem Kriterium der Wirksamkeit wird die Lehrerbildung in Zukunft gemessen werden, was man aus der Sicht einer zweckfreien Bildung bedauern kann und dann aber übersieht, dass jede professionelle Ausbildung zweckgebunden ist. Das ist in der Lehrerbildung nicht anders, nur waren die Zwecke bislang nicht sehr handlungsleitend. Es ist bislang nicht gut untersucht, was genau die Ausbildung bewirkt. Die anhaltende Reformdiskussion gibt es, weil die Situation als unbefriedigend erlebt wird, woraus zu

---

<sup>6</sup> Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

schliessen ist, dass Reformen Optimierungen darstellen sollen. Das Lehrerbildungssystem lässt sich auf zweifache Weise optimieren, im Blick auf seine Teile und bezogen auf das Ausbildungsziel. Das verlangt Anpassungen der Struktur, vor allem aber eine Steuerung durch Resultate.

Die Schlüsselfrage ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen, wo und wie diese erworben werden sollen und mit welchen Mitteln der Erfolg der Ausbildung überprüft werden kann. Professionelle Kompetenzen lassen sich allgemein nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden.

- Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf Unterrichtsfächer oder schulischen Lernbereiche, auf die hin die Lehrkräfte ausgebildet werden.
- Überfachliche Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Unterricht zu halten, verschiedene Methoden anzuwenden, zur Schulentwicklung beizutragen oder auch die beruflichen Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten.

Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, aber nicht fertig. Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben und verbindlich festlegen, ohne damit wirkliche Prognosen verbinden zu können. Die Ausbildung kann nicht beeinflussen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie so gut es geht, handlungs- und lernfähig machen. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert.

Das Studium der Zukunft ist modularisiert, alle Module haben verbindliche Zielsetzungen, deren Erreichung überprüft wird. Je nach Zielsetzung sind Kooperationen zwischen den Phasen und mit dem Berufsfeld möglich, ohne die Elemente und Sektoren der Ausbildung strikt trennen zu müssen, wie dies in den heutigen Prüfungsordnungen der Fall ist. Eine berufsfeldbezogene Ausbildung lässt sich so nicht organisieren, ich wiederhole diesen zentralen Punkt. Wenn sich die Ausbildung ernsthaft und konsequent am Berufsfeld Schule orientieren soll, dann muss das Feld den zentralen Bezug für die Themengenerierung darstellen. Geprüft werden kann dann auch nicht nur Wissen, sondern geprüft werden muss das Können oder die letztlich erreichte Kompetenz.

### *Literatur*

Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

Moser, U.: Klassencockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassencockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich: KBL 2003.

- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich 2005.
- PHZ Schwyz/PHZ Zug (2004): Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe. Vervielf. Ms. O.O.
- Siegrist, M./Kammermann, M.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stiefel-Amans, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.