

Jürgen Oelkers

### *Tendenzen der Bildungsentwicklung in der Schweiz<sup>\*)</sup>*

Wer über die „Bildungsentwicklung in der Schweiz“ sprechen und gar noch „Tendenzen“ ausmachen soll, hat keine sehr dankbare Aufgabe. Die reale Bildungsentwicklung findet in 26 Kantonen und Halbkantonen statt, hat eine hohe politische Autonomie zur Voraussetzung und lebt von der Unterscheidung. Vom Ausland aus gesehen sorgt allein der Ausdruck „Halbkanton“ für eine rätselhafte Komplizierung.<sup>1</sup> Irgendwie ist beim Wechsel eines Kantons tatsächlich alles anders, obwohl dafür in aller Regel nur eine geringe Entfernung zurückgelegt werden muss. Zwischen Bern und Zürich liegen Welten, aber nur 58 Bahnminuten.

Die Entwicklungen sind auf kleinem Raum hochkomplex und oft nur verständlich, wenn man sie mitmacht. Das Wissen der Akteure ist je anders, was vor allem damit zu tun hat, dass Bildungspolitik kantonal gemacht wird. Bildung in Form von Schulbildung ist geradezu ein Akt kantonalen Identität, wobei ich davon ausgehe, dass der viel belächelte „Kantönligeist“ für eine kompetitive Wettbewerbssituation sorgt und immer gesorgt hat. Der Ausdruck ist kein Synonym für Gemütlichkeit, sondern für Eigensinn. Das System verlangt daher immer neue Abstimmungen und lässt unterschiedliche Geschwindigkeiten zu. Andererseits kann durchaus eine gemeinsame Richtung der Schweizerischen Entwicklung festgestellt werden.

Seit Mitte der neunziger Jahre sind in allen Kantonen zum Teil weit reichende Reformen auf den Weg gebracht worden, die sich an zwei Leitfragen orientierten:

- Wie kann die Effektivität der Bildungssysteme verbessert werden,
- und wie lässt sich eine höhere Qualität der Ergebnisse erreichen?

Nach mehr als zehn Jahren sind immer noch reichlich Baustellen vorhanden, die sich kantonal massiv unterscheiden. Bestimmte Zielrichtungen sind allerdings weitgehend identisch, etwa

- der Aufbau kompetenter Schulleitungen mit eigenen Zuständigkeiten,
- die Einrichtung von Fachstellen für externe Schulevaluation,
- Mitarbeitergespräche und regelmässige Beurteilung der Lehrkräfte
- oder die Intensivierung der Weiterbildung.

Darüber werde ich im Folgenden nichts sagen, auch nicht über Einzelprojekte wie zum Beispiel die Einführung eines konfessionsneutralen Religionsunterrichts im Kanton Zürich

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Frühjahrstagung „Modernisierung der Berufsbildung“, veranstaltet von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, am 5. März 2007 in der Universität Zürich.

<sup>1</sup> Mit „Halbkantonen“ bezeichnet man die sechs Kantone, die im Schweizer Ständerat nur mit einer Stimme vertreten sind. Alle anderen Kantone haben zwei Stimmen.

oder die kompetenzorientierte Neugestaltung der Zeugnisse oder das „Selbstlernsemester“ in der Kantonschule Wetzikon. Stattdessen werde ich drei *Tendenzen der Bildungsentwicklung* ansprechen: Zunächst werde ich die Neuausrichtung der Bildungspolitik thematisieren, die unter dem Stichwort „Harmonisierung“ der kantonalen Systeme erfolgt und die schweizweit neu ist (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Erfahrungen mit Leistungstests ein und komme dabei auch auf die Rolle der Bildungsforschung zu sprechen (2). Abschliessend werde ich den weit reichenden Wandel der Lehrerbildung thematisieren und auch hier vor allem Steuerungsprobleme in den Mittelpunkt stellen (3).

### 1. Das Projekt HarmoS

Die Beschreibung des Schweizerischen Bildungssystems mit der Metapher des „Kantönlichestes“ scheint der Vergangenheit anzugehören, weil inzwischen eine ziemlich energische Bildungspolitik des Bundes sichtbar ist. Am 16. Dezember 2005 hat die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft eine Änderung der Bundesverfassung beschlossen, die die nationale Bildung neu regelt. Demnach behalten die Kantone ihre Hoheit, sind aber zur Zusammenarbeit und Abstimmung verpflichtet, was bislang nicht der Fall war. Im Artikel 62 der Verfassung heisst es nunmehr:

„Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften“ (Bundesbeschluss 2005, S. 7274).

Das ist ein durchaus neuer Ton in der Schweizerischen Bildungspolitik. In der Verfassung ist nunmehr auch von einem „Bildungsraum Schweiz“ die Rede, der alle Stufen umfasst und für den der Bund sowie die Kantone gemeinsame Verantwortung tragen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben setzen sich beide Seiten auch dafür ein, „dass allgemein bildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden“ (ebd., S. 7273). Zum Vergleich: das deutsche Grundgesetz regelt im Artikel 7 genau vier Dinge, den Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht, den Religionsunterricht, die Privatschulen und die weiter bestehende Aufhebung der Vorschulen, ein Relikt aus der Weimarer Republik.

Die Parlamentarische Initiative zur Lancierung eines Bildungsrahmenartikels ist am 30. April 1997 eingereicht worden.<sup>2</sup> Die Volksabstimmung über diesen Artikel fand am 21. Mai 2006 statt und erbrachte ein Votum von 85.6% Ja-Stimmen.<sup>3</sup> Alle Kantone stimmten zu, in der Bildungspolitik neue Wege zu gehen. Nach der Abstimmung ist diese Politik von den Medien als „kooperativer Föderalismus“ bezeichnet worden.<sup>4</sup> Tatsächlich ist es ein Versuch zur Neustrukturierung des Systems, das angeglichen oder wie es Bundesartikel heisst, *harmonisiert* werden soll. Vor diesem Hintergrund müssen die Tendenzen der Bildungsentwicklung in der Schweiz gesehen werden. Das System wird umgebaut.

Die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) hat im Jahre 2003 ein Projekt lanciert, das zu einem neuen landesweiten Schulkonkordat, also zu

<sup>2</sup> Initiator war der Aargauer Nationalrat Hans Zbinden.

<sup>3</sup> Die Stimmbeteiligung lag bei 27.2%.

<sup>4</sup> Le Matin 22. Mai 2006.

einem Staatsvertrag zwischen den Kantonen, führen soll. Das neue ersetzt das gültige Konkordat aus dem Jahre 1970, das lediglich schmale Eckwerte für die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen festlegte. Der Entwurf zu dem neuen Staatsvertrag geht wesentlich weiter und sieht eine Harmonisierung der heute noch sehr unterschiedlichen kantonalen Bildungssysteme vor. „Harmonisierung“ heisst allerdings nicht Angleichung oder gar Zentralisierung. Wer in der Schweiz eine Abstimmung verlieren will, muss nur den Eindruck erwecken, er oder sie sei „zentralistisch.“

Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, abgekürzt HarmoS,<sup>5</sup> ist 2006 einer landesweiten Vernehmlassung unterzogen worden, deren Resultate inzwischen vorliegen. Die Voten sind, wie man in der Schweiz sagt, grossmehrheitlich zustimmend (EDK 2007). Die Akzeptanz des Entwurfs ist gross, die Kritik bezieht sich lediglich auf spezifische Artikel und einzelne Regelungen. Zentrale Eckwerte sind unstrittig, was bei 26 befragten Kantonen, sechs Gewerkschaften und Interessengruppen sowie 23 Verbänden vom Schweizerischen Arbeitgeberverband bis zur Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz durchaus überraschend ist. Das gilt umso mehr, wenn man sich die Reichweite der Vorschläge ansieht.

In der Hauptsache sieht die Vereinbarung zwischen den Kantonen die Einführung einer obligatorischen Basis- oder Eingangsstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängert. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Altersjahr beginnen und wie bisher mit fünfzehn enden, also elf statt neun Jahre dauern. „Eingangsstufe“ heisst die Fusion des Kindergartens mit der ersten oder ersten und zweiten Primarschulklasse zu einer eigenen Schulstufe. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe I. Während die neue achtjährige Primarschule weitgehend unstrittig ist, gibt es für die Sekundarstufe I und mit ihr verbunden für die Übergänge zu den Gymnasien und Berufsschulen einander „diametral“ entgegenstehende Lösungsvorschläge (ebd., S.16).

Für die Qualitätssicherung stehen gemeinsame Steuerungsinstrumenten zur Verfügung, die in den letzten zehn Jahren erprobt worden sind. Aber es geht nicht nur um Organisationsentwicklung. Der strukturellen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die elfjährige Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen des Curriculums bezogen, nämlich

- Sprachen,
- Mathematik und Naturwissenschaften,
- Sozial- und Geisteswissenschaften,
- Musik, Kunst und Gestaltung
- sowie Bewegung und Gesundheit.

Es soll dafür sprachregionale Lehrpläne geben, die eigens entwickelt werden müssen. Zudem sind die Lehrmittel anzupassen. Der grösste Schritt ist die Eingangsstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist (EDK 2006). Ein Kernstück von HarmoS sind nationale Bildungsstandards (Maradan/Mangold 2005), gegen die es in der Vernehmlassung „keine grundsätzliche Einwände“ gab (EDK 2007, S. 20). Die Kritik richtet sich einzig gegen die „Bevorzugung“ bestimmte Fächer, gefordert wird auch eine noch klarere Zweckbestimmung. Eine Analogie zur „Frankfurter Erklärung“ gegen Standards und Tests gab es nicht.

---

<sup>5</sup> <http://www.edk.c/d/EDK/Geschaefte/HarmoS/default.html>

Bildungsstandards sind also Teil eines grösseren Projekts der Schulentwicklung.<sup>6</sup> Standards sind keine umgeschriebenen Lehrpläne, sondern beziehen sich auf Kompetenzen, deren Erreichung gestestet wird. Im Bericht zur Vernehmlassung des HarmoS-Projekts, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, „auf der Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozess zu vereinheitlichen“ (ebd., S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, „die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen kann“ (ebd.). Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben. Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die Leistungserwartungen.

Über die erwarteten *Wirkungen* von HarmoS wird im Bericht Folgendes ausgesagt:

- Die Standards werden in erster Linie einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben.
- Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen.
- Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standard-kompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.
- Die Schülerinnen und Schüler werden ihren Lernfortschritt mit persönlichen Portfolios dokumentieren und können ihre Kenntnisse in einen Bezug zu den Kompetenzniveaus der Fächer setzen.
- Die Kantone werden Unterstützungs- und Differenzierungsmassnahmen entwickeln müssen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen nicht erreichen. Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion.
- Durch standardisierte Tests wird die Schülerbeurteilung verbessert.

---

<sup>6</sup> Der Artikel 7 im Entwurf des HarmoS-Konkordats bestimmt näher, was unter „Bildungsstandards“ gefasst werden soll:

**Art. 7 Bildungsstandards**

1 Zur gesamtschweizerischen Harmonisierung der Unterrichtsziele werden nationale Bildungsstandards festgelegt.

2 Unterschieden wird zwischen folgenden zwei Arten von Bildungsstandards:

- a. Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren.
- b. Standards, welche inhaltliche Kriterien oder Kriterien für die Umsetzung festlegen.

3 Die nationalen Bildungsstandards werden unter der Verantwortung der EDK wissenschaftlich entwickelt und validiert. Sie unterliegen einer Vernehmlassung ...

4 Sie werden von der Plenarversammlung der EDK mit einer Mehrheit von zwei Dritteln ihrer Mitglieder verabschiedet, von denen mindestens zwei einen nicht mehrheitlich deutschsprachigen Kanton vertreten. Die Revision erfolgt durch die Vereinbarungskantone in einem analogen Verfahren.

5 Die EDK und die EDK-Regionalkonferenzen verständigen sich fallweise über die Entwicklung von Referenztests auf Basis der festgelegten Bildungsstandards.

- Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring (ebd., S. 25/26).

Das HarmoS-Konkordat ist also verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, die den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd ist, aber zum Beispiel auch in liberalen Systemen wie in Skandinavien und in den Niederlanden mit Erfolg praktiziert wird. In dem HarmoS-Projekt werden bis voraussichtlich Ende 2008 Leistungsstandards für vier Fächer der obligatorischen Schule entwickelt, die als *Mindeststandards* zu verstehen sind. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

Der Leistungsstand in diesen Fächern wird an drei Zeitpunkten national getestet. Zu diesen Zweck müssen fortlaufend Testaufgaben entwickelt und geeicht werden. Die Aufgaben beziehen sich auf einen Kernbereich der vier Fächer, nicht auf das gesamte Curriculum. Allerdings gäbe es nach diesem Entwurf in Zukunft *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer*, was dazu führen würde, zwei Klassen einzurichten. Gegen diesen Trend richtet sich die Kritik, die mit Eigeninitiative verbunden ist. Ähnlich wie in den Vereinigten Staaten sind die Fachverbände aktiv, und es ist absehbar, dass alle Fächer der im obligatorischen Schulbereich, einschliesslich Kunst und Musik,<sup>7</sup> Standards entwickeln werden.

Die Aufgaben sind bezogen auf Leistungsniveaus oder Kompetenzstufen. Standards in dieser Hinsicht sind keine neuen Erfindungen, wie gelegentlich suggeriert wird. Standards sind einfach curriculare Inhalte, wie sie in Lehrmittel und Lehrplänen vorhanden sind und wie erfahrene Praktiker sie anwenden. Die Standards werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte im übrigen auch der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können.

Der Ausdruck „Mindeststandards“ beschreibt, was auf einer Skala von sechs Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schülern zum Messzeitpunkt erreicht sein muss. Wer einen solchen Mindeststandard *nicht* erreicht, muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also keinesfalls um eine Nivellierung nach unten. Wer am Ende getestet ist, ist noch offen, aber es ist eigentlich nur denkbar, dass die Hoheit bei den Kantonen verbleibt und es allenfalls regionale Zusammenschlüsse geben wird. Ein zentrales Testbüro wie in England oder in Schweden dürfte nicht zu erwarten sein. Die Tests sind vorgesehen am Ende der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse.<sup>8</sup> Das Ziel ist, den Leistungsstand aller Schüler an drei Zeitpunkten zu messen und Leistungsrückstände korrigieren zu können. Der Zeitpunkt Ende

---

<sup>7</sup> Die Entwicklung von Standards im Fach Musik bearbeitet die im Entstehen begriffene Zürcher Dissertation von Edi Gürber.

<sup>8</sup> Mit Einführung der Basisstufe wären das die vierte, achte und elfte Klasse. Die Basisstufe bedeutet für die Schweiz, dass eine achtjährige Gesamtschule eingeführt wird. Die Schulpflicht verlängert sich um zwei Jahre.

der neunten Klasse ist gedacht als Abschlusstest, so wie es heute mit PISA gemacht wird. (HARMOS 2004).

Die Gefahr besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf den Test einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf „Tests“ zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede Klassenarbeit oder, wie man in der Schweiz feinsinnig sagt, jede „Probe“ ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande. Die Ergänzung durch externe Tests kann man auch als einen Qualitätsgewinn erwarten. Darauf gehe ich in einem zweiten Schritt ein.

## 2. Erfahrungen mit Test

In der Vernehmlassung zum HarmoS-Konkordat wird nicht die Erzeugung von Steuerungswissen in Frage gestellt. Es geht um den Umgang mit den Daten und den Nutzen für den Unterricht. Gewarnt wird vor einer „Überhäufung“ mit Tests „und vor dem Erstellen von Rankings“ (EDK 2007, S. 24). Tests, „denen kein spürbarer Gegenwert gegenüber steht“, werden als nicht sinnvoll angesehen (ebd., S. 23). Andererseits gibt es keinen grundsätzlichen Einwand gegen Tests, sofern sie sich auf Mindeststandards beziehen, nicht für die schulische Selektion verwendet werden und mit ihnen eine klare Förderabsicht verbunden ist.

Bereits heute ist in der Schweiz Bedarf erkennbar. Die Nachfrage nach Testsystemen im Volksschulbereich zeigt, dass diese Chance von den Lehrkräften genutzt wird und die Instrumente im Unterricht Verwendung finden.

- Tests erlauben einen objektiven Vergleich der eigenen Klasse mit anderen, was bislang ausgeschlossen war.
- Das zu nutzen, stellt eine neue Kompetenz dar.
- Aber es muss klar festgelegt und politisch entschieden sein, welchen Zweck die Tests erfüllen sollen.

Die Lehrkräfte werden die mit den Tests gegebenen Chancen nicht nutzen, wenn sie die Risiken nicht einschätzen können oder über die Verwendung der Daten im Unklaren gelassen werden.

Aber was bedeuten Tests für die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften? Oft wird hier ein Gegensatz vermutet, der externe Tests wie eine De-Professionalisierung aussehen lässt. Aber das überschätzt die Risiken und geht von vornherein davon aus, dass Chancen gar nicht vorhanden sind. Schweizer Erfahrungen zeigen, dass das nicht notwendig der Fall sein muss, wenn der Zweck klar bestimmt wird, die Technik handhabbar ist und sich der Nutzen zeigt. Unter diesen Bedingungen scheinen der Einsatz von Tests und die Verarbeitung der Ergebnisse zu einer professionellen Kompetenz zu führen, die erstmalig Vergleiche nicht mehr abwehrt, sondern sinnvoll nutzt. Ich gebe dafür einige Beispiele.

Ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren ist der *Klassencockpit*,<sup>9</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). 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.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind vor allem grössere Firmen 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 Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierete 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 bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006).

Ein weiteres Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2006). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom kantonalen Parlament 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 derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests 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

---

<sup>9</sup> <http://www.klassencockpit.ch>

- 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>10</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 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 zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierete, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins 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. Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme werden aufbereitet und in Form von verständlichen

---

<sup>10</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

Beschreibungen zurückgespielt. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen. Diese Praxisnähe der Forschung ist nicht nur in der Schweiz möglich.

Die Nutzung der Forschung ist ein besonderes Problem der Ausbildung von Lehrkräften. Das Problem besteht grundsätzlich darin, wie Ausbildung Alltagsüberzeugungen bearbeiten und so anreichern kann, dass professionelle Kompetenz entsteht und Wissenschaft wirksam wird. Das Problem ist deswegen gravierend, weil die persönlichen Überzeugungen der Lehrkräfte den Unterricht leiten und oft mit Wissenschaft wenig zu tun haben. Wenn empirische Studien zum Beispiel sagen, dass für den Erfolg des Unterrichts nicht die Grösse der Klassen entscheidend ist, sondern deren Zusammensetzung, dann werden Lehrkräfte das nicht ohne weiteres glauben. Die „beliefs“, wie Charles Sanders Peirce formuliert hat, sind erfahrungsgesättigt. Aber was bewirkt dann die Ausbildung?

Keine Angst, ich werde diese Frage nicht beantworten. Mein letzter Punkt betrifft den Strukturwandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz, der den Rahmen der Bildungsentwicklung verändert hat. Was auf Seiten der Gegner die „Akademisierung der Lehrerbildung“ genannt wurde, ist eingetreten, wenngleich nicht so wie befürchtet, was wiederum zeigt, dass zwischen Rhetorik und tatsächlichem Wandel unterschieden werden muss. Mit den Folgen der Entwicklung werde ich mich abschliessend beschäftigen. Eine dieser Folgen ist ein Forschungsauftrag, den es vorher so nicht gab.

### *3. Der Wandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Vor einigen Jahren sind in der Schweiz Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung aller Lehrkräfte gegründet worden. Diese Hochschulen lösten die bisherige Ausbildung in Seminarien ab, aus Pflanzstätten, wenn man so will, wurden Akademien. Wenn man weiss, dass die letzten Lehrerseminar in Bayern und Baden-Württemberg 1958 geschlossen wurden, könnte man hier einen typisch schweizerischen Retardisierungseffekt vermuten, andererseits ist die seminaristische Ausbildung nicht aus Qualitätsgründen eingestellt worden. Der Hauptgrund war die Angleichung an die europäische Norm, also drei Jahre Ausbildung auf der Tertiärstufe, weil sonst die Diplome nicht anerkannt werden.

Mit Gründung der Pädagogischen Hochschulen war und ist die Chance eines Neuanfangs gegeben.

- Alle diese Hochschulen haben bis heute fachliche sowie überfachliche Standards entwickelt, führen interne Evaluationen der Lehre durch und unterliegen in Zukunft einem nationalen Assessment.
- Alle bieten auch Weiterbildungsprogramme an, ihr gesetzlicher Auftrag umfasst sowohl die Aus- als auch die Weiterbildung der Lehrkräfte.
- Forschungsabteilungen sind ebenfalls aufgebaut worden, die zum Teil über erhebliche Etats verfügen.
- Schliesslich ist auch ein Projekt lanciert worden, mit dem Lehrmittel für die Ausbildung entwickelt werden sollen. Der erste Band wird im nächsten Jahr vorliegen.

Eine Schlüsselfrage sind fachliche und überfachliche Standards. Anders als in Deutschland ist die Ausbildung nicht auf mehrere Phasen verteilt, sondern erfolgt integral und

an einem Ort. Das begünstigt die Steuerung durch Standards, die nur zwischen der Hochschule und den Praxisschulen abgestimmt werden müssen. „Nur“ ist freilich eine starke Untertreibung. Standards müssen aufwändig implementiert werden, und sie müssen zu einer Ausbildung passen, die bislang ausschliesslich dozentenbezogen ist. Die ständige Evaluation der Lehre durch die Studierenden ist ein erster Schritt in diese Richtung. Auch hier muss eine Orientierung an den Resultaten und nicht allein an den Absichten geben.

Einige Institutionen wie etwa die Pädagogische Hochschule in Zug haben eine sehr weitgehende Steuerung durch berufsfeldbezogene Standards entwickelt, die ausbildungsübergreifend angelegt sind. Es sind in diesem Sinne echte Standards für die Ausübung des Berufs, die *nicht* mit dem Ende der Ausbildung erreicht sind. Die Idee ist, von professionellen Kompetenzen auszugehen, die erst durch Erfahrung und Weiterbildung ganz erreicht werden können. Die Studienleistungen werden in einem persönlichen Portfolio abgebildet, das die anstellenden Schulen davon in Kenntnis setzt, welches Kompetenzprofil bis zum Ende der Ausbildung erreicht wurde. Damit lässt sich die weitere professionelle Entwicklung wenigstens in Umrissen abschätzen.

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 die Kernaufgabe für weitere Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie muss eine echte Zielsteuerung ausbilden und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist.

Wie das gehen könnte, zeigt ein Projekt der Universität Zürich, das kurz vor dem Abschluss steht und eine neue Form von Evaluation beschreibt. Ausgangspunkt der Studie ist die Beobachtung, dass die Dozenten der Lehrerbildung ihre Wirksamkeit situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt nun, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozierende einer bestimmten Fachdidaktik sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

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 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 2007). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Das Beispiel lässt sich auch auf die Weiterbildung übertragen und erlaubt einige allgemeine Schlussfolgerungen.

- Die Lehrerbildung wird auf allen Ebenen lernen müssen, ihre Absolventen und Abnehmer zu befragen,
- das Lehrangebot wird dann zunehmend vom Erfolg bei den Studierenden abhängig
- und zwischen den einzelnen Phasen der Ausbildung werden Feedback-Systeme etabliert, mit denen der konkrete Verlauf des Aufbaus professioneller Kompetenzen begleitet wird.

Die Studie nennt das *Realback* und entwickelt ein Modell für die Weiterbildung der Dozierenden, die sich damit fortlaufend auf die Resultate ihres Unterrichts einstellen können, ohne Illusionsmanagement betreiben zu können.

„Praxisbezug“ wird auf diesem Wege weit mehr sein, als im Seminar die Fragen zu beantworten „what works?“ oder „what works better?“ Auch diese Fragen müssen überzeugend beantwortet werden, wenn das Vertrauen erhalten bleiben soll, die Angebote der Ausbildung lassen sich auch tatsächlich verwenden, also überstehen den Transfer in die Praxis. Aber „Verwendbarkeit“ ist mehr als das, die Ausbildung muss fortlaufend überprüfen, ob sie im Blick auf ihren Zweck die richtigen Angebote macht und wie diese optimiert werden können. Dazu braucht sie die Rückmeldung nicht nur ihrer Absolventen, sondern auch ihrer Abnehmer. Die Frage „what works?“ beantwortet sich in der Praxis und nicht mit der Zufriedenheit nach einer Lehrveranstaltung.

Erstaunlich ist, dass die Gruppe mit dem vermutlich grössten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen, bislang nie untersucht wurde. Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich, zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2004). *Sie* zeigen Anfängern „what works,“ also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt. Wirksam sind nicht einfach gute Modelle des Unterrichts, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen.

Praxislehrkräfte der ersten wie der zweiten Phase sind umso mehr zur Kooperation bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften, eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei, und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die gemeinsame Standards vertritt. Die zweite Entwicklung ist insofern neu, als sie nicht mehr nur informell realisiert wird, sondern von expliziten Standards ausgeht, die für die Ausbildung insgesamt gelten soll.

Es gibt aber auch ganz einfache Lösungen, die ohne grossen Aufwand realisiert werden können. In der neu organisierten Lehrerbildung der Schweizer Kantone Aargau, Solothurn und die beiden Basel werden im dritten und letzten Ausbildungsjahr je zwei Studierende als Leitung einer Klasse eingesetzt, um den Erstfall zu bewältigen.<sup>11</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

---

<sup>11</sup> Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

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 Teil der Ausbildung.

Wesentlich für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung sind aber nicht nur neue Formen der Organisation wie verantwortliche Leitungen, gemeinsame Zielsetzungen zwischen Ausbildung und Praxis oder die Steuerung der Entwicklung durch externe Evaluationen; wichtig ist auch und nicht zuletzt, dass die Forschung einen herausgehobenen Stellenwert erlangt. 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 bislang zukommt. Das Alltagswissen wird nicht wesentlich angereichert, was auch damit zu tun hat, dass „Forschung“ alles Mögliche genannt werden kann und strenge Massstäbe fehlen.

Auch 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.

Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen, sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird. Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Hier sollte man neue Wege gehen, nämlich nicht einfach Theorien anbieten, sondern das Know How der Praxis transferieren und in der Ausbildung verfügbar machen. Ein Prinzip ist Lernen von der besten erreichbaren Praxis, zugeordnet eine dazu passende Forschung. In diese Richtung wird die Entwicklung dann gehen, wenn ernsthaft *Resultate* die Ausbildung steuern sollen.

### *Literatur*

Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung vom 16. Dezember 2005. In: BBI 2005, S. 7273-7276.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005. EDK (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006. EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Vernehmlassung 2006. Zusammenfassung der Antworten. 3. Januar 2007. Bern: EDK 2007.

HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.

Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.

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

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.

Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.

Stiefel-Amans, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2007.

Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Diss. Phil. Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.

Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.