

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Leistungsnachweise in der Lehrerbildung

25. Jahrgang Heft 1/2007

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 336 04 69, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufhr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@paed.unizh.ch

Dr. Peter Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, peter.tremp@access.unizh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 027 91 55 (70), juerg.ruedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.unizh.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, u.ruthemann@tiscali.ch

Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autorenhinweise»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

- Peter Tremp, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Alois Niggli, Christine Pauli,
Kurt Reusser 3

Schwerpunkt**Leistungsnachweise in der Lehrerbildung**

- Peter Tremp und Kurt Reusser** Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder 5

- Fritz Oser, Gian-Paolo Curcio und Albert Dügge**
Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge 14

- Helmut Messner** Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität 27

- Beat Bertschy** Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen 37

- Kathrin Futter** Leistungsnachweise in der aktuellen Literatur – eine Rundschau 51

- Mandy Schiefner** E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the «E»? 69

- Peter Frey** Ärztliche Kompetenzen zuverlässig prüfen – OSCE-Prüfungen im Medizinstudium 73

- Kathrin Futter** Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen 80

Forum

- Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich** Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen 86

- Tobias Zimmermann, Viviane Kappes und Paul Michel**
Die Pilotstudie «Schulen am Netz – und jetzt?» 98

- Bruno Leutwyler** Perspektiven im Lehrberuf – ein Diskussionsbeitrag 102

- Stellungnahme von Hans Ambühl 113

Rubriken	Inhaltsverzeichnis
Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen	114
Buchbesprechungen	
Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C. & Zeltner, U. (2006). Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung und Klassenführung (Kurt Aregger)	120
Lehmann, P. (éd./Hrsg.). (2006). Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation /200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Freiburg (Beat Bertschy)	122
Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.). (2006). Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitions- psychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung (Werner Hürlimann)	125
Neuerscheinungen	127
Zeitschriftenspiegel	129
Veranstaltungskalender	131

Editorial

Leistungsnachweise sind traditionelle Bestandteile von Studiengängen, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überprüft wird die Qualität von Lernleistungen. Damit sind einige Fragen verknüpft, die sich auch auf anderen Stufen des Bildungssystems oder in anderen Hochschultypen finden, aber auch Fragen, die mit den Besonderheiten des Gegenstandsbereichs resp. den Zielsetzungen der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen zusammenhängen.

Solche Fragen stellen sich nicht neu (und entsprechend führt diese Nummer der BzL die Diskussion im Heft 1/1999 weiter), sie stellen sich aber in modularisierten Studiengängen teilweise anders akzentuiert. Mit den Modulen als zentralen Studieneinheiten wird ein Studiengang prinzipiell selektiver, gleichzeitig aber bieten vermehrte Leistungsnachweise auch die Möglichkeit systematischer Rückmeldungen. Zudem sind mit der inzwischen erfolgten Etablierung von Pädagogischen Hochschulen, der Orientierung an Ausbildungsstandards oder der Entwicklung im Bereich des E-Learnings andere Fragen in den Vordergrund gerückt.

Fritz Oser, Gian-Paolo Curcio und Albert Düggeli vermitteln einen facettenreichen Überblick über ein Forschungsprojekt zur Kompetenzmessung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Offenkundig werden dabei die Herausforderungen, die sowohl in begrifflicher als auch in methodischer Hinsicht zu bewältigen sind. So stellen sich Fragen nach dem Verständnis beruflichen Handelns von Lehrpersonen ebenso wie nach einer validen Messung. Gleichzeitig zeigen sich einige Legitimationsprobleme.

Helmut Messner beschreibt die Entwicklung und den Einsatz eines Kompetenzrasters am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Das Raster stützt sich auf eine Analyse relevanter Literatur über Qualitätsmerkmale und Gütekriterien des Unterrichts. Es beinhaltet beispielhafte Indikatoren, mit denen ermöglicht werden soll, Qualitätsmerkmale intersubjektiv und nachvollziehbar zu erfassen. Erste Erfahrungen zeigen, dass es sich sowohl für summativ wie auch für formative Zwecke als tauglich erwiesen hat und innerhalb der Institution auf breite Akzeptanz gestossen ist.

Beat Bertschy zeigt, wie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mittels sogenannt fallbasierter «Komplexer Aufgaben» Kenntnisse über das pädagogisch-psychologische Wissen von Studierenden geprüft werden. Dargestellt werden konstituierende Merkmale einer komplexen Aufgabe, und es wird gefragt, inwieweit sich die reflexive Wissensverwendung mit derartigen Aufgabentypen tatsächlich beurteilen lässt.

Kathrin Futter weist in ihrem Überblick über neuste Literatur zum Thema «Leistungsnachweise» darauf hin, dass gegenwärtig hauptsächlich einzelne Formen von Leistungsnachweisen diskutiert werden, wobei die Hochschulstufe ein vernachlässigtes Feld dar-

stellt. Der Beitrag versteht sich auch als Anregung für eine vertiefende Lektüre in den referierten Werken.

Mandy Schiefner zeigt Formen und Einsatzmöglichkeiten von «elektronischen Prüfungen». Damit soll u. a. erreicht werden, die Kluft zwischen innovativen Lehr- und Lernformen und traditioneller Prüfungsmethodik zu verringern. Gleichzeitig werden Möglichkeiten sichtbar, wie Prüfungs- und Lehr-Lernform passender gestaltet und problematische «Medienbrüche» vermieden werden können.

Peter Frey ermöglicht einen Blick über den Zaun der Pädagogischen Hochschulen. Er erläutert, wie mit der Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Kompetenzen angehender Medizinerinnen und Mediziner geprüft werden. Im Kern handelt es sich dabei um einen strukturierten Parcours, wo Studierende mit bestimmten Aufgaben konfrontiert werden. Durch den Einsatz von «Schauspieler-Patienten» wird eine hohe Authentizität angestrebt. Examinatoren beurteilen die Leistungen der Studierenden anhand transparenter Checklisten. Der Beitrag ist ebenso anregend wie auch herausfordernd, denn zu klären ist u. a., weshalb diese Prüfungsform in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht üblich ist – oder aber, ob allenfalls mit der Änderung einiger Elemente eine sinnvolle Anwendung auch an Pädagogischen Hochschulen erreichbar wäre.

Profilkarten zu ausgewählten Formen von Leistungsnachweisen – von **Kathrin Futter** erstellt – runden diesen Themenschwerpunkt ab. Diese Profilkarten geben zum einen informative Hinweise auf Realisierungsmöglichkeiten, sie weisen zum anderen aber auch auf eine anregende praxisorientierte Diskussionsbasis für Dozierende an Hochschulen hin.

Im Forumsteil stellen **Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich** Ergebnisse einer Untersuchung zur (fragebogenbasierten) Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen vor. **Tobias Zimmermann, Viviane Kappes und Paul Michel** orientieren über die Pilotstudie «Schulen am Netz – unc jetzt», welche sich mit den Internetfähigkeiten von Zürcher Gymnasiasten befasste, und **Bruno Leutwyler** lanciert eine Diskussion zu möglichen Perspektiven im Lehrberuf, ausgehend von der Darstellung des britischen Advanced Skills Teacher-Modells.

Bereits zum siebten Mal erscheint in diesem Heft die Rubrik Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen. Die Rubrik bietet einen interessanten Einblick in einzelne Projekte und informiert damit über den Leistungsbeitrag von «Forschung und Entwicklung», der sich mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen neu stellt. Die Redaktion bedankt sich bei **Urs Vögeli-Mantovani** (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau) für die Betreuung dieser Rubrik.

Peter Tremp, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder

Peter Tremp und Kurt Reusser

Leistungsnachweise stellen Standortbestimmungen und Rückmeldungen in einem Lernprozess dar und sichern die Zielerreichung von Ausbildungen. In Bezug auf die hochschulförmig gewordene Lehrerbildung lassen sich Leistungsnachweise auf dreifache Weise verankern: (i) in einem erweiterten Lern- und Leistungsverständnis, wonach Assessments genuine Bestandteile «vollständiger Lernprozesse» darstellen; (ii) in der ausbildungsstrukturellen Bologna-Reform – inkl. Modularisierung und Einführung eines Kreditpunktesystems – und der dadurch bewirkten Flexibilisierung des Studienverständnisses; (iii) im Kontext einer international geführten Assessment-Debatte, in der nach der Wirksamkeit von Bildungssystemen gefragt und ein Perspektivenwechsel hinsichtlich Lernsteuerung und Qualitätssicherung hin zu einer verstärkten Wirkungsorientierung gefordert wird. In diesem einführenden Beitrag werden die Funktionen, Kontexte, Inhalte und konkreten Verfahren von Leistungsnachweisen, welche unter der genannten Rahmung an Hochschulen als Probleme oder Herausforderungen sichtbar werden, anhand beobachtbarer Trends und Diskussionsfelder skizziert (vgl. auch Tabelle 1).

Parallel zur Entwicklung des Leistungsprinzips haben sich Prüfungen in den staatlichen Schulen vor allem seit dem 18. Jahrhundert etabliert und bilden seitdem traditionelle Bestandteile von institutionalisierten Lernprozessen. Diese enge Verknüpfung von schulischem Lernen und Prüfungen bestätigt auch das Grimm-Wörterbuch. Danach findet der Begriff «Prüfen» in erster Linie in der Schulsprache Anwendung. Die systematische Überprüfung von Lernleistungen gehört damit zu den strukturellen Merkmalen des Lernens in Bildungseinrichtungen. Die Dokumentation der erbrachten Lernleistung kann als Teil der Rechenschaftspflicht einer Bildungseinrichtung begriffen werden; hier zeigt sich im Besonderen die gesellschaftliche Erwartung an diese Institution. Mittels Leistungsnachweisen wird geprüft, ob die Zielsetzungen einer Einrichtung (oder Veranstaltung) auch tatsächlich erreicht wurden. Meist erfolgt die Prüfung dabei «intern» nach dem Diktum: Wer lehrt, der prüft. Dies ist für die Dozierenden nicht nur anspruchsvoll, sondern auch problematisch insofern, als die Prüfenden damit gleichzeitig auch in gewissem Masse sich selber resp. die eigene Lehrleistung überprüfen. Der «Wert» einer so nachgewiesenen Leistung hängt damit ab von der Glaubwürdigkeit einer Bildungseinrichtung und ihrer Prüfungspraxis, das heisst unter anderem der Angemessenheit des gewählten Bezugssystems, mit dem Lernleistungen bewertet werden. Was gilt als genügend, welches ist die Messlatte, welche Bewährungsgelegenheiten sind unterstellt, und welches ist die Qualität der verwendeten Verfahren?

Aspekt, Gesichtspunkt	Bisheriger Schwerpunkte und Akzente	Neue und ergänzende Akzente
Funktion für die Lernenden	Bilanzierend, summativ; ergebnisorientiertes Feedback	Entwicklungs- und prozessorientiert, formativ, lernunterstützend; Leistungsnachweis als Lerngelegenheit
Funktion für die Institution	Selektion, Zertifizierung, Rückmeldung für die Ausbildungsplanung	Rechenschaftslegung i.S. eines erweiterten Verständnisses von Sicherung und Evaluation der eigenen Qualität (Accountability)
Referenzsysteme und Kriterienraster der Bewertung	Traditionen, Stoff- und Lehrpläne als Referenzrahmen (Input-Orientierung)	Kompetenzorientierung; an einem skalierbaren Raster von Unter-richts- und Berufsstandards überprüfbare Merkmale von Wissen und Können (Outputorientierung); Wissenschaftlichkeit
Inhalte, Gegenstände, (mehrdimensionale) Ergebniserwartungen	Wissen, Fachleistungen, professionelle Einstellungen, Kompetenzen und Fertigkeiten	Fachspezifisches und pädagogisches Wissen, überfachliche Lernstrategien, Problemlösemethoden, „soft skills“ (Selbst-, Interaktions- und Sozialkompetenzen); Forschungsverständnis und -kompetenzen
Fokussierte Niveaus der Wissensverfügbarkeit	Wissensreproduktion (Wiedererkennen, Wiedergabe), theoretisches Verständnis und Problemlösen	Wissensanwendung und -reflexion in situieren, fallbasierten, authentischen Lerndiagnose- und Praxiskontexten
Zeitliche Verteilung über die Ausbildung	Punktuell am Ende von Lernheiten, -perioden, Studiengängen; thematisch umfassende Fachprüfungen	Kumulativ, gestaffelt, studiengangsbegleitend, modulbezogen; kleinere, individualisierte Leistungsnachweise zeitlich an den Erwerbs- und Lernprozessen
Methoden, Verfahren und soziale Formate der Durchführung von Leistungsnachweisen	Informelle (selten standardisierte) Fachleistungstests, Referate; ritualisierte schriftliche und mündliche, meist individuelle Prüfungen	Hausarbeiten, Seminarpapiere, Studien- und Lernjournale, Portfolios, (interaktive) Lernaufgaben, Protokolle, Posterpräsentationen, Forumsbeiträge/E-Assessments, auch in kooperativen Settings
Ergebniskommunikation und lernerbezogene Leistungsdokumentation	Benotung, skalierte Ziffernzeugnisse; informelle Rückmeldungen; Unterrichtsvorbereitungen, Praktikumsberichte	Urteil: Bestanden/nicht bestanden; qualitatives Feedback, Gutachten, förderdiagnostisches Gespräch; Portfolio als direkte Leistungsdokumentation; Planungsunterlagen, Praktikumsberichte
Beurteilungsinstanz	Fremdbeurteilung durch Dozierende	Interaktive Beurteilung, Selbsteinschätzung, Peer-Evaluationen, öffentliche Präsentation
Anforderung an Dozierende	Kompetenz in der Planung, Durchführung und Beurteilung mündlicher und schriftlicher Prüfungen	Kompetenz in der Schaffung von mehrdimensional forderlichen Lerngelegenheiten und Formaten von Leistungsnachweisen

Tabelle 1: Assessment von Fachleistungen und Kompetenzen: Gesichtspunkte und Trends in der Gestaltung von Leistungsnachweisen in hochschulfor-migen Studiengängen

Die Praxis der engen Verknüpfung von Lehren und Prüfen kann mit einem Gegenmodell verglichen werden, das durch Rollenteilung eine Qualitätssteigerung anstrebt und gleichzeitig die «externen» Ansprüche deutlich macht: Summative Prüfungen werden hier von externen Experten, wenn nicht selbständig durchgeführt, so doch überwacht und begleitet. Für diese Personen gelten in der Regel besondere Qualitätsansprüche: Sie verstehen nicht nur das Fach, sondern auch die Anwendungssituationen, worauf sich eine Ausbildung oder ein Studiengang richtet. Externe Prüfende können deutlich machen, dass sich die am Ende einer Ausbildung erbrachten Leistungen auch nach und ausserhalb der Ausbildung bewähren müssen. Leistungsnachweise werden damit zu einem Qualitätsinstrument, welches das System Schule mit anderen Systemen – weiterführenden Bildungsinstitutionen oder professionellen Praxisfeldern – verbindet. Bisher haben Lehrerbildungsinstitutionen einzig bei den staatlichen Lehramtsprüfungen nach diesem zweiten Modell gearbeitet. Dies könnte sich mit der zu erwartenden Einführung von Bildungsstandards ändern, indem mit deren Einführung auf der Seite der allgemeinbildenden Schule auch die Lehrerbildung unter einen wachsenden Druck zur Rechenschaftslegung («accountability») kommen dürfte und Standards auch für das Handeln der Lehrpersonen und für die Lehrerbildung zu erwarten sind.

1. Funktionen von Leistungsnachweisen

Leistungs- oder Lernnachweise und damit verbundene Beurteilungen des eigenen Lernens und seiner Ergebnisse erfüllen seit ihrer Einführung unterschiedliche Funktionen: Rückmeldung über Lernergebnisse und Lernfortschritte, Diagnose, Standortbestimmung, Kontrolle, Selektion und Disziplinierung. Mehrere Autoren unterscheiden zwischen «Assessment of Learning» und «Assessment for Learning» (Ainsworth und Viegut, 2006), was in etwa der älteren Unterscheidung zwischen summativer und formativer Evaluation entspricht. Beide Funktionen zusammen stellen die Basis für eine dritte Funktion dar: die eignungsdiagnostische Beurteilung (eines Verhaltensschnitts) einer Person (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH, 2006):

- *Formative Beurteilungen* oder förderdiagnostische Assessments bieten Hinweise für das weitere Lernen der Studierenden; für die Studierenden selber, die ihr Lernen zu guten Teilen selber steuern, wie für die Dozierenden zur Gestaltung der nachfolgenden Lehr-Lernprozesse. Sie sollen es den Lehrenden erlauben, das Lernen von Studierenden genauer wahrzunehmen und durch differenzierte Rückmeldungen zu begleiten und zu unterstützen.
- *Summative oder bilanzierende Beurteilungen* bezwecken die abschliessende Ermittlung des Lernstandes. So wird i.d.R. am Ende einer Lerneinheit festgestellt, in welchem Masse die Studierenden ein bestimmtes Basiswissen und die damit verbundenen Kompetenzen erworben haben. Damit sind häufig bestimmte Berechtigungen verbunden wie der Zugang zu weiterführenden Veranstaltungen.
- *Prognostische Beurteilungen* wollen eine zuverlässige Vorhersage zur Eignung, zur Selektion oder zur weiteren Laufbahn stellen. Meist wird sie als Gesamtbeurteilung

abgeben, welche sowohl Fachleistungen wie auch etwa Arbeits- und Lernverhalten umfasst, somit die Ergebnisse summativer und formativer Assessments integriert.

2. Leistungsnachweise im Kontext eines erweiterten Lern- und Leistungsverständnisses

Es ist bekannt, dass Prüfungskulturen auf das Lehren im Unterricht und das Lernen der Studierenden zurückwirken. Pfl egt eine Schule ein sehr traditionelles Leistungsverständnis, bei dem vor allem reproduzierbares Basiswissen zählt, so wird mit grosser Wahrscheinlichkeit auch ihre Lehr- und Prüfungskultur darauf abgestimmt sein: Summative Prüfungselemente dominieren (evtl. gekoppelt mit Phänomenen des «Teaching to the test»), formative Elemente verbunden mit einer Integration von förderdiagnostischen Rückmeldungen in den schulischen Lernprozess spielen eine geringe Rolle. Grundsätzlich gilt, dass schulische Leistungsbewertung und Lernkultur einander bedingen und unauflöslich miteinander verknüpft sind (Winter, 2004). Akzentverschiebungen im Lernbegriff bleiben entsprechend nicht ohne Auswirkungen auf den Begriff und die Praxis der Leistungsdiagnostik. Allerdings lässt sich feststellen, dass sich solche Änderungen meist erst mit Verzögerung auswirken, da Leistungsnachweise i.d.R. als Anhängsel der Lehre verstanden werden. Vergegenwärtigt man sich den didaktischen Kulturwandel während der beiden letzten Jahrzehnte hin zu mehr eigenständigem, interaktiven und dialogischen Lernen, ein Wandel, der in jüngerer Zeit auch die Hochschule erfasst, so ist zu fragen, welche Folgen ein erweitertes Lehr-Lernverständnis für ein dazu in Passung zu bringendes Konzept von Leistungsdiagnostik hat.

3. Leistungsnachweise und Kompetenzorientierung

Leistungsnachweise können als Indikatoren gesehen werden, die es erlauben, aus einer Performanz auf eine Kompetenz als Ziel und Ergebnis des Lernens zu schliessen. Inhaltlich wird dabei meist zwischen fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Welche Formen von Leistungsnachweisen sind geeignete Indikatoren von Kompetenzen, welche geeignete Operationalisierungen eines bestimmten Wissens und Könnens? Damit sind testtheoretische Probleme der Validität und Reliabilität angesprochen. In letzter Zeit geäusserte Postulate für die Praxis von Leistungsnachweisen – Authentizität der Aufgabenstellung, Leistungsnachweis als Lerngelegenheit – sind dabei mit herausfordernden Balance-Überlegungen verbunden: Wie gelingt es z. B. einen Leistungsnachweis zu gestalten, der eine authentische Situation unterstellt, aber dennoch nicht von Situationsgegebenheiten abhängt, die nicht mehr auf eine präzise Kompetenz schliessen lassen? Wie kann ein Leistungsnachweis als Lerngelegenheit konzipiert werden, wenn er gleichzeitig als Indikator für erfolgtes Lernen bzw. ein Lernergebnis gedacht ist? Mit einer verstärkten Kompetenzorientierung und entsprechenden Nachweisen als Grundmuster von modularisierten Studiengängen gestaltet sich zudem das Verhältnis von Lehrangebot und Leistungsnachweisen in veränderter

Form. Prinzipiell liessen sich Lehrangebot und Leistungsnachweise entkoppeln. So wäre beispielsweise ein Hochschulsystem denkbar, das zwar Lehrveranstaltungen anbietet, letztlich aber zu Prüfungen zulässt, wer immer über die entsprechenden Kompetenzen zu verfügen glaubt. Damit würden Leistungs- bzw. Kompetenznachweise weitgehend unabhängig z. B. vom Besuch bestimmter Sequenzen von Lehrveranstaltungen, in denen die Progression des Lernens festgelegt ist. Selbstverständlich rückte eine solche Praxis bestimmte Funktionen von Leistungsnachweisen in den Vordergrund, während andere vernachlässigt und dadurch auch einige Chancen verpasst würden.

4. Leistungsnachweise und Modularisierung

Durch die Einrichtung modularisierter Studiengänge, deren Elemente zeitnah zu den Lehrveranstaltungen auf Zielerreichung hin geprüft werden, rücken Leistungsnachweise näher als bisher an die Erwerbsprozesse von Wissen und Verstehen heran. Das Modul wird (anstelle einer curricularen Systematik) zur Referenzgrösse und zum Kriterium einer zu erwerbenden Kompetenz. Und Bologna verändert auch die Prüfungspraxis, die bislang vor allem eine solche grosser Abschlussprüfungen war, nachhaltig (AfH, 2006). Studienbegleitende, gestaffelte Leistungsnachweise sollen eine ausgeglichene Belastung und eine höhere Lerneffizienz erbringen. Ob mit vielen kleinen Nachweisen der Kompetenzerwerb von Studierenden tatsächlich vertiefter erfolgt und optimaler zur Geltung gebracht werden kann als mit den bisherigen Fachprüfungen am Ende von Lernetappen oder Studiengängen, ist kaum erforscht und bleibt eine offene Frage.

Bekannt ist, dass es nicht einfach ist, die multiplen Funktionen von formativen und bilanzierenden Lernkontrollen und Leistungsüberprüfungen in geeigneten Formaten von Leistungsnachweisen in Balancen zu bringen und zu vereinigen (vgl. Metzger & Nüesch, 2004). Nicht selten ergeben sich Probleme der funktionalen Überfrachtung von Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. Das mit der Modularisierung verknüpfte Prinzip des studienbegleitenden Prüfens bietet insbesondere die Chance, Leistungsnachweise deutlicher als bisher zur Optimierung von Lernprozessen zu nutzen, indem die Studierenden durch vermehrte Rückmeldungen darin unterstützt werden, ihre eigene Ordnung des Studiums zu finden und die Studienplanung individuell anzugehen. Allerdings ist darauf zu achten, dass durch die ständige Nachweispflicht das Lernen nicht als permanente Prüfungssituation wahrgenommen wird.

Modularisierung ist ein Ordnungsprinzip, das die Inhalte und Ziele in sinnvolle Einheiten unterteilt und diese zu den Einheiten eines Studiengangs und seiner Überprüfung macht. Damit ist allerdings die Befürchtung verbunden, dass Studierende vor allem in «Häppchen» lernen würden, die ebenso schnell wie gelernt wieder vergessen würden. Dies führt zu der Frage, wie es in einem modularisierten System gelingen kann, ein Ganzes zu formen, das mehr ist als die Summe seiner Einzelteile. Wie können Dozie-

rende, die in einzelnen Lehrveranstaltungen oder Modulen engagiert sind, die Studierenden darin unterstützen, ein solches Ganzes zusammen zu bringen?

Mit diesem Problem ist ein weiteres verwandt: Wie wird die Progression des Lernens sichtbar und erfahrbar, aber auch eingefordert? Wie wird das Referat im 5. Semester tatsächlich besser als dasjenige im 2. Semester? Und wer merkt dies überhaupt? Die einzigen, die das Ganze erfahren, sind die Studierenden. Ein Studienportfolio beispielsweise könnte hier unterstützend wirken, indem es als Klammer in einem Studiengang dient. Gleichzeitig könnte damit die befürchtete Prüfungsflut eingeschränkt werden.

5. Methoden und Formen der Gestaltung von Leistungsnachweisen

Durch gute Leistungsnachweise wird qualitativ hochwertiges Lernen und damit die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen angeregt. Wie die Literatur zeigt, gibt es eine breite Palette von Methoden und Formen der summativen und formativen Leistungskontrolle, die über das Repertoire traditioneller Tests und Prüfungen hinausgehen (AfH, 2006; Metzger & Nüesch, 2004; Winter, 2004). Mannigfaltige Formen, darunter auch in E-Learning-Angebote eingebettete «elektronische» Assessments (Schiefner, in diesem Heft) erlauben die Überprüfung vielfältiger Aspekte von Kompetenzen auf dem Hintergrund eines multidimensionalen und multikriterialen Verständnisses von Bildungszielen. Im Folgenden werden einige Fragen formuliert, die bei der Gestaltung von Leistungsnachweisen und insbesondere bei der Konstruktion von Aufgabenstellungen von Wichtigkeit sind (vgl. auch das Dossier der AfH, 2006):

- Welche Lernprozesse, Kompetenzen, Niveaus der Wissensverfügbarkeit und Lernstrategien werden durch bestimmte Formen von Leistungsnachweisen überprüft, gefördert und gefestigt?
- Ermöglicht eine gewählte Durchführungsform den Nachweis jener (Fach-, Sozial-, Methoden-, ...) Kompetenzen, die in einem Modul im Zentrum stehen?
- Wie steht es um die «Aufgabekultur» bezogen auf einzelne lern- und leistungsbezogene Elemente: Werden z.B. reine Reproduktionsaufgaben gestellt oder auch Transferleistungen in den Blick genommen? Wird das Erbringen einer substanziellen Eigenleistung gefordert?
- Welche Rolle kommt der Verschriftlichung des Denkens als Studierleistung und Mittel der fachkulturellen Sozialisation zu? Werden z.B. Seminararbeiten eingefordert oder reichen skizzenhaft ausgearbeitete Referate, Powerpoint-Präsentationen, Protokolle, Handouts oder Stichwortsammlungen als Leistungsnachweis aus?
- Wie stimmig ist der Leistungsnachweis in ein Modul eingebettet in dem Sinne, dass seine Abarbeitung zwingend jene geistigen Prozesse und Lerntätigkeiten zur Folge hat, welche im Zentrum der Zielaufmerksamkeit des Moduls stehen?
- Werden Einzelleistungen eingefordert oder auch kooperative Nachweise (Erstellung eines Wikis, Dokumentation der Gruppenarbeit in einem Weblog) zugelassen?
- Kennen die Studierenden die präzisen Kriterien und Maßstäbe, nach denen

Leistungsnachweise beurteilt und bewertet werden bzw. nach denen Teilleistungsnachweise in einem Modul miteinander verrechnet werden?

- Wie ökonomisch und wie handhabbar sind die gewählten Formen und Formate bezüglich Planung, Durchführung, Auswertung, Feedback und (interaktiver) Ergebniskommunikation, insbesondere in grossen Gruppen?
- Werden Leistungsnachweise (z. B. Seminar- und Masterarbeiten) gegenüber Mitstudierenden oder einem weiteren Personenkreis öffentlich gemacht?

Eine zentrale Erkenntnis der letzten Jahre besteht darin, dass gute Lernaufgaben bzw. eine Sinn gebende, für professionelles Denken und Handeln repräsentative «Aufgabenkultur» nicht nur zum Kern eines erweiterten Leistungsverständnisses, sondern allgemein zu einer produktiven Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen gehören. Leistungsnachweise, welche nicht nur bilanzieren, sondern gleichzeitig produktive Lerngelegenheiten darstellen, stellen das A und O einer erweiterten, studiengangsbegleitenden Leistungs- und Förderdiagnostik dar (Reusser, 2005). Leistungsnachweise mit Förderakzent können durch die Gestaltung der Rückmeldung zudem eine realistische Selbsteinschätzung der Lernenden unterstützen. Dies ist für künftige Lehrende zentral. Eine qualitative Rückmeldung ist dabei unterstützender als eine simple Ziffernote oder ein Vermerk «bestanden». Idealerweise ist ein modularisiertes System von Leistungsnachweisen deshalb mit Gesprächsangeboten verknüpft. Leistungsnachweise, in denen sich nebst fachspezifischen Kompetenzen auch «Soft Skills» manifestieren, können dabei eine wertvolle Basis darstellen, dies auch als Teil einer Lern- und Laufbahnberatung. Das Studium kann so zu einem individuellen Lernprojekt werden, das institutionell unterstützt wird, sich aber auch an Standards messen lassen muss.

6. Felder besonderer Aufmerksamkeit bei der Gestaltung von Leistungsnachweisen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Leistungsnachweise sind Wegmarken und wirkungsmächtige Steuerungsmittel für das Lernen auch in der Lehrerbildung. Durch Leistungsnachweise werden Lehr-Lernprozesse in Richtung Zielerreichung gelenkt, und es werden Informationen über die tatsächliche Erreichung dieser Ziele erzeugt. Studierende orientieren sich nicht zuletzt an den Anforderungen, die sie wahrnehmen resp. über die absolvierten Prüfungen und Leistungsnachweise gespiegelt erhalten. Gleichzeitig zeigen Bildungseinrichtungen mit der Gestaltung von Leistungsnachweisen, welche Ziele und Standards ihnen wichtig sind und welches Verständnis von Lernen sowie von Professionalität im Lehrberuf ihren Akteuren am Herzen liegt. Dadurch beantworten sie gewissermassen ihre eigene Gretchenfrage bezogen auf professionelle Ansprüche, Kompetenzerwartungen und -standards und deren Verknüpfung mit den pädagogischen Aufgaben des Unterrichts.

Abschliessend werden einige Gesichtspunkte genannt, die deutlich machen, dass bezüglich des Umgangs mit Leistungsnachweisen auch in den Pädagogischen Hochschu-

len einige Probleme anstehen, darunter die Frage, über welche Kompetenzen denn Lehrpersonen eigentlich verfügen müssen und mit welchen Methoden diese überprüfbar sind. Manche der Probleme erfordern dabei die Suche von Balancern zwischen dem Vielen, was wünschbar ist und dem, was im Rahmen eines gegebenen Budgets an Ressourcen und Lehr-Lernzeit in einer Grundausbildung leistbar ist:

Lehrerwissen und Lehrerkompetenz: Eine Frage, über die nach wie vor wenig Konsens besteht und die auch wissenschaftlich nicht befriedigend gelöst ist (vgl. das Themenheft 4/2006 der ZfE), bezieht sich darauf, welches fachbezogene, (fach)didaktische und pädagogische Berufswissen Lehrpersonen brauchen, um in ihrem Berufsalltag mit Blick auf zu erreichende Bildungsziele auf einer gegebenen Zielstufe zu bestehen? Nur wer über eine klare Vorstellung von Professionalität im Lehrberuf verfügt, ist im Prinzip in der Lage, in der Ausbildung zielbezogen daraufhin zu arbeiten.

Leistungsnachweise woraufhin? Mit der Frage des wirksamen Lehrerwissens verbunden ist die weiterführende Frage nach verbindlichen *Standards in der Lehrerbildung*. Parallel zur Entwicklung der Qualitätsdebatte auf der Volksschulstufe (in der Schweiz: HarmoS) zeichnet sich auch für das Feld der Lehrerbildung ein Perspektivenwechsel von der Beliebigkeit einer reinen Input-Orientierung zu einer mehr Verbindlichkeit ausstrahlenden Output-Orientierung ab. Wir stehen hier am Anfang einer Qualitätsdiskussion, deren Richtung absehbar ist: Auch die Lehrerbildung braucht Standards, die in möglichst präziser und differenzierter Weise jene Kompetenzen des Wissens und Könnens beschreiben, welche die Ziele und zu erwartenden Ergebnisse der Ausbildung darstellen (Terhart, 2007; vgl. auch Oser, in diesem Heft).

Kognitive Leistungen UND berufspraktisches Handeln. In der Lehrerbildung geht es einerseits um den Erwerb einer expliziten berufsbezogenen Wissensbasis, andererseits um den Aufbau berufspraktischer Unterrichtskompetenzen. Aufgabe der Lehrerbildung ist es, künftigen Lehrpersonen für Ihren Berufseinstieg beides in integrierter Form mitzugeben. Die Überprüfung dieser Kompetenzen erfordert die Entwicklung von Leistungsnachweisen, mit denen sich relevante Qualitätsmerkmale unterrichtlichen Handelns in niveaugestufte und kriterialer Form valide, reliabel und objektiv entlang eines Kompetenzrasters abbilden lassen (vgl. Messner, in diesem Heft).

Lehrerbildung als «Pädagogischer Doppeldecker»: Lehrerbildung unterscheidet sich von andern akademischen Berufen nicht zuletzt dadurch, dass Lehrpersonen, welche später selbst Lernen auf ihrer Zielstufe inszenieren werden, dessen Qualität in der Ausbildung reflektieren sollten. Dies gilt auch für die Gestaltung von Leistungsnachweisen: Die Lehrerbildung hat dafür zu sorgen, dass ihre Absolventen am eigenen Leib erfahren, was von ihnen dereinst auf der Zielstufe erwartet wird. Die Lehrerbildung hat es demnach in doppelter Weise mit Leistungsnachweisen zu tun: Zum einen bei der Überprüfung der studentischen Leistungen im Rahmen des Studiums, zum anderen als im Studium selbst modellierter Lern- und Reflexionsgegenstand.

Ausbildner in der Doppelfunktion zwischen Lernförderung und Assessment: Das (bekannte) Dilemma zwischen der Schaffung von Lerngelegenheiten im Hinblick auf den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen und deren qualifizierender und selektionswirksamer Beurteilung ist nicht leicht zu lösen. Lehrerbildung kommt nicht darum herum, beides zu tun. Es drängt sich jedoch auf, die beiden Funktionen durch die situierte Zuweisung von Aufgaben an Personen und Module strukturell als auch personell zu trennen – was in der Regel durchaus möglich ist, jedoch die ausbildungsethischen Probleme nicht immer konfliktfrei zu lösen erlaubt (Niggli, 2005)

Zwischen lückenloser Kontrolle und Unverbindlichkeit: Nicht alles, was in der Lehrerbildung gelehrt wird, muss und kann geprüft werden. Lernen ist zudem immer auch ein selbst verantwortetes Tun, das sich selber evaluieren muss. Leistungsnachweise umfassen deshalb eine bewusste Selektion von Themen bezogen auf ein umfassenderes Kompetenzraster. Wichtig erscheint, dass Lehrerbildungsinstitutionen ein Konzept von professioneller Qualität und Wirksamkeit hochhalten und die entsprechenden Instrumente zu ihrer Überprüfung und Durchsetzung in der Ausbildung nach dem Strukturwandel zu Pädagogischen Hochschulen weiterentwickeln.

Literatur

- Ainsworth, L. & Viegut, D. (2006). *Common Formative Assessment. How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) (2006). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Universität Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Verfügbar unter: <http://www.afh.unizh.ch/leistungsnachweise.html> [Stand: 01.02.2007].
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Reusser, K. (1999). Diskussionsfeld «Assessment» – Neue Wege der Einschätzung und Beurteilung von Fachleistungen, Personen und Bildungsinstitutionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 5–9.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.
- Tremp, P. & Eugster, B. (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. *Das Hochschulwesen* (5), 163–165.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* (2006). Themenheft «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften», 9 (4).

Autoren

Kurt Reusser, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, reusser@paed.unizh.ch
Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, peter.tremp@access.unizh.ch

Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge

Fritz Oser, Gian-Paolo Curcio und Albert Duggeli

Fragen nach Möglichkeiten und geeigneten methodischen Verfahren zur objektiven, validen und reliablen Kompetenzmessung stehen im Zentrum des vorliegenden Artikels. Aufbauend auf einer Begriffsbestimmung und der Festlegung der Messinhalte wird der neu entwickelte «advokatorische» Zugang dargelegt. Mit dieser Methode werden die Vorteile der gängigen Verfahren zur Kompetenzmessung (Selbstbeurteilung und direkte Beobachtung) vereint.

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel geht es um die Frage der Kompetenzmessung in der Lehrerbildung. Weil diese Thematik bildungspolitisch brisant ist und auch wissenschaftlich bisweilen kontrovers diskutiert wird, ist einleitend eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. Wir unterscheiden grundsätzlich zwischen drei Begriffen, nämlich zwischen Kompetenz, Kompetenzprofil und Standard (vgl. Oser et al., 2006). Kompetenzen (vgl. dazu Weinert, 2001; Frey, 2006) werden im alltäglichen Unterricht meist im Verbund eingesetzt und dementsprechend nicht als scharf voneinander getrennte Einzelkompetenzen beobachtet. Deshalb sprechen wir von Kompetenzbündeln oder eben Kompetenzprofilen. So besteht beispielsweise das Kompetenzprofil «Die Lehrperson kann Gruppenunterricht planen, durchführen und die Resultate in den weiteren Unterricht integrieren» aus einem Bündel verschiedener Einzelkompetenzen, wie beispielsweise «einen Gruppenauftrag klar erteilen», «effizient Gruppen bilden», «die Schülerinnen und Schüler unterstützen» usw. Sobald das Postulat der Messbarkeit und damit Aspekte der Qualität konkretisiert werden, sprechen wir von Standards. Es geht dann um den Anspruch der Messung einer bestimmten Qualitätsausprägung, also darum, wie gut oder eben weniger gut eine Lehrperson beispielsweise Gruppenunterricht planen, durchführen und die Resultate in den weiteren Unterricht integrieren kann. Will man nun Kompetenzprofile von Lehrpersonen standardisieren, also deren Qualität bestimmen und diese auch messen, sind eine Reihe wichtiger Fragen zu beantworten. Erstens geht es um die Bestimmung der Messinhalte, also um die Frage, welche konkreten Kompetenzprofile eine Lehrperson einer bestimmten Unterrichtsstufe beherrschen sollte. Die hierzu durchgeführte Delphi-Studie wird im ersten Abschnitt vorgestellt und diskutiert. Zweitens geht es um die Frage, wie die Qualität von Kompetenzprofilen bzw. Standards überhaupt erfasst, das heisst objektiv, valide und reliabel gemessen werden kann. Es wird gezeigt, dass weder das häufig angewandte Verfahren der Selbstbeurteilung noch die aufwändig durchzuführenden direkten Beobachtungen den Anforderungen an die

Kompetenzmessung in der praktischen Lehrerausbildung genügen. Mit dem von uns entwickelten «advokatorischen» Verfahren wird ein neuer Zugang vorgestellt und diskutiert. Mit der dritten Frage wird schliesslich ein Teilaspekt des «advokatorischen» Zugangs aufgegriffen, nämlich inwiefern situative Bedingungen die Anwendung eines Kompetenzprofils notwendig machen.

2. Die erste Frage: Welche Kompetenzprofile muss eine Lehrperson beherrschen?

Als passende Methode zur Entwicklung praxisnaher Kompetenzprofile bietet sich das Delphi-Verfahren an. Es sieht den Einbezug von Spezialisten zur Gewinnung von vielfältigen, erfahrungsbasierten Handlungsmustern vor, die in einem komplexen Selektionsprozess festgelegt und hierarchisiert werden. In unserer Studie konnten in einem «bottom-up» angelegten Findungsprozess in vier aufeinander aufbauenden Runden mit Lehrpersonen bzw. Bildungsexperten 45 Kompetenzprofile für Unterrichtende an Berufsschulen generiert werden. In den ersten drei Runden wurden konsensfindend, also unter steter kommunikativer Validierung der von den Forschenden vorgelegten Ergebnisinterpretationen, aus Handlungssituationen Kompetenzprofile formuliert. Diese konnten in einer abschliessenden Runde an einer Stichprobe von 793 Lehrpersonen der Berufsfachschule validiert werden. Im Unterschied zu den 88 Kompetenzprofilen, die im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern und Allgemeindidaktikern definiert wurden (Oser & Oelkers, 2001), orientieren sich die neu entwickelten 45 Kompetenzprofile an konkreten alltäglichen Unterrichtssituationen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsbildung. Sie entstanden also direkt aus dem Handlungsfeld der Unterrichtenden. Thematisch wurden sie in vier Haupt- bzw. je zwei bis drei Untergruppen kategorisiert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der thematischen Standardhaupt- und -untergruppen

Standardhauptgruppen	Standarduntergruppen
A Standards der Lehre	A1 Unterrichtsvorbereitung A2 Vermittlungsformen
B Standards der Lernbedingungen	B1 Lernbedingungen B2 Wert- und Konfliktmanagement
C Standards des Lernprozesses	C1 Diagnose C2 Begleitung C3 Evaluation
D Berufscoping und Zusammenarbeit	D1 Zusammenarbeit D2 Coping der Lehrperson

Stellvertretend wird an dieser Stelle das bereits angesprochene Kompetenzprofil A2.3 zitiert. Es heisst «Die Lehrperson organisiert verschiedene Arten von Gruppenunterricht. Sie unterstützt die einzelnen Gruppen. Sie baut die Resultate in den weiteren Unterricht ein» (Oser et al., 2006, S. 33). In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Kompetenzprofile auf einer mittleren Abstraktionsebene formuliert werden. Sie nennen also nicht Mikrostrukturen des Handlungsvollzugs, bezeichnen aber auch keine übergreifenden Konzepte, wie beispielsweise Schlüsselkompetenzen, in denen umfassende Merkmale abgebildet sind. Das eine wäre zu differenziert und schlüsselte die Handlung in einzelne Kompetenzen auf, die so in einer Situation nicht angewandt werden. Das andere, also Makrostrukturen (beispielsweise Sozialkompetenz) wäre hingegen zu wenig spezifisch, weil solche Kompetenzen in jeder Handlungssituation in irgendeiner Weise aufscheinen. Deshalb sind auch sie bezüglich standardspezifischer Einschätzung untauglich. Der eigentliche Kern aber ist die empirische Validierung der Kompetenzprofile. Sie erfolgte über eine quantitativ angelegte Fragebogenuntersuchung, in der Lehrende (N=678) und Bildungsexperten (N=115) jedes einzelne Kompetenzprofil auf einer vierstufigen Skala in Bezug auf die Kriterien «Wichtigkeit für den Unterricht», «Häufigkeit der Selbstanwendung», «Schwierigkeit in der Umsetzung» und «Stellenwert für die Ausbildung» einschätzten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten die vorgelegten Kompetenzprofile durchwegs als

- «eher wichtig» bis «wichtig» für den Unterricht einstufen,
- «manchmal» bis «oft» im eigenen Unterricht anwenden,
- als «eher schwierig» bis «schwierig» in der Umsetzung beurteilen und
- den Stellenwert des jeweiligen Kompetenzprofils als «eher hoch» bis «hoch» bewerten.

Weiterführende Analysen machen deutlich, dass beispielsweise diplomierte Lehrpersonen in Bezug auf die Einschätzung der vier genannten Kriterien durchwegs höhere Werte aufweisen als nicht diplomierte.

Diese Form der Überprüfung wird in vielen Studien berichtet, so etwa Frey (2006), Zeichner (2005) und Mayr (2006a). Alle sagen etwas über die subjektive Zustimmung von Fachleuten versus Nichtfachleuten bzw. Auszubildenden versus Experten betreffs verschiedener vorher festgelegter Dimensionen aus; und sie sagen dies in der Absicht, bestimmte Kompetenzen festlegen zu können, mehr nicht. Diese Urteile helfen den Anerkennungsstatus zu markieren, sie sagen aber nichts aus über die qualitative Ausprägung des Kompetenzprofils einer Lehrperson. Auch sagen sie nichts aus über deren Professionalisierungsgrad, über deren Sensibilisierung für die Zuständigkeit im Feld, über die Qualität der adaptiven Verpflichtungen oder gar über die Frage, wie Kompetenzprofile bzw. Standards valide gemessen werden können.

3. Die zweite Frage: Wie können Kompetenzprofile valide und reliabel gemessen werden?

Obwohl dem Themenbereich zur diagnostischen Kompetenzmessung grosse Aufmerksamkeit entgegen gebracht wird (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Frey, 2006; Mayr, 2002; Oser & Oelkers, 2001), bleiben zentrale Fragen bezüglich des Messens und vor allem im Zusammenhang mit den messtheoretischen Gütekriterien offen. Entsprechend stellt Frey (2006) in seiner Standortbestimmung publizierter Instrumente zur Kompetenzmessung klar, dass viele veröffentlichte Kompetenzdiagnoseverfahren den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität nicht genügen. Ebenso weist Beck (2006) darauf hin, dass trotz der hohen Aktualität des Themas und den Bestrebungen, professionelle Kompetenzen zu messen, zurzeit «... keine auch nur annähernd verlässlichen Verfahren zur einigermaßen kontrollierbaren und objektiven Erfassung solcher Kompetenzen ...» (S. 45) zur Verfügung stehen.

Zur Diagnostizierbarkeit von Kompetenzprofilen bieten sich grundsätzlich zwei Verfahren an, nämlich die direkte Beobachtung und die Selbstbeurteilung. Der Vorteil direkter Beobachtungen, wie beispielsweise Formen des Assessments (vgl. Fahrenberg et al., 2007) ist, dass Kompetenzprofile aufgrund tatsächlich geleisteter Performanzen beobachtet und beurteilt werden können. Im Vergleich zu Selbstbeurteilungen sind gezeigte Verhaltensweisen wesentlich komplexer, was zu einer höheren prognostischen wie auch inhaltlichen Validität führt. Der Nachteil solcher Erhebungsverfahren ist die hohe personelle und finanzielle Ressourcenbindung, sowie die schwer zu kontrollierenden Störvariablen, wie beispielsweise die praktische Intelligenz der beobachteten Lehrpersonen. Dahingegen liegt der Vorteil von Selbstbeurteilungsverfahren in der ökonomischen Durchführbarkeit und der verfahrensbedingt hohen Auswertungsobjektivität. Der Nachteil solcher Verfahren liegt darin, dass Selbstbeurteilungen die Struktur des Kompetenzprofils nur ungenügend abbilden. Gibt eine Lehrperson beispielsweise an, dass sie die Kompetenzen «Anderen zuhören können», «Selbstständig arbeiten können», «Über das eigene Handeln kritisch nachdenken können» oder «Andere ausreden lassen» häufig anwendet (vgl. Frey & Balzer, 2005), kann die tatsächliche Qualität des Kompetenzprofils wohl ausreichend reliabel, aber kaum valide vorhergesagt werden. Es wird nämlich lediglich gemessen, ob sich die Lehrperson selbst als kompetent einschätzt, über die Qualitätsausprägung des Standards sagt dies jedoch nichts aus und das Argument, diese subjektive Selbstbeurteilung würde zumindest handlungsaktivierende Funktionen ausüben (vgl. Balzer, Frey, Renold & Nenniger, 2002), vermag die genannten messtheoretischen Defizite nicht auszugleichen. So sollte eine Alternative gefunden werden, mit welcher die Vorteile der beiden Messverfahren genutzt und gleichzeitig deren Nachteile eliminiert werden können. Der von uns gewählte «advokatorische» Zugang stellt eine solche dar, weil es eine Mischform zwischen direkter Beobachtung und Selbstbeurteilung ist. Mit advokatorisch meinen wir, dass die zur Beobachtung notwendige, situative Unterrichtshandlung stellvertretend durch eine Drittelehrperson geleistet wird (vgl. Abbildung 1).

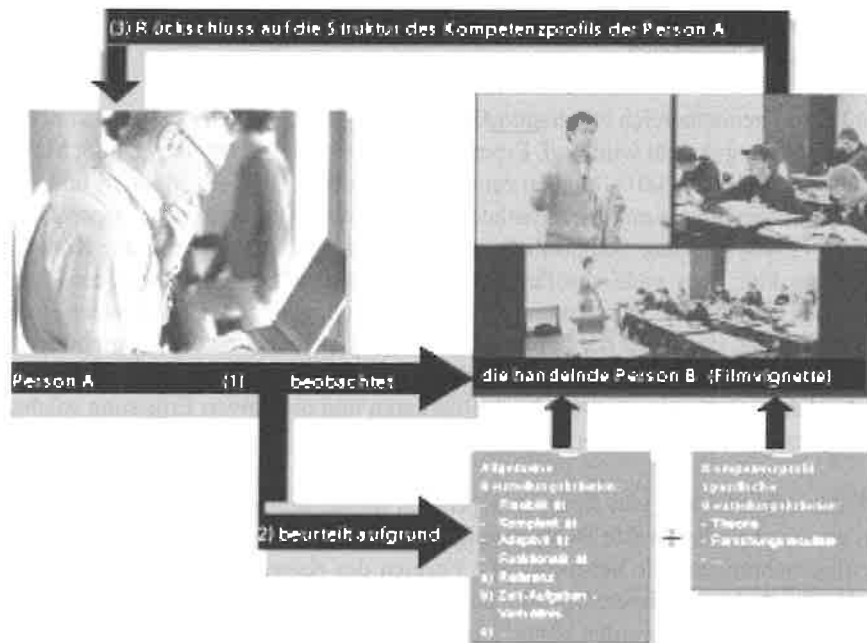


Abbildung 1: Beobachtungs- und Beurteilungsprozess zur Erfassung von Kompetenzprofilen

Über die Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens dieser Drittlehrperson soll der Zugang zur Struktur des Kompetenzprofils der beobachtenden Person ermöglicht werden. Die Abbildung 1 zeigt, dass die Person A das gefilmte Unterrichtsverhalten der Person B in Bezug auf einen definierten Standard (1) beobachtet. In einem zweiten Schritt wird die Person A gebeten, das beobachtete Lehrerverhalten der Person B anhand bestimmter allgemeiner und kompetenzprofilspezifischer Kriterien zu beurteilen (2). Durch diese systematische, nach Kompetenzprofilen getrennte und theoriegeleitete Beurteilung werden Rückschlüsse auf die Struktur des beurteilten Kompetenzprofils der Person A möglich (3). Wir nehmen also an, dass die Beurteilung eines bestimmten Kompetenzprofils bestimmte kognitive Strukturen voraussetzt, die sich abhängig vom Grad der Expertise qualitativ unterscheiden. Dies heisst also, dass Experten bzw. professionell Handelnde ähnliche Strukturen aufweisen, die eindeutig von jenen der Nicht-Lehrpersonen und Novizen unterschieden werden können. Selbstverständlich kann aufgrund dieser Beurteilung der Lehrperson A nicht vorausgesagt werden, ob sie in einer ähnlichen Unterrichtssituation besser, weniger gut oder in Übereinstimmung mit ihrer Beurteilung konsistent handelt.

Der advokatorische Zugang erlaubt es, die messtheoretischen Gütekriterien a) Objektivität, b) Validität und c) Reliabilität einzubeziehen. Der von uns entwickelte Prototyp eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Standards (vgl. Oser et al., 2006) dient bei der folgenden Beschreibung der Gütekriterien als Beispiel:

(a) Um die Abhängigkeit zwischen Testanwender und Untersuchungsleiter bzw. Testauswerter zu minimieren, werden Filmvignetten eingesetzt, welche in eine interaktive Softwareumgebung integriert sind. Der Einsatz von Videoaufnahmen zur Sichtbarmachung von Kompetenzen ist nicht neu (vgl. Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann & Vogt, 2005; Brophy, 2004; Krammer & Reusser, 2005; Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke, 2003) und die damit verbundenen Vorteile, wie beispielsweise die hohe Authentizität, die Möglichkeit der Wiederholung einzelner Sequenzen, die Selektion bestimmter Sequenzen und die standardisierte Wiederholbarkeit der gesamten Unterrichtssituation sind bereits bekannt (vgl. Bortz & Döring, 2002; Rauner, 2005). Neu hingegen sind die Mehrperspektivenaufnahmen und die Erstellung von so genannten Filmvignetten. Der Begriff Mehrperspektivenaufnahmen beschreibt ein Aufnahmeverfahren, bei welchem drei Kameras gleichzeitig zur Verfilmung eingesetzt werden. Somit entstehen drei Perspektiven, nämlich die Schülerperspektive (Lehrerverhalten), die Lehrerperspektive (Schülerverhalten) und eine Gesamtperspektive (Klassenverhalten). Zusammengesetzt und chronologisch abgestimmt kann ein Videofilm produziert werden, welcher einen grossen Teil an unterrichtsrelevanten Informationen transportiert. Die entstandenen Rohfilme einer Unterrichtssequenz werden in einem zweiten Schritt auf so genannte Filmvignetten reduziert, indem jene Filmsequenzen entfernt werden, welche zur Beurteilung eines bestimmten Kompetenzprofils irrelevant sind. Auf diese Weise entstehen drei- bis zehnminütige Filmvignetten, anhand derer Kompetenzprofile klar ersichtlich und abgrenzbar sind. Durch die Integration der Filmvignetten und der entsprechenden Beurteilungskriterien (vgl. c) zur Erfassung der Qualitätsausprägung in eine computergesteuerte und interaktive Softwareumgebung werden die Kriterien an eine hohe Durchführungsobjektivität vollumfänglich erfüllt.

(b) Die Anforderungen an eine hohe Validität können erstens durch die in Frage beschriebene Modellierung der Kompetenzprofile, zweitens durch authentische Simulation von Unterrichtssituationen (vgl. a) und drittens durch die theoriegeleitete Entwicklung der Beurteilungskriterien (vgl. c) erfüllt werden. Ob allerdings mit dem vorliegenden Diagnoseinstrument tatsächlich die Qualitätsausprägung eines Standards erfasst wird oder nicht, ist mit Hilfe von Quer-Validierungen zu prüfen. Dazu eignen sich eher qualitative Zugänge, bei denen die tatsächliche Leistung (Performanz) einer Lehrperson im Unterrichtskontext analysiert und mit den Ergebnissen des Diagnoseinstruments verglichen wird.

(c) Zur Beurteilung des in der Filmvignette dargestellten Lehrerverhaltens wurden standardübergreifende und standardspezifische Dimensionen entwickelt. Erstere stützen sich auf theoretische Kriterien zur Beurteilung guten Unterrichts (Abs, Döbrich, Vöge-

le & Klieme, 2005; Ditton, 2000; Einsiedler, 1997; Haenisch, 2000; Helmke, 2003) und können, so zumindest unsere Annahme, bei einer Mehrzahl von Standards empirisch nachgewiesen werden. Letztere beziehen sich auf die den jeweiligen Standards zugrunde liegenden theoretischen Konzepte wie beispielsweise auf jene des Gruppenunterrichts (vgl. Gudjons, 2003). Im Rahmen unserer ersten Validierungsstudie (n=201) konnten sowohl die standardübergreifenden Dimensionen (Einfühlsamkeit und Empathie; Effektivität und Zeiteinteilung; Engagement und Motivation; Aufgabenschwierigkeit und Aufgabenadäquatheit; Flexibilität; Autonomie und Kontrolle; Differenzierung und Komplexität; Vision und Aufgabenbedeutung) als auch die standardspezifischen (Einführung in den Gruppenunterricht; Auftragserteilung; Gruppeneinteilung; Integration der Resultate in den weiteren Unterricht; Unterricht der Lehrperson) faktorenanalytisch nachgewiesen und mit Hilfe von Strukturgleichungen modelliert werden. Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen variieren zwischen .686 und .888 (Cronbachs Alpha) sowie zwischen .617 und .916 (Split-Half, korrigiert nach Spearman-Brown).

Die Beobachtung und Einschätzung des Unterrichtsverhaltens der Drittlehrperson über eine standardspezifische Filmvignette ist als notwendiger aber nicht hinreichender Schritt auf dem Weg zur diagnostischen Kompetenzmessung zu bezeichnen. Nicht hinreichend darum, weil eine normative Setzung der Qualität in Bezug auf den Standard (Soll-Zustand) noch vorgenommen werden muss. Dies kann auf unterschiedliche Arten geschehen: beispielsweise durch Mittelwertvergleiche zwischen professionellen Lehrpersonen und Novizen, durch eine theoretisch abgeleitete Festlegung der Grenzwerte bzw. eines Profils oder anhand eines Expertenratings. Bei Letzterem überwindet eine bestimmte Anzahl von Experten in einem diskursiven und konsensfindenden Verfahren ihre Subjektivität zugunsten einer Intersubjektivität der Gruppe. Sie legen so die Qualitätsausprägung jedes einzelnen Items fest. Im Rahmen der Validierungsstudie zur Differenzierung zwischen Experten und Novizen wurde die erste Möglichkeit zur Erstellung eines sogenannten «Expertenprofils» gewählt. Dazu wurde eine theoretische 4er-Typologie entwickelt, welche zwischen Experten (Mentorentätigkeit und mehr als zehnjährige Berufserfahrung), erfahrenen Lehrpersonen (mehr als zehnjährige Berufserfahrung), Novizen (weniger als zehn Jahre Berufserfahrung) und Nicht-Lehrpersonen differenziert. Es wurde angenommen, dass sich die Skalenmittelwerte der vier Typen unterscheiden und dass die einzelnen Fälle diskriminanzanalytisch zu den vier theoretisch gebildeten Typen zugeordnet werden können. Zu den Resultaten: Die Mittelwertvergleiche zeigen, dass Experten fünf von zwölf Dimensionen signifikant ($p < .05$) anders einschätzen als Nicht-Lehrpersonen, wobei vier der fünf signifikanten Unterschiede bei den standardübergreifenden Dimensionen gefunden wurden (vgl. Abbildung 2).

Anhand der Diskriminanzanalyse konnte gezeigt werden, dass sich die einzelnen Fälle aufgrund formaler Kriterien wie Berufserfahrung, Diplom oder Mentorentätigkeit nicht überzufällig zu den vier theoretisch gebildeten Typen zuordnen lassen (Lipowsky, 2006). Obwohl aufgrund der Mittelwertvergleiche also gezeigt werden konnte, dass

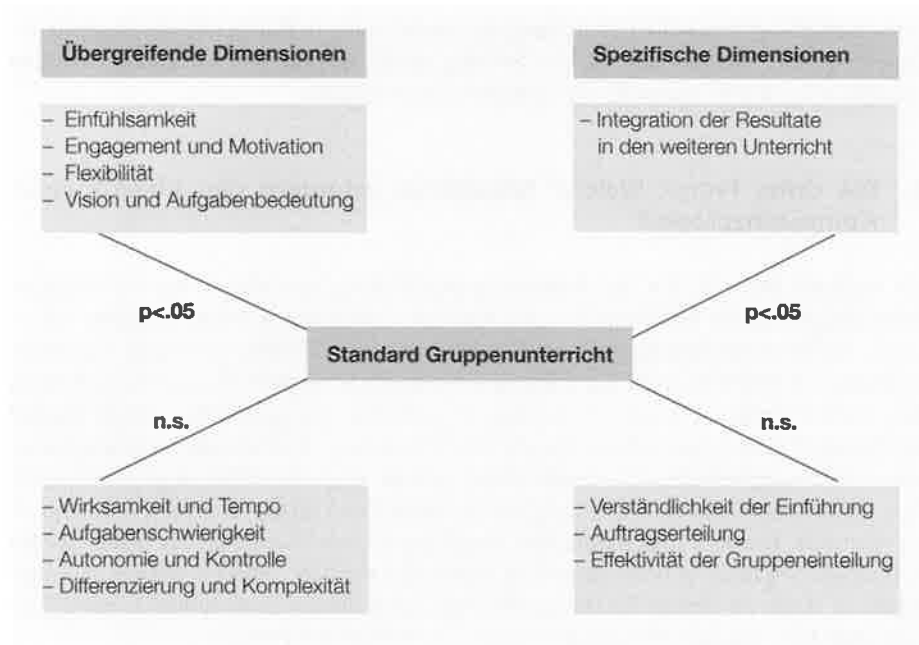


Abbildung 2: Ermittelte Mittelwertsunterschiede zwischen Experten und Nicht-Lehrpersonen (Grundlage Film B) in Bezug auf die Einschätzung des Diagnoseinstruments zum Standard Gruppenunterricht im Überblick (Oser et al., 2006, S. 110)

Unterschiede zwischen Experten und Nicht-Lehrpersonen bestehen, sind diese bis anhin noch zu unsystematisch gelungen. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der Annahme, dass sich «Experten des Gruppenunterrichts» von «Novizen des Gruppenunterrichts» hinsichtlich der Anwendungshäufigkeit, des didaktischen und fachdidaktischen Wissens und der Reflexion über die geleistete Anwendung des Standards im Unterricht unterscheiden. Weiter darf angenommen werden, dass die entwickelten Skalen die spezifischen Elemente, welche einen «Experten des Gruppenunterrichts» von einem «Novizen des Gruppenunterrichts» trennscharf unterscheiden, noch nicht in genügendem Mass abzubilden vermögen.

Der oben beschriebene advokatorische Zugang stellt eine substanziell tiefe und möglichst objektive Form der Kompetenzmessung dar. Hierbei geht es nicht nur um eine Einschätzung einiger aufgelisteter und allgemein formulierter Kompetenzen hinsichtlich ihrer «Anwendungshäufigkeit» oder «Umsetzungsschwierigkeit», sondern es geht um die Beurteilung von beobachtetem Unterrichtsgeschehen. Der Versuch, die situative Komplexität des Unterrichtsgeschehens einzubinden, macht die Beobachtungs- und Beurteilungsaufgabe schwierig, macht aber letztlich die Kompetenzstrukturen der beobachtenden Lehrperson sichtbar. Die Bestimmung der Qualitätsausprägung des

Standards erfolgt durch die Feststellung der Abweichung in Bezug auf ein so genanntes Expertenprofil. Die Problematik der Setzung dieses qualitativen Massstabes ist aber weniger eine messtheoretische als vielmehr eine normative.

4. Die dritte Frage: Welche Situationen erfordern den Einsatz eines Kompetenzprofils?

Als weiterer Bereich, der die Kompetenzentwicklung beeinflusst, müssen situative Notwendigkeiten als handlungsleitende Aspekte mitbedacht werden. Konkrete Situationskomplexe erfordern spezifische, kompetenzbasierte Handlungsformen. Ein angenommenes Kompetenzprofil zur Lösung eines Konflikts innerhalb einer Klasse muss also situationsadäquat umgesetzt werden, je nachdem, wie gravierend beispielsweise persönliche Verletzungen waren. Es gibt also Situationen, in denen die handlungsbezogene Umsetzung bestehender Kompetenzen von der Situation selbst eingefordert wird. Dies ist als pädagogische Notwendigkeit zu bezeichnen (Oser, in press). Sie benennt ein zentrales Element professionellen Handelns. Dieses Konstrukt ist bisher weder theoretisch beschrieben noch empirisch abgebildet worden. Deshalb werden hier drei mögliche Wege zu dessen Erfassung skizziert, ohne damit einen hohen Konkretisierungsgrad bzw. einen Vollständigkeitsanspruch verbinden zu wollen.

- Ein erster ist, Lehrende mit unterrichtlichen Situationsbeschreibungen zu konfrontieren. Diese tragen Merkmale einer spezifischen Handlungsaufforderung, wie sie beispielsweise aus den Ergebnissen der Delphi-Studien hervorgehen. Es geht nun darum, dass Lehrpersonen ihr Urteil bezüglich einer erforderlichen Handlung abgeben, indem sie ihre Einschätzung der Notwendigkeit ausdrücken. Ihre Urteile bzw. die beigefügten Begründungen können offen oder auf vorgegebenen Reaktionsmöglichkeiten formuliert werden. Unter Einbezug theoretischer Aspekte werden entsprechende Notwendigkeitsbezüge herausgearbeitet und plausibel, das heisst situativ begründet, dargestellt. Diesbezüglich lassen sich nun die Antworten der Lehrpersonen reflektieren. Dazu ein Beispiel: Es wird die Situation dargelegt, dass ein aufgebracht Lernender bei der Lehrperson aufgrund einer schlechten Note interveniert und dabei respektlos wird. Dem könnten folgende Reaktionsmöglichkeiten beigestellt werden: Erstens, die Lehrperson reagiert nicht, sie vertraut auf die Zeit, welche die Sache richten wird; oder zweitens, die Lehrperson reagiert, erachtet es aber als nicht sinnvoll, im Moment auf den Vorfall weiter einzugehen und vereinbart mit dem betreffenden Schüler, später auf die Sache zurückzukommen; oder, als dritte Möglichkeit, könnte man die Vorgabe machen, dass die Lehrperson den geplanten Unterrichtsverlauf unterbricht, die Problematik der ganzen Klasse unterbreitet und diskursiv eine Lösungsmöglichkeit im Plenum sucht. Je nachdem, für welche Variante sich nun die Lehrperson entscheidet und vor allem, wie sie ihr Handeln begründet, wird ihr Verständnis des Notwendigkeitsaspekts sichtbar. Als methodische Variante dazu wäre aber auch der umgekehrte Weg denkbar. Man ginge dann von den Reaktionsmustern aus, denen Situationen beizuordnen wären. Lehrpersonen

- müssten aufgrund vorgegebener Reaktionsweisen konkrete Situationen schildern, in denen sie auf die beschriebene Art reagieren würden. Die so entstandenen Situationsbeschreibungen könnten auf Ähnlichkeiten hin untersucht und zu Kategorien zusammengefasst werden. So würden ebenfalls strukturelle Elemente der situativen Notwendigkeit in einem konkreten Handlungszusammenhang sichtbar.
- In einem zweiten, praxisbezogenen Zugang könnten Aspekte der pädagogischen Notwendigkeit über eigene Erfahrungen in konkreten Handlungszusammenhängen gemessen werden. Praxislehrpersonen wie Praktikantinnen oder Praktikanten wären auf diese Weise gleichermaßen in die empirisch orientierte Frage nach der Messung von Notwendigkeitsaspekten eingebunden, was beispielsweise in neueren, auf der Idee des Coachings konzeptualisierten Formen der Praxisbegleitung denkbar wäre (Staub, 2001). Lernende nähern sich durch solche, in sozial situierten Kontexten entstandenen und reflektierten Praxiserfahrungen dem Kern der Profession bzw. der Professionellen an und werden auf dem Weg der sogenannten «legitimate peripheral participation» zu professionell Handelnden (Lave & Wenger, 1991, S. 34–36).
 - Und als dritter Zugang, Notwendigkeitsaspekte zu erfassen, sei ein theoretischer genannt. Man könnte, beispielsweise ausgehend von bereichsspezifischen, theoretischen Wissensbeständen, idealtypische Situationen in Bezug auf die vorgestellte Praxis beschreiben lassen. Als Ausgangspunkt zur Erfassung pädagogischer Notwendigkeit dienen somit Theoriekenntnisse, die als Wissens Ebenen in den Formulierungen von adäquaten Praxissituationen Ausdruck finden. Diese Ergebnisse liessen sich auf den Aspekt der pädagogischen Notwendigkeit hin untersuchen.

Aus diesen Messzugängen zu erwartende Ergebnisse werden verschiedene Möglichkeiten zur weiteren Kompetenzentwicklung eröffnen, beispielsweise indem die standardbezogenen Handlungssituationen, wie sie im Rahmen der Frage eins vorgestellt wurden, mit den entsprechenden Notwendigkeitsaspekten verbunden werden. Es sind hier jedoch erst Vorschläge zur Modellierung pädagogischer Notwendigkeiten genannt, die noch auszuarbeiten sind. Sie verstehen sich als methodische Gedankenanstösse und können als Beitrag zur Veränderung von individuellen Dispositionen gedacht werden. Das eingeschätzte Ausmass pädagogischer Notwendigkeit sagt uns, unter welchen Bedingungen Lehrpersonen «eingreifen», nicht aber, warum sie die Notwendigkeiten hoch oder tief einschätzen. Hier wäre die prosoziale, moralische und politische Sensibilität ins Spiel zu bringen.

Mit dem Konzept der Pädagogischen Notwendigkeit wird die Kompetenzmessung als Interaktion zwischen Person und Situation verstanden. Es geht also nicht mehr nur um die Sichtbarmachung der Kompetenzprofile einer Lehrperson, sondern um die Elemente der Situation, welche den Einsatz eines bestimmten Kompetenzprofils erfordern. Im Rahmen diagnostischer Kompetenzmessung ist dementsprechend auch die Variation und Modellierung der Situation, verbunden mit den einzelnen Kompetenzprofilen, zu berücksichtigen, was mehrebenenanalytische Zugänge erfordert.

5. Schlussbetrachtungen

Die formulierten Fragen und die beschriebenen Zugänge zeigen, dass aktuell verschiedene Messzugänge im Zusammenhang mit der Erfassung von Kompetenz von Unterrichtenden erforscht und diskutiert werden. Durch valides Messen wird das Wesen einer Sache differenzierter konturiert und somit verständlicher. Und Verstehen bedeutet in der professionsbezogenen Kompetenzerfassung, ein spezifisches Wissen zu entwickeln, das Verbindlichkeit bestimmt. Aufgrund von Messungen kann festgelegt werden, was in welchem Bereich auf welchem Abstraktionsniveau in welcher Ausprägung gilt. Dadurch verbessern sich notwendige Entscheidungsgrundlagen im Zusammenhang mit Handlungsplanungen bzw. -vollzügen. Handelnde wissen besser um das Was und Wie, und dies ermöglicht ihnen, in konkreten Situationen Sicherheit und Sinn zu finden. Ohne valide Messungen bleiben beispielsweise zentrale Aspekte über das Wesen von anforderungsreichen Situationen bzw. über die Möglichkeiten, diese handelnd zu bewältigen, diffus. Man versteht die situativen Strukturen weniger gut, weiss weniger differenziert, wie die Teilaspekte im gegebenen Zusammenhang zu gewichten sind, kennt nur unscharfe Handlungsalternativen und organisiert Handlungen letztlich zu grossen Teilen aufgrund situativ bestimmter Intuitionskräfte. Dies genügt professionellen Ansprüchen nicht. Messen wird zur Notwendigkeit – auch und vor allem im Bereich der Lehrerbildung.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E.** (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem)* (2. überarbeitete Auflage). Materialien zur Bildungsforschung, Band 12. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Balzer, L., Frey, A., Renold, U. & Nenniger, P.** (2002). *Reform der kaufmännischen Grundausbildung*. Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Berufspädagogische Reihe). Landau: Empirische Pädagogik.
- Beck, E., Baer, M., Brühwiler, C., Guldemann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M.** (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 62–81.
- Beck, K.** (2006). Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? *Wirtschaft und Erziehung*, 2, 44–54.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M.** (2005). Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (23), 382–397.
- Bortz J. & Döring, N.** (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Brophy, J.** (Ed.). (2004). *Using video in teacher education. Advances in research on teaching, Vol. 10*. Oxford, UK: Elsevier, Ltd.
- Ditton, H.** (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W.** (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225–240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von** (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen*

und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Pawlik, K. & Perrez, M.** (2007). Ambulantes Assessment – Verhalten im Alltagskontext erfassen. Eine verhaltenswissenschaftliche Herausforderung an die Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 58 (1), 12–23.
- Frey, A.** (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30–46.
- Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U.** (2005). (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: VEP.
- Frey, A. & Balzer, L.** (2005). Der Beurteilungsbogen smk. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: VEP.
- Gudjons, H.** (Hrsg.). (2003). *Handbuch Gruppenunterricht* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Haenisch, H.** (2000). Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht?* (S. 42–53). Bönen: Druckverlag Kettler.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Lukesch, H.** (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Psychologie in der Lehrerbildung, Band 3*. Regensburg: Roderer.
- Mayr, J.** (2002). Sich Standards aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 29–37.
- Mayr, J.** (2006a). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den «Standards der Lehrerbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 149–163.
- Mayr, J.** (2006b). *Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Studium und Beruf. 10-Jahres Längsschnittstudie zur Wirkung von Charakteristika der Person und Merkmalen der Lehrerbildung*. Vortrag gehalten am 20. März beim 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Universität Frankfurt.
- Oser, F.** (in press). *Willkür als Feind der Spontaneität: Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns*.
- Oser, F., Curcio, G-P., Düggeli, A. & Kern, M.** (2006). *Professional Minds – Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden (6376.1BFS)*. Schlussbericht 1. Phase. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Universität Fribourg.
- Oser, F., & Renold, U.** (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4/2005* (Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft), 120–140.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Rauner, F.** (2005). Situationsfilm. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch: Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, A.** (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M.** (Hrsg.). (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie «Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht»*. Kiel: IPN.
- Shavelson, R. J. & Towne, L.** (Eds.). (2002). *Scientific Research in Education*. Washington DC: National Academy Press.

- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch pädagogisches Coaching. Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 175–198.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–65). Seattle.
- Zeichner, K. M.** (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 97–113.
- Zeichner, K. M.** (2005). A Research Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research on Teacher Education* (pp. 737–760). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Auoren

Fritz Oser, Prof. Dr. Dr. h. c.

Gian-Paolo Curcio, lic. phil., gianpaolo.curcio@unifr.ch

Albert Düggeli, lic. phil.

Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg

Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität

Helmut Messner

Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung und den Einsatz eines Kompetenzrasters am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule der FHNW, der zur formativen und summativen Beurteilung der Unterrichtskompetenz in der berufspraktischen Ausbildung dient. Es wird dargestellt, wie die Beurteilungskriterien ausgewählt und festgelegt wurden, wie sie durch ausgewählte Indikatoren konkretisiert und überprüfbar gestaltet wurden und wie der Kriterienraster zur ECTS-Beurteilung eingesetzt wird. Abschliessend wird über erste Erfahrungen mit dem Einsatz des Kompetenzrasters berichtet.

1. Einleitung

«Im Kern besteht die eigentliche Professionalität von Lehrpersonen aus der Fähigkeit, in einer gegebenen Konstellation Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu gestalten und die eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess einzusetzen» (Forneck, 2006, S.23). Ziel der didaktischen und berufspraktischen Ausbildung ist es, die Studierenden zu befähigen, solche Lehr- Lernprozesse zu planen und zu gestalten, die grundlegenden Qualitätsansprüchen eines professionellen Unterrichts gerecht werden. Die Beurteilung der Unterrichtsqualität ist eine anspruchsvolle und heikle Aufgabe, weil sie einerseits mit normativen und andererseits mit messtheoretischen Fragen und Problemen verknüpft ist. Zunächst stellt sich die normative Frage, was guten Unterricht ausmacht und wie diese Massstäbe begründet werden können. Wann kann ein Unterricht als gelungen oder misslungen bezeichnet werden? Was sind die entscheidenden Faktoren für das Gelingen oder Misslingen? Ist es die Kompetenz der Lehrperson, die konkrete Unterrichtsgestaltung, die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler oder eine Mischung von alledem?

Die Didaktik ist als Berufswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit jeher normativ geprägt, weil sie immer mit Zielen und Wertvorstellungen verknüpft ist und auf Vorstellungen über Kinder und Jugendliche Bezug nimmt. Dementsprechend sind die Vorstellungen von gutem Unterricht je nach Zeitepoche oder didaktischer Strömung auch unterschiedlich. Es gibt zahlreiche Praxisberichte, Modellversuche, Ratgeber und erbauliche Schriften über guten Unterricht, aber wenig empirisch gesichertes Wissen (vgl. Helmke, 2006, S.42). Die Reformpädagogik hat die Lernenden und ihre Bedürfnisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, die Bildungstheorie die Inhalte

und Lehrstoffe, die humanistische Psychologie die soziale Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden, die konstruktivistische Didaktik betont die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler für das Lernen. In der gegenwärtigen Diskussion ist vor allem der Output oder Ertrag des Unterrichts für die Legitimation guten Unterrichts massgebend. Was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelernt haben, wird damit zum Schlüsselkriterium guten Unterrichts. Es gibt demnach keinen Unterricht, der an sich gut oder schlecht ist. Guter Unterricht ist erfolgreicher Unterricht, gemessen an fachlichen und überfachlichen (persönlichen, sozialen) Zielkriterien. Die Frage muss deshalb präzisiert werden: Gut für welches Zielkriterium, für welche Schülergruppe, für welches Fach? (Meyer, 2004, S. 11).

Die zweite Frage betrifft die Erfassung und Messung der Bedingungen oder Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität. Wie können solche Gütekriterien einigermaßen objektiv und zuverlässig erfasst werden? Es gibt eine lange Tradition, in der Unterrichtsbeurteilung kriterienorientiert zu verfahren (vgl. Messner & Füglistner, 1973). Verändert haben sich einerseits die Kriterien, andererseits die Art und Weise ihrer Erfassung. Heutige Kriterienraster sind stärker kompetenzorientiert ausgerichtet und werden auch für formative Zwecke eingesetzt. Bei der Erfassung wird auf eine bessere intersubjektive Überprüfbarkeit der Kriterien geachtet.

Ein Kompetenzraster für die Unterrichtsbeurteilung, der als Referenzrahmen für formative Rückmeldungen und die Ausbildungsplanung oder für die summative Beurteilung der praktischen Unterrichtsbefähigung dient, muss verschiedenen Ansprüchen genügen:

- Er muss erstens relevante Qualitätsmerkmale abbilden, die auch forschungsmässig abgestützt sind und nicht nur subjektiven oder ideologischen Überzeugungen entsprechen.
- Er muss zweitens Massstäbe und Standards enthalten, mit denen unterschiedliche Niveaus oder Abstufungen der Unterrichtsqualität ausgedrückt werden können.
- Drittens müssen die aufgeführten Merkmale oder Kriterien auch einigermaßen objektiv und zuverlässig durch aussen stehende Experten erfassbar sein.
- Schliesslich muss dieses Instrument auch praktikabel sein und von den Beteiligten als nützlich erlebt werden.

2. Was sind relevante Qualitätsmerkmale und Gütekriterien des Unterrichts

Grundlegende Merkmale der Unterrichtsqualität lassen sich – wie bereits erwähnt – nur im Hinblick auf den angestrebten Output oder Unterrichtserfolg bestimmen, der im Unterricht erreicht werden soll, wobei für den Erfolg nicht nur fachliche und überfachliche Leistungen, sondern auch persönliche (z.B. motivationale) oder soziale Verhaltensaspekte von Schülerinnen und Schülern massgebend sind. Die Unterrichtsforschung der

letzten Jahrzehnte hat ein breites Wissen über die Bedingungen angesammelt, die für den Unterrichtserfolg von Bedeutung sind (vgl. Helmke 2004, 2006; Gruehn, 2000). Dieses Wissen stützt sich auf verschiedene Forschungsansätze: auf Large-Scale-Befragungen und Messungen im Feld, auf Längsschnittprojekte, Interventionsstudien, Quasi-Experimente sowie «Best Practice»-Untersuchungen. Viele dieser Studien orientieren sich an einem einfachen Input-Prozess-Output-Modell. Als Input werden die räumlichen, zeitlichen, sozialen und die inhaltlichen (z. B. Lehrmittel) Kontextbedingungen bezeichnet. Die Prozesse betreffen das eigentliche Unterrichtsgeschehen im Sinne von Lehr- und Lernaktivitäten, der Output wird durch konkrete Leistungen und/oder überfachliche (motivationale, soziale) Lernergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern definiert. Verschiedene Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass einzelne Prozesse (z. B. Medieneinsatz, methodische Merkmale, Schülermerkmale) auch substituierbar sind und untereinander interagieren, indem sie sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Als Folge davon wurden komplexere Unterrichtsmodelle entworfen, die dem systemischen Charakter des Unterrichts besser gerecht werden. Ein solches erweitertes Forschungsmodell ist das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2006, S. 43) oder das Mehrebenenmodell von Reusser und Pauli (1999), in denen auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrerpersönlichkeit, der soziale Schul- und Klassenkontext, die Unterrichtswahrnehmung und die Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (vgl. Abb. 1). Diese Bedingungs- und Wirkfaktoren des Unterrichts sind auf vielfältige Wei-

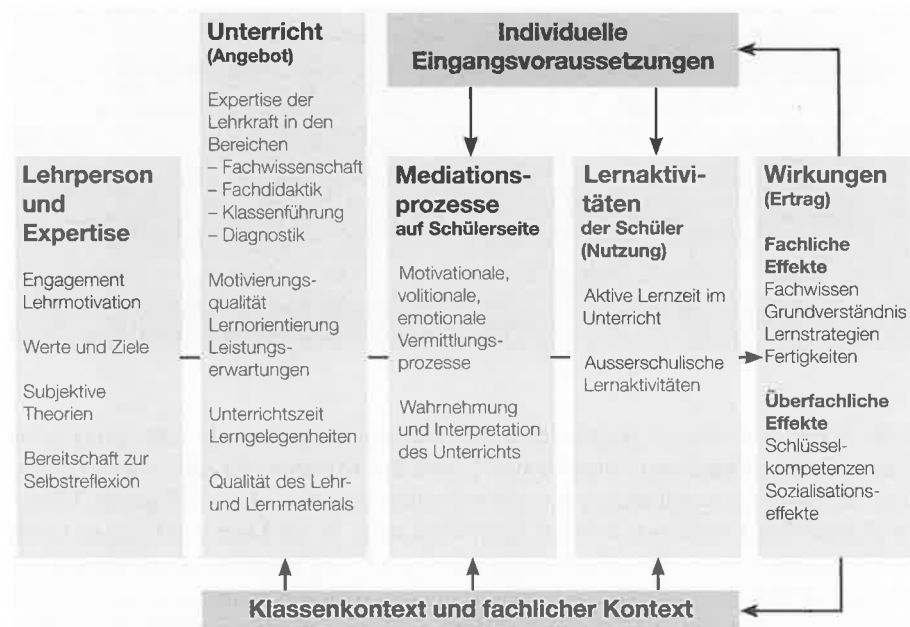


Abbildung 1: Angebot – Nutzungsmodell des Unterrichts von Helmke (2006)

se miteinander vernetzt und bilden ein soziales System mit ganzheitlichen Charakter. Deshalb ist es auch problematisch, wenn die Unterrichtsbeurteilung nur auf isolierte Punkte des Unterrichtsgeschehens abgestützt wird.

Die Unterrichtsforschung hat verschiedene fachliche und fachübergreifende Unterrichtsmerkmale isoliert, welche den Unterrichtserfolg nachweislich beeinflussen und somit die Unterrichtsqualität ausmachen. Die für unterschiedliche Zwecke verwendeten Kriterienlisten (vgl. Helmke, 2004) lassen sich u. a. danach unterscheiden, ob sie eher Merkmale der Lehrperson, Merkmale des Unterrichtsgeschehens oder des Schülerverhaltens fokussieren. Im unterrichtlichen Alltag lassen sich diese unterschiedlichen Aspekte in der Regel schlecht trennen, sind sie doch meistens komplementär und miteinander verknüpft. Hilbert Meyer (2004) und Andreas Helmke (2006) haben unabhängig voneinander je zehn fachunabhängige Merkmale guten Unterrichts als sog. Gütekriterien der Unterrichtsqualität beschrieben, die empirisch abgesichert sind und einem modernen Bildungsverständnis Rechnung tragen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Qualitätskriterien bei H. Meyer und A. Helmke

Kriterien guten Unterrichts nach H. Meyer (2004)	Schlüsselmerkmale guten Unterrichts nach A. Helmke (2006)
1) klare Strukturierung des Unterrichts	1) effiziente Klassenführung und Zeithützung
2) hoher Anteil echter Lernzeit	2) lernförderliches Klima
3) lernförderliches Klima	3) vielfältige Motivierung
4) inhaltliche Klarheit	4) Strukturierung und Klarheit
5) sinnstiftendes Kommunizieren	5) Wirkungs- und Kompetenzorientierung
6) Methodenvielfalt	6) Schülerorientierung
7) individuelles Fördern	7) Förderung aktiven und selbständigen Lernens
8) intelligentes Üben	8) angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
9) transparente Leistungserwartungen und Ziele	9) Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
10) vorbereitete Lernumgebung	10) Passung in Sinne der Adaptation des Lehrangebots an die Lernvoraussetzungen

Beide Listen kommen zu erstaunlichen Übereinstimmungen mit je unterschiedlicher Akzentuierung. Gemeinsam sind beiden Listen die Kriterien der effizienten Zeitnutzung, der klaren Strukturierung, der methodischen Variation, des intelligenten Übens, des förderlichen Lernklimas und der Zielorientierung. In der Liste von Helmke ist die Förderung des aktiven und selbständigen Lernens explizit erwähnt, Meyer spricht von sinnstiftendem Kommunizieren als Grundlage eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden. Die Transparenz der Leistungserwartungen und Ziele wird bei Hilbert Meyer explizit als Gütekriterium angeführt. Diese Übereinstimmungen sind

nicht weiter verwunderlich, stützen sich doch beide Autoren auf dieselben Forschungen zur Unterrichtsqualität ab. Sie fassen die relevanten Bedingungen und Faktoren z. T. unterschiedlich zusammen und bezeichnen sie anders. Es fällt auf, dass fachdidaktische Kriterien weitgehend fehlen. Der von uns entwickelte Kompetenzraster¹ geht von diesen fachübergreifenden Kriterien aus und ergänzt sie einerseits durch Kriterien der Planung und Reflexion des Unterrichts, andererseits durch fachdidaktische Kriterien. Da Lehren und Lernen immer auch gegenstandsspezifische Anteile hat, haben wir eine separate Rubrik für fachliche bzw. fachdidaktische Kriterien geschaffen und die Fachdidaktiker gebeten, für ihre Schulfächer die einzelnen Kriterien mit wichtigen beispielhaften Indikatoren zu ergänzen. Inzwischen gibt es den unten dargestellten Kompetenzraster in unterschiedlichen fachspezifischen Ausprägungen. Zum Beispiel für «Vertieftes Kennen und Verstehen des Lerngegenstandes»:

- Die gewählten Ziele und Inhalte sind fachlich relevant.
- Die Lernaufgaben fördern fachbezogene Kompetenzen.
- Es werden lebensweltliche Alltagsbezüge hergestellt.

3. Die Erfassung von Qualitätsmerkmalen

Wie können Unterrichtsmerkmale möglichst objektiv und zuverlässig erfasst werden? Dies kann entweder durch eine Vielzahl von beobachtbaren Einzelmerkmalen auf einer niedrig-inferenten Basis oder mit Hilfe von Schätzskalen auf einer hoch-inferenten Basis geschehen (vgl. Clausen, Reusser & Klieme, 2003). Wenn wir mit einer Vielzahl von beobachtbaren Einzelmerkmalen operieren, so wird das Geschehen völlig unübersichtlich und verkommt leicht zur «Erbsenzählerei», die zwar objektiv ist, aber wenig über die tatsächliche Unterrichtsqualität aussagt. Andererseits unterliegen Schätzskalen oft subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen und sind häufig auch nicht unabhängig voneinander bewertbar. Wahrnehmung ist immer selektiv und kontextabhängig. Einzelheiten werden wahrgenommen und im Lichte von Erwartungen interpretiert und gewichtet. Neisser (1976) spricht in diesem Zusammenhang von «Analyse durch Synthese», welche den Wahrnehmungsprozess charakterisiert. Die Einzelheiten gewinnen erst durch die Zuordnung zu allgemeineren Kategorien Sinn und Bedeutung, die ihrerseits die Wahrnehmung von Einzelheiten steuern. Dabei sind vielfältige Wahrnehmungsfehler und -verzerrungen möglich. Indessen erfassen wir auf diese Weise vielleicht relevantere Aspekte der Unterrichtsqualität.

Damit solche Qualitätsmerkmale intersubjektiv nachvollziehbar erfasst und beschrieben werden können, muss dies datengestützt und transparent geschehen. Um sich nicht in einer Fülle von Einzelmerkmalen zu verlieren, welche die Praktikabilität der Qualitätserfassung in Frage stellen, haben wir zu jedem Qualitätsmerkmal beispielhafte Indikatoren für die gelungene Umsetzung formuliert, die nach Möglichkeit intersubjektiv

¹ vgl. Kompetenzraster im Anhang

überprüfbar (beobachtbar) sind. Dabei handelt es sich nicht um eigentliche Operationalisierungen im engeren Sinne, sondern eher um die situative Konkretisierung der jeweiligen Qualitätskriterien. Dazu ein Beispiel:

Kriterium: Aktivierung der Lernenden

Beispielhafte Indikatoren:

- Die Schüler und Schülerinnen beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.
- Die Lernaufgaben (Arbeits- und Übungsaufträge) sind anregend.
- Die gestellten Aufgaben fördern eigenes Nachdenken und Verstehen.

Eine weitere Anforderung betrifft die mögliche Abstufung der Ausprägung dieser Kriterien. Die Beurteilung ist in der Regel ja keine Alles-oder-nichts-Entscheidung (ja/nein), sondern soll unterschiedliche Ausprägungsgrade eines Merkmals im Sinne von vollständig erfüllt über teilweise erfüllt bis nicht erfüllt sichtbar machen. Wir haben zu diesem Zweck ein vierstufiges Antwortformat gewählt, das sich nicht auf die einzelnen Indikatoren, sondern auf die Kriterien bzw. Merkmalsbündel bezieht und von «vollständig erfüllt» bis «nicht erfüllt» reicht mit den Zwischenstufen «überwiegend erfüllt» bzw. «ansatzweise erfüllt». Für die summative Beurteilung gemäss der ECTS-Skala haben wir die einzelnen Skalenstufen von A bis F durch die Häufigkeit und Ausprägungsstufe der jeweils relevanten Kriterien definiert, die jeweils erfüllt sein müssen². Beispiel: Ein B-Grad wird gegeben, wenn 80% der relevanten Kriterien vollständig erfüllt und die übrigen Kriterien überwiegend erfüllt sind.

Ungelöst ist das Problem, welches jeweils die relevanten Kriterien sind und wie diese Kriterien gewichtet werden sollen. Gibt es wichtigere und weniger wichtige Kriterien? Welche Kriterien müssen grundsätzlich erfüllt sein, damit die minimalen Qualitätsanforderungen erfüllt sind (Killerkriterien)? Wir haben uns auf eine Verfahrensregel verständigt, nach der die Mentorinnen und Mentoren in Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen die für eine Lektion jeweils relevanten Kriterien festlegen.

4. Funktion und Verwendung des Kompetenzrasters

Der Kompetenzraster dient der differenzierten (analytischen) Erfassung und Beurteilung des an sich sehr komplexen und mehrdimensionalen Unterrichtsgeschehens. Die einzelnen Qualitätsmerkmale bilden einerseits Foki der Wahrnehmung und Beobachtung, andererseits sind sie Bezugspunkte für die differenzierte Begründung des zunächst eher globalen Eindrucks. Die Einzelwahrnehmungen gewinnen erst durch die Zuordnung zu allgemeineren Merkmalen Sinn und Bedeutung.

Im Alltag der berufspraktischen Ausbildung wird der Kompetenzraster von Studierenden und Praxisleitern und Praxisleiterinnen in einer doppelten Funktion verwendet: Im

² Hinweis zur Beurteilung im angefügten Kompetenzraster

Sinne der formativen Evaluation dient er der gezielten Rückmeldung an die Studierenden zum Zwecke der Standortbestimmung und weiteren Ausbildungsplanung. In diesem Sinne ist er ein Hilfsmittel für die Begleitung und Unterstützung der Entwicklung von Unterrichtskompetenz. Im Sinne der summativen Beurteilung dient der Kompetenzraster der abschliessenden Beurteilung der Unterrichtskompetenz als Nachweis der Unterrichtsbefähigung. Die Beurteilung des Entwicklungsniveaus bzw. der erreichten Kompetenzstufe erfolgt durch ECTS-Grade (A bis F).

5. Erfahrungen

Der Entwurf und die gemeinsame Weiterentwicklung und Konkretisierung des Kompetenzrasters mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Fachdidaktiken und mit Praxisleitenden haben dazu geführt, dass dieses Instrument in unserem Studiengang für die Sekundarstufe I in Aarau eine breite Akzeptanz gefunden hat und durch fachdidaktische Kriterien angereichert und ergänzt wurde. Für Studierende und Praxislehrpersonen schafft er Transparenz der Anforderungen und Erwartungen und bildet gleichzeitig eine wichtige Gesprächsgrundlage für die Schwerpunktbildung in Praktika und Übungen. Offen und kontrovers ist indessen die Frage, wie viele Kriterien man gleichzeitig in den Blick nehmen und daran arbeiten kann. Wir empfehlen, sich in der Praxisbegleitung auf wenige jeweils relevante Kriterien zu beschränken und an diesen gezielt zu arbeiten. Offen ist zudem die Frage, wie diese Kriterien gewichtet werden sollen. Sind sie gleichgewichtig oder gibt es wichtigere und weniger wichtige? Gibt es begleitende Hauptkriterien, die unbedingt erfüllt sein müssen, damit eine Lektion in der summativen Beurteilung noch als genügend beurteilt werden kann? Wie gehen die beurteilenden Personen mit dieser Frage um? Hier ergeben sich interessante qualitative Forschungsfragen. Die Ergänzung des Rasters durch fachdidaktische Kriterien hat dazu geführt, dass die Studierenden je nach Fachdidaktik mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden. Solange sich die Kriterien nicht widersprechen, ist dies vertretbar, aus Sicht der Studierenden wirkt dies verwirrend, vor allem wenn unterschiedliche Terminologien für den gleichen Sachverhalt verwendet werden. Bei aller Konzentration auf Qualitätskriterien darf die Tatsache nicht vergessen werden, dass das Unterrichtsgeschehen ein komplexes Interaktionsgeschehen darstellt, das nicht unabhängig vom situativen und sozialen Kontext beurteilt werden kann.

Kompetenzraster der Unterrichtsqualität

Kriterien	Nr.	Beispielhafte Indikatoren für gelungene Umsetzung	erfüllt	mehrheitlich erfüllt	ansatzweise erfüllt	nicht erfüllt
1. Unterrichts- vorbereitung bzw. -planung	1.1	Zielsetzung und Aufbau des Unterrichts sind sachlich adäquat.				
	1.2	Die notwendigen Lernmaterialien und Geräte stehen zur Verfügung.				
	1.3	Die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen werden angemessen berücksichtigt.				
2. Bedeutsame Ziele	2.1	Es ist klar, welche fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden sollen.				
	2.2	Die Lehrperson macht Ziele und Erwartungen für die Schüler/innen transparent.				
	2.3	Das Lernangebot berücksichtigt auch arbeits- und lernmethodische Ziele.				
3. Fachliche und fachdidaktische Qualität	3.1	Der Unterricht entspricht fachlichen Standards.				
	3.2	Die bearbeiteten Lernaufgaben (Lernumgebungen) fördern das Sachverständnis bzw. die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen.				
	3.3	Es werden Alltagsbezüge und/oder Bezüge zu anderen Fächern hergestellt.				
4. Unterrichts- sprache	4.1	Die Standardsprache Deutsch resp. Fremdsprache wird korrekt verwendet.				
	4.2	Die Lehrperson artikuliert deutlich und formuliert verständlich.				
	4.3	Die jeweils passenden Fachbegriffe werden korrekt eingesetzt.				
5. Klare Strukturierung	5.1	Der Lernprozess wird in sinnvolle Lernschritte gegliedert bzw. rhythmisiert.				
	5.2	Es ist den Schüler/innen klar, welche Leistungen von ihnen erwartet werden.				
	5.3	Der Verlauf ist inhaltlich kohärent, der 'rote Faden' ist erkennbar.				
6. Aktivierung der Lernenden	6.1	Die Schüler/innen beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.				
	6.2	Die Lernaufgaben (Arbeits- und Übungsaufgaben) sind anregend.				
	6.3	Die gestellten Aufgaben fördern eigenes Nachdenken und Verstehen.				
7. Zielgerechter Methoden- und Medieneinsatz	7.1	Die verwendeten Lehr- bzw. Lernmethoden passen zu den Zielen.				
	7.2	Die Methoden und Sozialformen werden sinnvoll variiert.				
	7.3	Der Lernprozesse wird durch geeignete Medien unterstützt.				
8. Wirksames Üben und Konsolidieren	8.1	Neue Lerninhalte werden vielfältig wiederholt und zusammengefasst				
	8.2	Die Schüler/innen erhalten für ihre Leistungen gezielte Rückmeldungen.				
	8.3	Neue Inhalte werden mit bestehendem Wissen vielfältig verknüpft.				
9. Schüler- orientierung	9.1	Der Unterricht knüpft an das Vorwissen und die Erlebniswelt der Schüler/innen an.				
	9.2	Der Unterricht eröffnet Spielräume für eigene Antworten und Ideen der Schüler/innen.				
	9.3	Die Schüler/innen kommen selbst zum Sprechen und Handeln.				

10. Individuelle Förderung	10.1	Die Lernaufgaben und Anforderungen werden den unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen angepasst.				
	10.2	Die Lernmedien und -materialien sprechen verschiedene Sinne bzw. Lernstile an.				
	10.3	Es werden individuelle Lernhilfen angeboten.				
11. Förderorientierte Beurteilung	11.1	Die Lehrperson gibt differenzierte Rückmeldungen zu Leistungen.				
	11.2	Die Leistungsansprüche und -kriterien sind den Schüler/innen bekannt.				
	11.3	Die Selbstkontrolle und Selbstbeurteilung durch die Schüler/innen wird gefördert.				
12. Lernförderliches Klima	12.1	Der Umgangston zwischen Lehrperson und Sch. ist wertschätzend und respektvoll.				
	12.2	Es herrscht eine positive Grundstimmung vor.				
	12.3	Die Verhaltensregeln sind den Schüler/innen bekannt und werden eingehalten.				
13. Effiziente Zeitnutzung	13.1	Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt (kein Leerlauf, gleitende Übergänge)				
	13.2	Die Lehrperson behält den Überblick über die Schüleraktivitäten.				
	13.3	Die Lehrperson geht mit aufgetretenen Störungen pädagogisch sinnvoll um.				
14. Sinnstiftende Kommunikation	14.1	Die Lehrperson erläutert den Sinn einzelner Anforderungen und Lernschritte.				
	14.2	Anliegen von Schüler/innen werden ernst genommen.				
	14.3	Lehrperson und Schüler/innen kommunizieren offen miteinander.				
15. Reflexion des Unterrichts	15.1	Die Praktikant/ die Praktikantin kann das eigene Vorgehen begründen.				
	15.2	Sie kann Erfolg und Misserfolg des Vorgehens analysieren.				
	15.3	Sie kann Handlungsalternativen aufzeigen.				

Formative Beurteilung im Kernpraktikum 2 und 3:

Bei der formativen Beurteilung dient der Kompetenzraster der Standortbestimmung und Rückmeldung an die Studierenden. Die Praxislehrperson bzw. der Mentor/ die Mentorin soll sich dabei auf ausgewählte Kriterien konzentrieren, welche Gegenstand der Zielvereinbarung sind.

Summative Beurteilung im Bewährungspraktikum:

Die summative Beurteilung erfolgt gemäss ECTS-Skala: A bedeutet ausgezeichnet, B sehr gut, C gut, D befriedigend, E ausreichend, FX nicht bestanden bei deutlichen Mängeln und F nicht bestanden bei schwerwiegenden Mängeln.

Ein A Grad wird gegeben, wenn die relevanten¹⁾ Kriterien zu 80 % erfüllt und die übrigen mehrheitlich erfüllt sind.

Ein B Grad wird gegeben, wenn die relevanten Kriterien zu 50% erfüllt und die übrigen mehrheitlich erfüllt sind.

Ein C wird gegeben, wenn 80 % der relevanten Kriterien mehrheitlich erfüllt und nur vereinzelte Kriterien ansatzweise erfüllt sind.

Ein D wird gegeben, wenn verschiedene relevante Kriterien nur ansatzweise erfüllt sind, aber keine nicht erfüllt.

Ein E wird gegeben, wenn die relevanten Kriterien mehrheitlich nur ansatzweise erfüllt sind.

Ein FX wird gegeben, wenn wichtige relevante Kriterien nur in einem Fach nicht erfüllt sind.

Ein F wird gegeben, wenn verschiedene relevante Kriterien in mehreren Fächern nicht erfüllt sind.

¹⁾ Welche Kriterien in einer bestimmten Lektion relevant sind, wird von der Praxislehrperson bzw. dem Mentor/der Mentorin bestimmt. Dies hängt von der Anlage bzw. der Zielsetzung der Lektion (Einführung, Übung, Praktikum) ab.

22.08.2006/hm

Literatur

- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E.** (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 121–141.
- Forneck, H.** (2006). Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität. In H. Forneck, M. Gyger & R.Ch. Meier (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung* (S. 11–36). Bern: h.e.p.
- Gruehn, S.** (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2004). *Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht. *Pädagogik*, 2/06, 42–45.
- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Messner, H. & Füglistner, P.** (1973). Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung. *schweizer schule*, 60 (20), 877–896.
- Neisser, U.** (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman. (deutsch: *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett 1979).
- Reusser, K. & Pauli, C.** (1999). *Unterricht beobachten und verstehen. Strategien zur Rekonstruktion des Kontextes in der videobasierten Unterrichtsforschung, am Beispiel der Video-Studie «Mathematiklernen und Mathematikleistungen in unterschiedlichen Unterrichtskulturen»*. Paper präsentiert an der Tagung Pädagogische Psychologie, Fribourg (Schweiz), 13.–16. September 1999.

Autor

Helmut Messner, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, helmut.messner@fhnw.ch

Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen¹

Beat Bertschy

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg weisen die Studierenden mit zwei bis drei sogenannten «Komplexen Aufgaben» ihre Leistungen pro Studienjahr nach. Diese insgesamt sieben konkreten «Komplexen Aufgaben» und das Beurteilungsverfahren wurden von einem Team von französisch- und deutschsprachigen Dozierenden der PH FR entwickelt. Im Folgenden wird dargestellt, wie an der PH Freiburg pädagogisch-psychologische Aspekte des beruflichen Handelns geprüft werden, die nebst der didaktischen Aufgabe das Kerngeschäft des Lehrberufes ausmachen. Reflektiert wird dabei, (1) welches pädagogische Wissen Lehrpersonen brauchen, (2) wie pädagogisches Wissen als Ressource für berufliche Kompetenzen anhand eines Fallbeispiels geprüft wird. Es wird begründet, (3) warum fallbasiert geprüft wird, und präzisiert, (4) was mit dem dargestellten Aufgabentypus genau geprüft wird, (5) wie sich reflexive Wissensverwendung in einer komplexen Aufgabe und damit «reflexive Praxis» beurteilen lässt. Der Beitrag endet (6) mit persönlichen Gedanken.

1. Welches pädagogische Wissen brauchen Lehrpersonen?

Lehrpersonen haben einen Bildungsauftrag, der mit Fragen der angemessenen Förderung von Kindern unterschiedlicher Begabungen und unterschiedlicher Bedürfnisse, der Klassenführung, der Leistungsbeurteilung, der Zusammenarbeit mit Eltern und Schuldiensten gekoppelt ist. Viele Lehrpersonen halten sich von ihrer Grundausbildung her für die (fach-)didaktischen und methodischen Berufsaufgaben gut vorbereitet. Pädagogische Aufgaben wie das Individualisieren, die Klassenführung und der Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen bleiben dagegen eine Herausforderung. So erleben 87.5% der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger im 1. und 2. Jahr im Kanton ZH «den Anspruch, den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden» (Zingg & Grob, 2002) als belastend. Und 58.4% belastet es, «sich für einzelne Schülerschicksale verantwortlich [zu] fühlen» (ebd., S. 221). Die grössten Unterstützungsbedürfnisse liegen bei der Klassenführung: «45.5% der Berufseinsteiger/innen fühlen sich durch Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung belastet» (ebd., S. 222). Hier hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterhin anzusetzen, um die angehenden Lehrpersonen nicht nur für das Unterrichten, sondern auch für das Erziehen, Beraten und Beurteilen

¹ Dieser Artikel ist Gabriel Schneuwly, dem Wegbereiter und Gestalter der PH Freiburg, gewidmet. Er hat die Idee der Komplexen Aufgaben als Leistungsnachweise an der PH Freiburg massgeblich entwickelt. Ende 2006 hat er die Leitung unserer Institution leider abgegeben und sich beruflich neu orientiert.

kompetent vorzubereiten. Insofern hat sie von ihrem Auftrag her möglichst dasjenige pädagogische Wissen bereitzustellen, das zur Bewältigung und Gestaltung des beruflichen Auftrags erforderlich und nützlich ist. Sie muss sich dabei am erziehungswissenschaftlichen Wissen und am Praktiker-Wissen aus dem Berufsfeld orientieren. Nach Shulman (1987, S. 8) verfügen professionelle Lehrpersonen über eine vielfältige und flexible Wissensbasis: Lehrpersonen müssen (1) ihr Fach kennen (content knowledge), (2) allgemein über Pädagogik Bescheid wissen, etwa über Klassen- und Gesprächsführung sowie Prüfungsgestaltung (general pedagogical knowledge), (3) Lehrpläne und Lehrprogramme kennen (curriculum knowledge). Shulman hebt hervor, dass (4) das pädagogische Wissen über die Inhalte (pedagogical content knowledge) der wichtigste Teil der Wissensgrundlage ist: Er bezeichnet dies als «Amalgam» von Fachinhalten und didaktisch-pädagogischem Wissen, das für die Lehrerverberufung charakteristisch ist. Weiter gehört (5) das Wissen über die Schüler und Schülerinnen (knowledge of students), (6) das Wissen über die Umstände der Erziehung, die Klassensituation, aber auch über die lokale Geschichte, Kultur und Politik (knowledge of educational contexts), (7) das Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte und deren philosophischen und historischen Hintergrund (knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds) dazu. Diese Kategorisierung nach Shulman verdeutlicht, dass das berufsspezifische Wissen der Lehrpersonen ein Gemisch aus fachlichem, fach- und allgemein-didaktischem, lernpsychologischem, pädagogischem und normativem Wissen zur Unterrichtsführung und Lerngestaltung ist. Es beruht auf subjektiven Erfahrungen (praktischem Wissen) und persönlichen Überzeugungen, die oft im Handeln oder in Verfahrensschritten implizit eingelagert sind. Bei der Ausbildung der Lehrpersonen muss versucht werden, dieses persönliche Wissen aus der Praxis mit wissenschaftlichem Wissen anzureichern, manchmal auch zu korrigieren.

2. Problemorientiert prüfen – ein Beispiel

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie an der PH Freiburg das pädagogisch-psychologische Wissen zertifizierend geprüft wird, nach Shulman (1987) insbesondere (2) das allgemein pädagogische Wissen, (6) das Wissen über die Umstände der Erziehung und (7) das Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie teilweise auch (4) das pädagogische Wissen über die Inhalte, das als Grundlage dafür dient, «wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lerner/innen angepasst werden» (Staub, 2001, S. 180). Weil Studierende sich möglichst gesichertes und bewährtes Wissen aneignen müssen, welches als Ressource zum Aufbau von Kompetenzen erforderlich ist, haben wir uns bei der Entwicklung des Ausbildungskonzeptes der PH Freiburg u.a. an den Standards nach Oser (1997) orientiert. Er versteht Standards als hochprofessionelle Kompetenzen, die theoretisch wie empirisch fundiert sind. Sie müssen geübt werden, damit sie in der Praxis qualitativ voll eingesetzt werden können und auch in herausfordernden Situationen einsetzbar bleiben.

Zur Prüfung des pädagogischen Wissens haben wir einen Aufgabentypus entwickelt, der die *Wissensbasis* der folgenden Standard-Gruppen (Oser, 1997) abdecken soll: insbesondere (1) Lehrer-Schüler-Beziehungen, (2) Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln, (3) Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, (4) Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, (9) Zusammenarbeit in der Schule, (10) Schule und Öffentlichkeit, teilweise auch (5) Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, (7) Leistungsmessung, (11) Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft.

Andere Standard-Gruppen nach Oser wie (6) Gestaltung und Methoden des Unterrichts, (8) Medien, (12) allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen sollen in anderen zertifizierenden Prüfungen (Diplompraktikum, praktisches Unterrichtsexamen sowie Evaluation und Verteidigung einer durchgeführten Unterrichtseinheit) abgedeckt werden. An der PH Freiburg arbeiten wir mit einer von den Standards nach Oser inspirierten, aber selbst entwickelten Kompetenzenliste. Wir arbeiten mit zwölf Kompetenzen (A bis L). Jede dieser Kompetenzen (z.B. Kompetenz F) besteht aus mehreren Komponenten (Fa bis Fd). Die Komplexe Aufgabe (KA 5-6.1), die weiter unten näher vorgestellt wird, deckt die Kompetenzen F bis I, aber auch einzelne Komponenten anderer Kompetenzen der PH Freiburg ab (vgl. Tab. 1).

Komplexe Aufgaben sollen gemäss der Intention der beiden «Architekten» des Ausbildungskonzeptes der PH Freiburg, Gabriel Schneuwly und Marie-Andrée Richoz, verhindern, dass Studierende in traditionellen Prüfungen für die verschiedensten Lernveranstaltungen lediglich träges Wissen reproduzieren müssen, das im beruflichen Alltag kaum eine Anwendung findet. Es wurden daher insgesamt sieben unterschiedliche Aufgabentypen entwickelt, die Bertschy & Schneuwly (2006) knapp vorgestellt haben. Für den pädagogisch-psychologischen Bereich wurde in Anlehnung an die schriftliche Diplomprüfung für Juristinnen und Juristen die Idee ausgearbeitet (Bertschy & Schneuwly, 2000), als Lehrperson in einer *begrenzten* Zeit einen pädagogischen Fall *angemessen* zu lösen. Als Hilfsmittel sind alle Kursunterlagen, Fachbücher und die Internet-Nutzung zugelassen. Im Kern geht es bei der unten stehenden Aufgabe darum, gegen Ende der Grundausbildung ein zugewiesenes Fallbeispiel zu analysieren und theoriegeleitet Handlungsmassnahmen zu entwickeln. Das folgende Beispiel (einer Komplexen Aufgabe 5-6.1) soll dies veranschaulichen:

Die Kinder im Kindergarten einer deutschsprachigen Vorortsgemeinde der Stadt Freiburg, an der es insgesamt 4 Kindergarten-Klassen gibt, schätzen Samuel. Er kann sehr lustig und unterhaltsam für die Klasse sein. Samuel spricht im Kindergarten kurze Sätze in der Standardsprache. Manchmal spricht er auch französisch, merkt dann aber, dass seine Mitschüler/innen ihn nicht verstehen. Im Kreisgespräch steht er oft auf, während die andern sitzen bleiben, oft schaut er zum Fenster hinaus und wirkt unruhig. Er zeichnet nicht gerne. Dagegen ist er im Sportunterricht einer der besten. Er kann sehr schnell rennen und klettert sehr sicher. Manchmal ärgern sich einige Kinder über Samuel, weil er bei den attraktiven Ämtchen immer dran kommen möchte. Die einen stört es, wenn er sie in der Freiarbeit schupft. Dabei lacht er schelmisch. Die Kindergärtnerin hat dies schon oft beobachtet. Sie erinnert dann jeweils Samuel an die Regeln des Kindergartens. Andererseits kann Samuel auch sehr höflich und zuvorkommend sein. Wenn die Klasse z. B.

jeweils an einem Nachmittag pro Woche in den Wald geht, verschenkt er anderen Kindern oft eine Cervelat zum Bräteln.

Die Klasse zählt insgesamt 21 Kinder. Davon sind 13 Knaben, drei der Mädchen stammen aus Serbien, sie verhalten sich angepasst und still. Weil sie so still sind, kann die Kindergärtnerin noch nicht abschätzen,

Tabelle 1: Berufliche Kompetenzen und Komponenten, die auf pädagogischem Wissen als Ressource beruhen

Kompetenz F: mit den Schülerinnen und Schülern eine Gemeinschaft und ein lernförderliches Klassenklima aufbauen: (Dazu zählen die Komponenten ...)	
Fa:	Regeln des sozialen Lebens aushandeln und durchsetzen
Fb:	einen Klassenrat initiieren und leiten
Fc:	eine pädagogische Beziehung zum einzelnen Kind und der ganzen Klasse entwickeln und gestalten
Fd:	die Schüler und Schülerinnen in die Verantwortung für ihren Lernprozess einbeziehen
Kompetenz G: mit den berufsethischen Dilemmata professionell umgehen	
Ga:	bei den Schülerinnen und Schülern einen Sinn für Verantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit entwickeln
Gb:	Vorurteile und Diskriminierungen jeglicher Art bekämpfen
Gc:	Präventiv zur Verminderung von Gewalt in der Schule beitragen
Gd:	sich in seinen Entscheidungen und Beziehungen auf die ethischen Standesregeln des Berufs abstützen
Kompetenz H: die Eltern informieren und einbeziehen	
Ha:	Elterngespräche leiten, Lernfortschritte der Kinder anerkennen und Lernschwierigkeiten bestimmen
Hb:	Elternabende organisieren und durchführen
Hc:	weitere Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten
Hd:	Konflikte mit den Eltern konstruktiv und lösungsorientiert austragen
Kompetenz I: in beruflichen Teams zusammenarbeiten	
Ia:	sich in eine Gruppe integrieren und für ein erfolgreiches Funktionieren der Zusammenarbeit sorgen
Ib:	gemeinsam komplexe Situationen analysieren und bewältigen
Ic:	gemeinsam Zielvorstellungen und Massnahmen erarbeiten
sowie die folgenden Komponenten anderer Kompetenzen:	
Ae:	auf Unterrichtsstörungen angemessen reagieren
Bb:	Verhalten systematisch beobachten und auf dieser Grundlage geeignete Massnahmen treffen
Ca:	mit Hilfe eines breiten Methodenrepertoires und vielfältigen Lernformen den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden
Cb:	bei der Schaffung von Lernsituationen verschiedene Arten der Differenzierung (nach Zeit, Schwierigkeitsgrad, Repräsentationsformen) anwenden
Jb:	die Hilfe von externen Stellen nutzen
Ka:	Praxiserfahrungen kritisch analysieren und dabei Theoriebezüge explizit darlegen
La:	wissenschaftliche Publikationen suchen, analysieren und kritisch nutzen

was und wie viel sie genau können und verstehen. Ein Mädchen, Tanja, wiederholt den Kindergarten. Sie zeichnet wunderbar, ihre Spezialität sind Pferdedarstellungen.

Die Kindergärtnerin organisiert anfangs November einen Tag der offenen Türe. Viele Eltern kommen und sind neugierig, wie sich ihr Kind im Kindergarten verhält. In der Phase der Freien Arbeit kneift Samuel dreimal andere Kinder, während diese konzentriert an der Sache sind. Die Kindergärtnerin hat es lediglich einmal bemerkt, dann aber Samuel sogleich aufgefordert, andere Kinder beim Arbeiten nicht zu stören. Einige Eltern beginnen untereinander zu tuscheln. Es scheint so, dass sie bereits einiges von ihren Kindern über Samuel gehört haben.

Bei der geführten Tätigkeit will die Kindergärtnerin mit der Klasse ein Lied singen. Sie fragt, wer das Lied mit Instrumenten begleiten möchte. Alle Kinder heben ihre Hand, manche sagen: «Ich, ich!» - Samuel steht auf seinen Stuhl und schreit, dass er trommeln möchte! Die Kindergärtnerin nimmt Bheslana dran, sie darf trommeln. Samuel reklamiert.

Auftrag: Stellen Sie sich vor, dass Sie die Lehrperson in dieser Situation sind.

1. Beschreiben Sie möglichst präzise, welche Problempunkte Sie im präsentierten Fallbeispiel sehen!
2. Nehmen Sie eine theoriegeleitete Analyse der geschilderten Situation vor!
3. Erstellen und begründen Sie einen Interventionsplan!

Die Studierenden erhalten unterschiedliche, aber analoge Fälle wie den hier präsentierten. Die Schilderungen stammen in der Regel von Lehrpersonen, wurden aber noch redaktionell bearbeitet, um eine bessere Vergleichbarkeit zu garantieren. Sie enthalten möglichst nicht nur «Probleme», sondern auch ressourcenorientierte Hinweise. Klischees und Interpretationen werden in der Fallschilderung möglichst vermieden. In jedem Fallbeispiel müssen in Nuce *theoretische Zugänge* enthalten sein, hier etwa:

- (a) Wie gehe ich als Lehrperson mit Kindern um, die Verhaltensauffälligkeiten (selbst unter Bedingungen, wo Eltern im Schulzimmer zuschauen) zeigen? Wie wird in der Fachliteratur «Verhaltensauffälligkeit» definiert? Kann Samuel z.B. als hyperaktives Kind bezeichnet werden? Inwiefern (nicht)?
- (b) Wie gehe ich als Kindergärtnerin mit diesem Knaben konkret um, der Mühe hat, sich sozial zu integrieren (und warum gehe ich so vor)?
- (c) Was tue ich mit der Klasse, damit die andern ihm dabei helfen, sich zu integrieren und er nicht zum Aussenseiter wird? Welche Bedeutung schreibe ich der Tatsache zu, dass Samuel zuhause französisch spricht? Inwiefern betrachte ich dies hier als (nicht) relevant?
- (d) Welche Massnahmen in der Klassenführung wähle ich aus? Von welchen Konzepten lasse ich mich leiten?
- (e) Wie werde ich den Bedürfnissen und der Förderung der andern Kinder (nebst Samuel) gerecht?

Für jeden Fall, mit dem wir unsere Standards prüfen, müssen wir eine exemplarische Antwort entwickeln (etwa in Form eines Concept mapping, bei welchem Fachbegriffe, Theorie-Verweise, Lernarrangements, Ziele, die Chronologie möglicher Massnahmen, Gedanken, weiter auszuführende Ideen inkl. Werkzeuge visualisiert und Begründungen stichwortartig geliefert werden).

3. Warum problembasiert prüfen?

Pädagogische Probleme sind immer «Gestaltungssituationen», in denen agiert oder reagiert werden muss. Sie müssen durch Sprechen und/oder Handeln bewältigt werden. Die Studierenden sollen bezogen auf den geschilderten Fall aufzeigen, wie sie konkret handeln, was sie wem wie sagen würden, welche Ziele sie verfolgen und welche (übernommenen oder selbst entwickelten) Werkzeuge sie dazu bereitstellen würden, um sich nicht nur «die Mühe und Plage des Arbeitens zu erleichtern, sondern auch eine Welt zu errichten, deren Dauerhaftigkeit gegen den verzehrenden Kreislauf des Lebens gesichert ist und ihm widersteht» (Arendt, 1958/2002, S. 300). Diese Werkzeuge sollten die Erreichung der Lernziele erleichtern und die Entwicklung hin zu stärkerer Selbstständigkeit, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit unterstützen.

Die Fälle, die wir den Studierenden vorlegen, stammen weitgehend von Praktikerinnen und Praktikern aus dem Kindergarten und der Primarschule. In diesen Berufsfeldern stellen sich lauter pädagogische Herausforderungen oder «hochwertige» Aufgaben (Reusser, 2005, S. 171). Lernpsychologisch gesehen geht es bei der Bearbeitung von Fallbeispielen um das Problemlösen. Als Fallbeispiele für diese zertifizierenden Prüfungen sammeln wir Aufgaben, die «mit einfachen gedanklichen Mitteln und Routinen nicht lösbar» (ebd., S. 172) sind. Was für das fallbasierte Lernen in der Ausbildungssituation gilt, ist auch für das fallbasierte Prüfen gültig: Wir brauchen «gute» Fälle. Diese zeichnen sich nach Reusser dadurch aus, dass sie im Sinne des situierten Lernens *authentisch*, *wirklichkeitsnah*, für das fachliche Denken und das künftige berufliche Handeln *repräsentativ* sind. Sie sind *relativ offen formuliert*, «ermöglichen die Bearbeitung (...) aus verschiedenen Fächern, Perspektiven» (ebd., S. 167) und lassen «mehrere richtige Lösungen» (ebd., S. 168) zu. Sie erfordern den Gebrauch von individuellen Lernstrategien und «Werkzeugen (Checklisten, Leitlinien, Frageraster, Kooperations-, Kommunikations- und Austauschformate – inkl. neue Medien und Computer-Tools)» (ebd.).

Fallbeispiele drängen sich als Prüfungsaufgaben geradezu auf: Sie entstammen einem sozialen Kontext. Die Schilderung weckt durch den narrativen Charakter das Interesse, die gesellschaftliche und pädagogische Relevanz der Aufgabe wird ersichtlich. Die Komplexität kann relativ konkret und real geschildert werden. Auch Unvorhersehbares, etwa unbeabsichtigte Nebeneffekte von Interventionen können erwähnt werden. Ein spezifisches (Problem-)Verhalten der Lernenden, Lehrpersonen oder Eltern kann in einen grösseren, systemischen Kontext gestellt werden. Wer den Fall im Komplexen auflösen will, braucht nicht abstraktes, träges Wissen, sondern anwendungsorientiertes Wissen. Hilfreich ist ein «Schutzwissen» (Oser & Hascher, 1997), ein Wissen darüber, was zu vermeiden ist, und ein Handlungswissen (prozedurales Wissen), das Erfolg verspricht. Die Fallschilderungen sind um der Vergleichbarkeit der Fälle willen standardisiert. Sie enthalten Angaben zur Klassenstufe und -grösse, zum Verhältnis von Knaben und Mädchen, zum Klassenklima (inkl. Angaben zu Leader- und Aussensei-

tertum). Andere relevante Besonderheiten wie Angaben zum soziokulturellen Umfeld der Schule oder zur sozialen Herkunft der Lernenden werden möglichst angegeben. Die Aufgabenstellungen sind im Sinne Donald Schöns (1987, S. 4 ff.) – wie praktische berufliche Situationen generell – komplex: nämlich mehrschichtig, facettenreich, mit ungewissem Ausgang, einzigartig und wertbeladen.

Die Studierenden sollen zunächst das singuläre Problem bzw. verschiedene Aspekte des Problems bestimmen («Welche Problempunkte sehen Sie?»). Anschliessend sollen sie ihr angeeignetes pädagogisches Fachwissen verwenden und im Sinne eines mehrperspektivischen Zuganges das vorliegende Fallbeispiel neu beleuchten. Dabei sollen bewusst *mehrere* Theorien, Modelle und möglichst auch Forschungsergebnisse in die Problemanalyse und Problemlösung einfließen. Damit soll dem bisher kontinuierlichen, fast systematischen Missachten des pädagogischen Wissens durch die Lehrperson (vgl. Tenorth, 1990, S. 85) entgegengewirkt und der Theorie-Praxis-Bezug durch eigene Reflexion eingefordert werden. Wer einen Fall bearbeitet, konstruiert ihn (in der realen Situation, aber auch in der Lektüre) im Sinne des sozio-konstruktivistischen Lernverständnisses mit. Gewissen Episoden oder Elementen wird aufgrund der individuellen Lebenserfahrung und Lerngeschichte eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Es geht also darum, dass die Studierenden die geschilderte Situation auch im übertragenen Sinn «lesen» können: «the situation talks back, the practitioner listens» (Schön, 1983, S. 131 f.). Wer also «korrekt»inhört, was die Situation sagt, setzt bei *relevanten Schlüsselwörtern* und bei der sachlich geschilderten Beobachtung an, versucht beim Lesen eigene und andere Interpretationen als solche zu erkennen und reflektiert damit umzugehen. Wer über ein pädagogisches Wissen verfügt, das er wirklich verstanden hat, verwendet auch präzise Fachbegriffe aus verschiedenen Theorien oder Paradigmen. Bereits Schleiermacher betonte, dass nichts in der Theorie ist, was nicht vorher in der Praxis war:

und wenn die Theorie auch erst später entstand: so fehlte der erziehenden Tätigkeit doch nicht der Charakter der Kunst: Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heisst im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie (...), die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere (Schleiermacher, 1826/1983, S. 10 f.).

Der authentische Fall stellt in dieser Aufgabenstellung ein Stück *fremde und vergangene Praxis* dar, das mit dem angeeignetem oder in der Prüfungssituation mit Hilfsmitteln zu erweiternden theoretischen Wissen reflektiert und explizit gemacht wird, in der Hoffnung, dass die *eigene, künftige* Praxis bewusster wird. Pädagogisches Fachwissen soll als zentrale Ressource für das berufliche Handeln mit möglichen und begründeten Massnahmen für den vorgelegten Fall nachgewiesen werden.

4. Was wird geprüft?

Geprüft wird also nicht wie in einem Diplom-Praktikum oder in einer Prüfungslektion die *Handlungskompetenz* selbst, sondern die *reflektierte Wissensverwendung*, die im Lehrberuf – besonders in kritischen Entscheidungssituationen erforderlich ist!

Das pädagogische Wissen (Ausführlicheres dazu vgl. Bertschy, 2004, S. 233 ff.) muss

- unter Zeitdruck (innerhalb von 8 Stunden, an einem Tag)
- nach den Regeln der Kunst (Performanz)
- in Form eines Textes repräsentiert werden:
- als deklaratives (wissen, dass ...),
- prozedurales (wissen, wie ..),
- konditionales Wissen (wissen, wann ...) und als
- «Wissen, wozu ...»: Hier wird die normative Dimension angesprochen: Es geht um «Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben, über die Art des Berufsauftrages, über legitime bzw. illegitime Motive und Formen des Berufshandelns gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten» (Terhart, 1991, S. 134).

Die Studierenden sollen aufzeigen, wie sie das Problem möglichst professionell angehen, damit sie ihren Bildungsauftrag kompetent wahrnehmen können. Sie legen wie Professionals ihr Wissen und Verständnis dar: nicht nur, «wie es geht, sondern auch was geht und warum es geht» (Shulman, 1991, S. 158). Sie sollen theoretische Ansätze (möglichst empirisch validierte Konzepte oder Modelle) in ihren Grundzügen korrekt darstellen, wesentliche Prinzipien und Grundsätze hervorheben, zu anderen in Beziehung setzen. Coen et al. (im Druck) liessen die Relevanz von sechs unterschiedlichen Komplexen Aufgabentypen durch ein Dutzend erfahrener Lehrpersonen aus dem jeweiligen Berufsfeld überprüfen. Diese erachteten den hier präsentierten Aufgabentypus (KA 5-6.1) als relevante und valide Aufgabenstellung, die reale Probleme ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit betrifft.

5. Wie lässt sich reflexive Wissensverwendung und damit «reflexive Praxis» beurteilen?

Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Tradition Deweys meint ein gedanklich widerspiegeltes Erfahren, das im jeweiligen Kontext fortlaufend neu strukturiert und neu ausgerichtet wird. Dazu braucht es ein Kennen und Erkennen der relevanten Aspekte pädagogischer Situationen, das ein kreatives Hin- und Her-Switchen von Analyse und Synthese, ein fortlaufendes Auseinandernehmen und Neu-Verbinden zulässt, um eine Situation neu zu beleuchten. Wer reflektiert, sieht und liest die Situation neu, dies wiederum eröffnet neue Handlungsweisen (Schön, 1987, S. 68).

Weil Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Planung und Ausführung einer Handlung niemals bruchlos ineinander übergehen, gibt es die dritte Phase der Handlung, die Phase der Reflexion. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch «repariert» wird (Herzog, 1995, S. 256).

Genau diese Reflexionsleistung wird geprüft. Praxis soll nochmals durch die Brille des pädagogischen Wissens betrachtet, verglichen, geprüft werden, die Handlungsweise mit Theorien, Modellen, Forschungsergebnissen *über-legt* werden. Das geht nicht ohne klares und kritisches Denken, das sich dadurch auszeichnet, dass es mit feinen Unterscheidungen arbeitet. Voraussetzung dazu ist im Sinne des deutschen Bildungsbegriffes fundiertes Wissen, das wirklich *verstanden* worden ist und das man *sich* im Studium angeeignet hat. Nur wer verstanden hat, kann auch einen Standpunkt oder einen Handlungsplan kohärent herleiten und begründen. Mit den komplexen Aufgaben, die wir Studierenden vorlegen, möchten wir genau diesen reflexiven Umgang mit pädagogischem Wissen prüfen. Aber mit welchen Kriterien lässt sich dies beurteilen? Xavier Roegiers, Professor an der belgischen Universität Louvain-la-Neuve, stellt in seinem Buch «l'Ecole et l'évaluation» (Roegiers, 2004), Wege dar, wie man komplexe Lernergebnisse evaluiert (S. 173 ff.). Er zeigt auf, dass sich fachspezifische, auf einem allgemeinen definierten Niveau formulierte Beurteilungskriterien permanent wiederholen. Roegiers (2004, S. 218) präsentiert denn auch ein Beurteilungs-Modell für offene komplexe Aufgaben (vgl. Abb. 1) ausgehend von den vier Eckpunkten: Wortlaut der Aufgabenstellung (l'énoncé), Ideen (le «fond»), Fachwissen als Werkzeug der Disziplin (la «forme») und Produktion (production) mit lediglich vier Beurteilungskriterien:

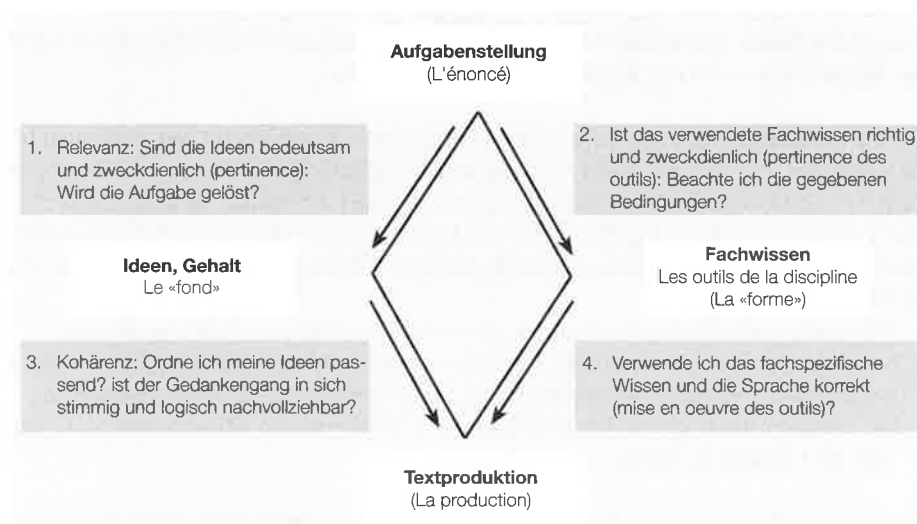


Abbildung 1: Vier zentrale Beurteilungskriterien für offene, komplexe, sozialwissenschaftliche Aufgaben (nach Roegiers, 2004, S. 219 und S. 225).

1. **Pertinence des idées** (Sind die Ideen *relevant und zweckdienlich*): «Est-ce que ma production est en adéquation avec l'énoncé?» (ebd.) (Antwortet mein Resultat auf die Aufgabenstellung?).
2. **Pertinence des outils** (Ist das verwendete Fachwissen *richtig, gehaltvoll und zweckdienlich*): «Est-ce que je choisis mes outils en rapport avec ce qui est attendu dans ce cours?» (ebd.) (Wähle ich meine Werkzeuge in Bezug auf das, was im Kurs oder Fachbereich gefordert wird?).
3. **Cohérence des idées** (*Kohärenz*): «Est-ce que j'organise convenablement mes idées?» (ebd.) (Ordne ich meine Ideen und Gedanken passend? Ist der Gedankengang in sich stimmig und logisch nachvollziehbar?).
4. **Mise en oeuvre des outils**: «Est-ce que j'utilise correctement les outils de la discipline, pour obtenir un produit que possède les qualités requises? » (ebd.) (Verwende ich die Ressourcen und Werkzeuge, also insbesondere das Wissen der Fachdisziplin korrekt, um ein qualitativ hochstehendes Ergebnis zu erzielen?).

Abbildung 1 ist eine Übersetzung und eine Synthese aus dem oben präsentierten Grundmodell von Roegiers (2004, S. 219) und dessen Adaptation für sozialwissenschaftliche komplexe Aufgaben (S. 225).

Angeregt durch dieses Modell, das für die Sekundarstufe gedacht ist, haben wir mit den vier Beurteilungskriterien 1. Relevanz und Stichhaltigkeit, 2. Qualität und Richtigkeit des Fachwissens, 3. Kohärenz und 4. Form gearbeitet: Zu diesen globalen Kriterien haben wir auf die jeweilige Komplexe Aufgabe spezifische Indikatoren in Form von Fragen abgeleitet. Abbildung 2 stellt für den hier präsentierten Aufgabentyp (KA 5-6.1) das Beurteilungsraster mit Kriterien und Indikatoren dar.

Für die Beurteilung der Arbeiten reichen diese globalen Kriterien mit den erwähnten Indikatoren aus. Zu viele Kriterien neutralisieren und überschneiden sich, sie entmutigen Lernende und Lehrende. Vier Kriterien sind trennscharf, überschaubar und entsprechen insofern dem Grundsatz der Ökonomie. Sie lassen sich mit sinnvollem Zeit-, Material- und Personenaufwand bewältigen. Diese globalen Kriterien haben sich bereits in drei Durchgängen bewährt.

- Sie ermöglichen die Beurteilung aus verschiedenen Fächern und Perspektiven.
- Sie lassen im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses *Raum für alternative Lösungen* und mehrere «richtige» (im Sinne von angemessenen) Lösungen zu.
- Sie erlauben dennoch die Überprüfung des Erreichens von Minimalstandards und sind für brillante Leistungen nach oben hin offen.

Momentan halten wir uns an die Regel, dass alle vier genannten Kriterien jeweils genügend sein müssen, um die Komplexe Aufgabe zu bestehen. Wir arbeiten mit vier Prädikaten (ausgezeichnet – gut – genügend – ungenügend), um die Arbeiten zu beurteilen. Es lässt sich beanstanden, dass diese Kriterien unterschiedlich gewichtet werden sollten, dass Kriterium 2 – die Qualität des pädagogischen-psychologischen Wissens – eindeu-

<p>1. Relevanz, Gehalt, Stichhaltigkeit (pertinence) Ist das Thema getroffen? Ist dasjenige abgeliefert worden, was verlangt war? Ist die Arbeit interessant, überzeugend, gehaltvoll? Enthält sie originelle Ideen?</p>
<p>2. Qualität und Richtigkeit des pädagogisch-psychologischen Wissens (Fachbegriffe/Konzepte) Werden treffende Konzepte ausgewählt, Fachbegriffe definiert und exakt erklärt? Wie stark korrespondiert die vorgelegte Arbeit mit den zentralen Konzepten, die primär erwartet werden (und damit der Concept-Map, die als Korrekturfolie dient)? Wie überzeugend werden mögliche Abweichungen dazu begründet? Begründungen der Entscheide Erfolgen Begründungen und Entscheide durch überzeugende Verknüpfungen mit Theorien, Forschungsergebnissen, Modellen und Konzepten aus Pädagogik, Psychologie oder Ethik? Massnahmenkatalog Werden die wesentlichen Elemente der Situation erfasst (und damit Bedingungen der Aufgabe respektiert)? Werden angemessene Lernziele vorgeschlagen? Stimmen die definierten Ziele und Mittel logisch überein? Sind die Interventionen reichhaltig und differenziert (z.B. durch die Unterteilung in kurz-, mittel- und langfristige Massnahmen)? Oder wird auf mehreren Ebenen angesetzt: Schüler/in, Klasse, Eltern, Schuldienste? Sind die vorgeschlagenen Massnahmen angemessen und wünschbar? Gültigkeit der Lösungsvorschläge Haben die Lösungsvorschläge eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit? Ist die Chronologie der geplanten und aufbauenden Massnahmen im Hinblick auf die «Erziehung zur Selbstständigkeit hin» überzeugend?</p>
<p>3. Kohärenz (cohérence) Ist die Arbeit in sich stimmig, logisch nachvollziehbar, widerspruchsfrei (selbst wenn es inhaltlich nicht genau demjenigen entspricht, das verlangt worden war)? Ist die Analyse nachvollziehbar?</p>
<p>4. Form Sind alle drei Bestandteile des Auftrags schriftlich bearbeitet worden? Entspricht die Arbeit den sprachlichen Standards?</p>

Abbildung 2: Beurteilungsraster mit Kriterien und Indikatoren

tig wichtiger sei als beispielsweise die Form, das äussert sich ja auch an der Anzahl der aufgelisteten Indikatoren. Andererseits sind alle vier Kriterien fundamental: Weder darf in einer schriftlichen zertifizierenden Prüfung das Thema verfehlt, die Qualität des Wissens unterschritten sein, gegen die Kohärenz verstossen, noch eine unvollständige Arbeit, die massiv gegen sprachliche Standards verstösst, abgeliefert werden, zumal die Arbeiten mit Computern, die mit Rechtschreibe-Programmen ausgerüstet sind, verfasst werden dürfen und Lehrpersonen als sprachliche Vorbilder den gängigen sprachlichen Anforderungen genügen müssen. Die Diskussion um die Gewichtung der Kriterien wird aber weitergeführt werden. Ein aktueller Vorschlag sieht die folgende Gewichtung vor: 1. Relevanz (20 Punkte), 2. Qualität des Wissens (40 Punkte), 3. Kohärenz (20 Punkte), 4. Form (20 Punkte), was ein Punkte-Maximum von 100 Punkten ergibt. Für eine genügende Leistung müssen 60 Punkte erreicht werden.

Die Arbeiten werden anonymisiert, damit unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Nationalität der geprüften Person beurteilt wird. Die Beurteilung der Arbeiten erfolgt durch zwei Dozierende. Sie werden zudem durch einen externen Experten evaluiert.

6. Abschliessende Gedanken

Abschliessend seien noch einige Gedanken thesenartig aufgeworfen:

(1) Ein problemorientiertes Prüfen in der Ausbildung erfordert *zuvor* ein *problemorientiertes Lernen* (Weber, 2004; Reusser, 2005). Was geprüft wird, soll auch geübt werden. Wir tun dies in unseren Ausbildungsgefässen (Kursen, Ateliers, Intervision) ansatzweise.

(2) Komplexe Aufgaben sind eine *Ergänzung*, nicht aber ein Ersatz wissensorientierter Prüfungen. Hierüber herrscht an der PH Freiburg momentan keine Einigkeit.

(3) Die hier beschriebene Komplexe Aufgabe prüft pädagogische Faci- und Reflexionskompetenz, *nicht* aber Handlungskompetenz. Das ist legitim, wenn «reflexive Praxis» das Ausbildungsideal ist! Freilich ist das Lösen einer solchen Aufgabe insofern «künstlich», als die Studierenden keine Gesichter, wenig Details, kaum Vorgeschichten, sondern nur einen Text vor sich haben und dementsprechend *affektiv kaum in die Situation involviert* sind. Im Berufsfeld wäre dem nicht so. Da muss umgehend und dennoch sachlich-geduldig gehandelt und *der eigene Gefühlshaushalt kontrolliert* werden. Herzog (1995, S. 266) hat hervorgehoben, dass Reflexion – insbesondere «Reflection-in-Action» (im Sinne Donald Schöns) – keine rein denkerische Angelegenheit sei, weil Nachdenken immer auch affektive Reaktionen provoziere oder selbst durch Affekte ausgelöst werde. Es gibt aber auch im Berufsfeld Situationen, bei denen ein Fall «am Schreibtisch» relativ nüchtern analysiert und eine Intervention geplant wird.

(4) Jeder noch so ähnliche Fall ist einzigartig und kann nicht als Modell für später übernommen werden. Dennoch bleiben sich Analyse-Muster und die Tatsache, dass unter Zeitdruck, aber *in einer Zeitachse* an Problemen gearbeitet wird, gleich: «Nicht der Weg ist das Ziel, sondern die nächste Hürde» (Oelkers, 2004, S. 19). Wie geplant wird, um diese Hürden zu nehmen, lässt sich mit Massnahmen beschreiben, die unterschiedlich dosiert und flankiert werden.

(5) Der Lehrberuf ist eine *Gestaltung*profession. Die reflexive Aufgabe der Lehrperson besteht darin, dass analysiert, kombiniert und evaluiert werden muss, um Bildungs- und Erziehungsprozesse angemessen, wünschbar und erfolgreich zu gestalten. Lernprozesse und -situationen werden *gestaltet*, indem Lernarrangements bereitgestellt und Werkzeuge hergestellt werden oder das Modell der kognitiven Meisterlehre (Collins, Brown & Newman, 1989) intelligent angewendet wird; diese «angemessene Dosierung von Modeling, Coaching, Scaffolding und Fading ist letzten Endes eine Kunst. Im Idealfall ist sie darauf ausgerichtet, das Denken der Lernenden optimal anzuregen» (Niggli, 2000, S. 152).

Auch pädagogische Beziehungen sind zu gestalten. Lehrpersonen und Kinder handeln kommunikativ und moralisch miteinander. Lehrpersonen müssen in einer pluralistischen Demokratie auf die Einhaltung von Werten setzen:

...so kann Moral sich jedenfalls im Feld des Politischen auf nichts anderes berufen als die Fähigkeit zum Versprechen und auf nichts anderes stützen als den guten Willen, den Risiken und Gefahren, denen Menschen als handelnde Wesen unabdingbar ausgesetzt sind, mit der Bereitschaft zu begegnen, zu vergeben und sich vergeben zu lassen, zu versprechen und Versprechen zu halten (Arendt, 1958/2002, S. 314). Ohne diese Fähigkeiten des Neubeginnens, des Anhaltens und Eingreifens wäre ein Leben, das, wie das menschliche Leben, von Geburt an dem Tode <zueilt>, dazu verurteilt, alles spezifisch Menschliche immer wieder in seinen Untergang zu reißen und zu verderben (ebd., S. 315 f.).

Hierin liegt wohl der Sinn der pädagogischen Gestaltungsarbeit: die Bereitschaft und den Willen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, in einem Prozess der Verständigung einander Versprechungen abzurufen, Verpflichtungen einzugehen und einander zu verzeihen, um wieder neu anzufangen, ohne aber deswegen moralische Ansprüche zu unterlaufen. Dies ist wohl die pädagogische Prüfung, die *im Leben* ansteht.

Literatur

- Arendt, H. (1958/ 2002). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper. (Titel der Originalausgabe: *The Human Condition*. Chicago 1958)
- Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/innenbildung*. Bern: Peter Lang.
- Bertschy, B. & Schneuwly, G. (2000). *Summative und zertifikative Beurteilung an der PH Freiburg. Arbeitspapier der Kommission 3 der Pädagogischen Hochschule Freiburg vom 11.2.2000*. Manuskript.
- Bertschy, B. & Schneuwly, G. (2006). Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 106–110.
- Coen, P.-F., Galland, A., Monnard, I. & Perrin, N. (im Druck). Pertinence et validité des tâches complexes dans l'évaluation des futurs enseignants. In G. Bayat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former: quelles démarches, quels outils?* Bruxelles: De Boeck.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer.
- Oelkers, J. (2004). «Bildung» – Magie des Wortes und Nutzen der Sache. Vortrag in der Reihe «30 Jahre Ringvorlesungen der Universität Zürich und der ETH Zürich» am 22.4.2004 in der Universität Zürich. Online unter: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/133_ZuerichBildung.pdf. (29.01.07)
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 15 (1), 26–37.
- Oser, F. & Hascher, T. (1997). *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des «negativen» Wissens*. Freiburg: Pädagogisches Institut. Schriftenreihe zum Projekt «Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur der Schule», Nr. 1.

- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–183.
- Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Schleiermacher, F.** (1826/1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze*. Hrsg. von E. Weniger. Frankfurt a.M. Ullstein.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Shulman, L.S.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145–160). Köln: Böhlau.
- Staub, F.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–199.
- Terhart, E.** (1991). Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, (31) 129–141. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E.** (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81–99). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thornhauser, J.** (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen erheben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In M. Schratz & J. Thornhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 61–91). Innsbruck: Studienverlag.
- Weber, A.** (2004). *Problem-Based Learning*. Bern: hep-Verlag.
- Zingg, C. & Grob, U.** (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216–226.

Autor

Beat Bertschy, Dr. phil., Dozent an der Pädagogischen Hochschule der PH Freiburg, Murtengasse 24, 1700 Freiburg, bertschyb@edufr.ch

Leistungsnachweise in der aktuellen Literatur – eine Rundschau

Kathrin Futter

Der vorliegende Beitrag stellt eine kleine literarische Rundschau bezüglich des Themas «Leistungsnachweise» resp. «Prüfungen» im angebrochenen Jahrtausend dar. Die Liste der einbezogenen Bücher und Artikel ist nicht abschliessend und entspricht der subjektiven Auswahl der Autorin. Vielleicht lassen sich jedoch einige Leserinnen und Leser dazu anregen, die eine oder andere Textstelle im Original nachzulesen, um dadurch Hinweise für die Gestaltung der eigenen Beurteilungspraxis zu erhalten.

Lehren und Lernen an Hochschulen schliesst seit jeher ein, dass das Wissen und die erworbenen Kompetenzen der Studierenden auch geprüft und beurteilt werden. Mit der Modularisierung der Studiengänge im Zusammenhang mit der Bologna-Reform ändert sich allerdings der Charakter dieser Leistungsüberprüfungen: Leistungsnachweise sind nun integrale Bestandteile von Modulen und finden entsprechend studienbegleitend statt. Es interessiert nachfolgend, wie das Thema in der aktuellen Literatur der letzten fünf Jahre reflektiert und diskutiert wurde. Eine Sichtung zeigte, dass sich insgesamt relativ wenige Autorinnen und Autoren mit der Gestaltung von Leistungsnachweisen auf Hochschulebene befassen, weswegen die Sammlung um ausgewählte Beiträge ergänzt wurde, die sich allgemein mit der Leistungsüberprüfung an Schulen beschäftigen. Bevor die eigentliche «Literaturreundschau» beginnt, bei welcher sich die Kapitel aufgrund der Häufigkeit der diskutierten Themen ergeben haben, werden einige Leitgedanken zum pädagogischen Leistungsbegriff vorgestellt und von der Autorin kommentiert. Die nachfolgenden Kapitel stützen sich dann ausschliesslich auf die Wiedergabe aussagekräftiger Literaturstellen ab.

1. Einige Gedanken zur Förderung eines pädagogischen Leistungsbegriffs an Hochschulen

Manche – v.a. deutschsprachige – Autorinnen und Autoren setzen sich damit auseinander, welches die Leitgedanken eines erweiterten pädagogischen Leistungsbegriffs, im Gegensatz zu einem herkömmlich orientierten schulischen Lernbegriff sind. Meist beziehen sie sich zwar nicht speziell auf die Leistungsbeurteilung an Hochschulen, sondern auf die Schule im Allgemeinen: Bohl (2001) beispielsweise schreibt, dass die Problematik der schulischen Leistung und Leistungsbeurteilung u.a. im Anspruch an die Schule liegt, zwischen den vorgegebenen Ansprüchen der Gesellschaft und der individuell gegebenen Bildsamkeit des Einzelnen zu vermitteln. «Als Konsequenz sollte

weder der einen (objektiven) Seite noch der anderen (individuellen) Seite das alleinige Monopol bei der Festlegung bestimmter Leistungsansprüche zugestanden werden» (vgl. ebd., S. 27).

Jürgens und Sacher (2000) machen sich ganz grundsätzliche Gedanken, ob die Schule ein pädagogisch legitimes Leistungsprinzip braucht und kommen zur Ansicht, dass die Schule, um auf die neuen Anforderungen reagieren zu können, welche sich durch die veränderten Aufwachsens- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen ergeben haben, über ihr zukünftiges Kompetenzprofil nachdenken müsse. Dabei stelle sich auch automatisch die Frage nach dem Lernen, das unter den veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen zum Teil neu zu bestimmen sei. «Von der Neufassung des schulischen Lernens ist unmittelbar das schulische Leistungsverständnis betroffen, weil Lernen und Leisten aufeinander bezogen sind und demzufolge muss einhergehend mit einer Erweiterung des Lernbegriffs eine Revision des schulischen Leistungsbegriffs folgen» (Jürgens & Sacher, 2000, S. 6). Die Autoren sehen das grundsätzlich Pädagogische am schulischen Leistungsverständnis in seiner funktionalen Breite und seiner Verpflichtung auf das Förderprinzip. Sie schlagen vier Prinzipien vor, welche ein pädagogisches Leistungsverständnis berücksichtigen soll, nämlich dass Leistung auf produkt- und prozessbezogenes Lernen gründet, individuelles und kooperatives Lernen umfasst, problemorientiertes und vielfältiges Lernen ist und als anstrengendes, herausforderndes und gekanntes Lernen bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 14 ff.). Auch Paradies, Wester und Greving (2005) äussern sich über die Notwendigkeit eines weiter gefassten Lern- und Leistungsbegriffs und schlagen vier Dimensionen des Lern- und Leistungsbegriffs als analytische Kategorien vor. Diese verstehen sich in der Praxis als organische Einheiten, die sinnvoll nur an den Kompetenzbegriff zu binden seien: inhaltlich-fachlicher, methodisch-strategischer, sozial-kommunikativer und persönlicher Lernbereich. Diese vier Dimensionen entsprechen auch der verbreiteten Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Bologna-Reform (wieder) stark in den Fokus des Interesses rücken.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann aufgrund dieser Überlegungen gefordert werden, dass zukünftige Lehrpersonen bereits in ihrer Ausbildung einem solch weit gefassten pädagogischen Leistungsbegriff begegnen, den sie nachher in den Schulen zur Anwendung bringen sollten. Die Modularisierung der Ausbildung und der Einsatz eines Leistungspunktesystems erfordern einen neuen Umgang mit der Art und Weise der Leistungsbeurteilung. Im Gegensatz zu den früheren seminaristischen Ausbildungsgängen werden heute die zukünftigen Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen sogenannten studienbegleitend geprüft. Solche studienbegleitenden Prüfungen können für die Studierenden zu einer ausgeglicheneren Lernbelastung und höheren Lerneffizienz als bisher führen. Eine derartige Betrachtung der Vorteile von studienbegleitenden Prüfungen – selbstverständlich könnten auch Nachteile aufgezählt werden – rücken diese nun jedoch aus der Sicht der Autorin vermehrt in die Nähe eines

pädagogischen Leistungsbegriffs, wie er oben beschrieben wurde. Die Studierenden sind nämlich aufgrund der Bologna-Reform aufgefordert, ihre erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in ihrer ganzen funktionalen Breite fortwährend abzubilden und nicht nur einseitig theoretisch oder praktisch resp. punktuell am Ende der Ausbildung. Diese durch die Bologna-Reform initiierte Nähe der Leistungsüberprüfung zu den entsprechenden Lehr-Lernprozessen kann als Chance interpretiert werden. Tremp und Eugster (2006) sprechen sogar davon, dass die Modularisierung verspreche, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Ansprüche in ein neues Verhältnis zu setzen: «Als flexibles System, das sich veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an ein Bildungssystem ebenso anpasst wie den vielfältigen (Bildungs-)Biografien» (vgl. ebd., S. 163). Ob erweiterte Formen der Leistungsüberprüfung in modularisierten Studiengängen zur Förderung eines pädagogischen Leistungsbegriffs an Hochschulen beitragen, erscheint deshalb zumindest bedenkenswert.

Nachfolgend soll nun anhand der aktuellen deutschsprachigen und angelsächsischen Literatur auf einige weitere im Zusammenhang mit Leistungsnachweisen wichtige Themenbereiche eingegangen werden.

2. Funktionen von Leistungsnachweisen

Die meisten Autorinnen und Autoren setzen sich mit den Funktionen von Leistungsnachweisen auseinander. Grundsätzlich geht es darum, was mit einem Leistungsnachweis – abgesehen davon, dass er durchgeführt werden muss – bezweckt werden soll, denn nicht jeder Leistungsnachweis erfüllt dieselben Funktionen. Pfäffli (2005) spricht in diesem Zusammenhang übrigens nicht von Leistungs- sondern von Lernnachweisen.

Die Autorinnen und Autoren in Gardner (2006) – alle Mitglieder der «Assessment Reform Group» (ARG) aus England – beleuchten das Thema ebenfalls aus der Perspektive des Lernens und zeigen, wie stark dieses jedoch mit der Funktion des Leistungsnachweises verknüpft ist. Sie beleuchten u. a. den Zusammenhang zwischen «assessment for learning» (formative assessment) und «assessment of learning» (summative assessment) und sehen als Ziel ihrer Beiträge «to argue the case for the importance of assessment as a means of enhancing learning» (vgl. ebd., S. 204).

Auch Ainsworth und Viegut (2006) widmen sich der Thematik der formativen und summativen Beurteilung. Sie proklamieren, dass «common formative assessments *for* learning can do for classroom teachers what large-scale assessments *of* learning, by design, cannot» (vgl. ebd., S. 2; Hervorhebung im Original). Diese Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung nehmen die meisten Autorinnen und Autoren vor. Auf Hochschulebene sprechen zum Beispiel Metzger und Nüesch (2004) von

«Lenkung» versus «Selektion». Winteler (2005) hingegen unterscheidet, in Anlehnung an Flechsig, Rekrutierungsfunktion, didaktische Funktion und Herrschafts- und Sozialisationsfunktion der Leistungsbeurteilung.

Vertiefter mit formativer Beurteilung setzt sich Otero (2006) auseinander. In ihrem Artikel stellt sie ein Modell vor, welches auf Vygotsky's Theorie gründet und argumentiert, «that this model can provide a useful framework for facilitating a beginning teacher's continued learning ... I argue in favor of a theory-enhanced model of formative assessment as a mechanism for helping teacher educators help preservice teachers move beyond the common <get it or don't> conception of formative assessment» (vgl. ebd., S. 247).

3. Leistungsnachweis und das Lernen der Studierenden

Dass sich die Studierenden mit recht unterschiedlichen Strategien den zu bewältigenden Lernstoffen nähern ist ein bekanntes Faktum. Man unterscheidet häufig ein Herangehen, «das eher auf ein Behalten und Reproduzieren von Testinhalten ausgerichtet ist («surface-level-approach») und ein solches, das nach einem tieferen Verständnis sucht («deep-level-approach») ... Bei Letzterem geht man davon aus, dass in grösserem Umfang Wissen erzeugt wird» (Winter, 1999, S. 61). In jüngerer Zeit ist man auch der Frage nach dem Zusammenhang von Leistungsnachweisen und dem davor liegenden Lernen vertiefter nachgegangen. Es werden immer mehr Leistungsnachweise gefordert, die in der Lage sind, qualitativ hochwertige Studienleistungen sichtbar zu machen und intrinsische Motivation sowie tiefenorientierte Lernstrategien zu fördern, denn insgesamt hat die Beurteilungspraxis sowie ihre Antizipation durch die Studierenden erheblichen Einfluss auf das Lernen und die Art und Weise, wie mit Erkenntnissen umgegangen wird (vgl. Winter, 1999). Hierzu lassen sich auch viele wertvolle Hinweise im Artikel von Struyven, Dochy und Janssens (2005) finden, welche in ihrer umfassenden Rundschau der englischsprachigen Literatur klar feststellten, «that students' perceptions about assessment significantly influence their approaches to learning and studying. Conversely, students' approaches to study influence the ways in which they perceive evaluation and assessment» (vgl. ebd., S. 331). Auch die kürzlich von Gijbels und Dochy (2006) veröffentlichte Studie über «Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?» zeigt Zusammenhänge zwischen Beurteilungspraxis und Lernstil.

Je stärker jedoch die Trias Lehren – Lernen – Prüfen auch als solche betrachtet und der Leistungsnachweis nicht losgelöst vom Lernen der Studierenden konzipiert wird, desto klarer kann auch gefordert werden, dass Leistungsnachweise als Werkzeuge des Lernens fungieren sollten (vgl. u. a. Birenbaum, 2003; Dochy, 2001, 2005).

Nicht nur für Pädagogische Hochschulen bedeutet dies, dass die Leistungsnachweise darauf ausgerichtet sein sollten, welche Kompetenzen die Studierenden nachweisen müssen. Dass es jedoch nicht ganz einfach ist, sich zu einigen, welches die Standards der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind, bezeugen die doch recht unterschiedlichen Standardkataloge der einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Nach Tremp (2006) besteht nämlich zurzeit keine Einigung darüber, welche Kompetenzen oder Standards das professionelle Handeln von Lehrpersonen generell leiten sollen.

Zwar werden Standards in einigen Studiengängen als Orientierungsmuster verwendet und dienen als inhaltliche Leitlinien eines Studiums, die Orientierung von Modulen an beruflichen Kompetenzen ist aber nicht überall offensichtlich. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Leistungsnachweisen: Diese hätten die Funktion, die angestrebten beruflichen Kompetenzen nachzuweisen und müssten entsprechend geklärt haben, welche Formen sich dazu besonders eignen (Tremp, 2006, S. 289).

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die sehr unterschiedliche Praxis der Gestaltung der Module an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und daraus folgend auch die Gestaltung der Leistungsnachweise.

4. Formen von Leistungsnachweisen

Zu einzelnen Formen von Leistungsnachweisen existiert – auch auf Hochschulebene – reichlich Literatur: Metzger und Nüesch (2004) beispielsweise stellen mündliche und schriftliche Prüfungen, schriftliche Arbeiten und Gruppenprüfungen genauer vor. Eugster und Lutz (2004) haben Checklisten erarbeitet für das Planen, Durchführen und Auswerten von schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Brunner, Häcker und Winter (2006) geben in ihrem umfangreichen Handbuch Konzepte, Anregungen und Erfahrungen zur Arbeit mit Portfolios aus Schule und Lehrerbildung weiter. Und Winter (2004) stellt – zwar auf Schulebene, jedoch gut übertragbar auf die Hochschule und Universität – einige neue Methoden der Leistungsbewertung vor und zeigt auf, dass es nach wie vor Widersprüche zwischen neuen Formen des Lehrens und Lernens einerseits und herkömmlichen Leistungsbeurteilungen andererseits gibt. Dochy (2005) fragt in diesem Zusammenhang kritisch, ob die neuen Methoden wirklich motivationsfördernd seien oder ob die Studierenden bloss motivierter scheinen, weil sie von den traditionellen Methoden «übersättigt» sind (vgl. ebd., S. 13), und Krebs (2002) gibt eine Anleitung zur Erstellung von validen, reliablen und fairen Multiple-Choice-Prüfungen. Das Dossier «Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen» der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH der Universität Zürich (2006) stellt schliesslich in Kurzportraits dreizehn verschiedene Formen vor und zeigt bezüglich der einzelnen Formen auch auf, wo deren Stärken und Schwächen liegen. Zudem werden im Dossier auch Grundüberlegungen angestellt, welche bei der Wahl der angemessenen Form beachtet werden müssen. Diese Grundüberlegungen sind als Leitfragen formuliert und bieten die notwendige Systematik und den lehr-lernpsychologischen Orientierungsrahmen.

5. Beurteilung und Rückmeldung

Eine Reihe beachtenswerter Überlegungen zur Beurteilungspraxis auf Hochschulebene werden in den Konferenzbeiträgen «ECTS and Assessment in Higher Education» angestellt, zusammengestellt von Löfgren (2006). Dahlgren, Fejes, Abrandt Dahlgren und Trowald (2006) zeigen auf, wie Studierende angesichts von Leistungsnachweisen mit und solchen ohne Noten lernen. Als Alternative oder Ergänzung zur Beurteilung durch Dozierende kann sehr wohl auch eine Selbst- oder Fremdbeurteilung durch die Studierenden in Betracht gezogen werden. Allgemein äussern sich beispielsweise Ross und Bruce (2007) in ihrem soeben erschienenen Artikel «Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth» zum Thema Selbstbeurteilung. Spezifischer auf die Studierenden gehen Falchikov und Goldfinch (2001) ein. Sie zeigen, dass Fremdbeurteilungen durch andere Studierende dann stärker den Beurteilungen der Dozierenden ähneln, wenn es sich um globale Einschätzungen handelt, die auf klaren Kriterien beruhen, und nicht viele verschiedene individuelle Dimensionen durch die Studierenden beurteilt werden müssen (vgl. ebd., S. 287).

Auch Bohl (2006) äussert sich zur Frage der Leistungsbeurteilung und gibt – für die Sekundarschulen – Anwendungsbeispiele für die Bewertung von Teamarbeiten, Präsentationen, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, die Bewertung von Methoden- und Sozialkompetenz, die Schülerselbstbewertung und die Schülermitbewertung. Dasselbe tun Paradies, Wester und Greving (2005), indem sie die Anforderungen an eine transparente und gerechte Leistungsbeurteilung beschreiben und auch gleich Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht (Gymnasium) machen. Sacher (2004) entfaltet in seinem überarbeiteten und erweiterten Buch ein pädagogisches Gesamtkonzept, welches Überlegungen zur Förderung von Leistungsfähigkeit, zur Erbringung und Überprüfung von Leistungen und zu verschiedenen Formen ihrer Beurteilung umfasst. Weitere Autorinnen und Autoren beschreiben ausführlich Möglichkeiten für eine faire Beurteilungspraxis (z.B. Eugster & Lutz, 2004; Metzger & Nüesch, 2004; Pfäffli, 2005; Roloff, 2005).

6. Abschliessende Bemerkungen

Diese «Tour d'Horizon» hat gezeigt, dass vor allem zu den einzelnen Formen von Leistungsnachweisen relativ viel Literatur existiert. Unterschieden werden kann zwischen einer eher traditionellen Ausrichtung von schriftlichen und mündlichen Prüfungen und schriftlichen Arbeiten, welche als Leistungsnachweis gelten und auch starkes Gewicht darauf legen, wie die Leistungsnachweise konzipiert werden, damit sie nicht nur Faktenwissen abfragen, sondern auch höhere kognitive Taxonomiestufen berücksichtigen. Andererseits erläutern einige Werke, allerdings weniger bezogen auf die Hochschulebene, dass veränderte Lehr- und Lernformen auch neue Formen der Leistungsüberprüfung verlangen (vgl. u. a. Bohl, 2006; Grunder & Bohl, 2001; Paradies et al.,

2005; Winter, 2004). Stärker im angelsächsischen Raum werden die Funktionen von Leistungsnachweisen thematisiert und auch die Möglichkeiten der Selbst- und Fremdbeurteilung durch Studierende resp. der Zusammenhang von Leistungsnachweisen und dem Lernen der Studierenden (Dochy, 2001, 2005). Einige Autorinnen und Autoren stellen auch Gedanken zur Beurteilungs- und Rückmeldepraxis an. Sie nehmen dabei auf das ECTS-System Bezug, das eine Skala der Notengebung enthält. Diese orientiert sich jedoch an einer sozialen und nicht an einer lernzielorientierten Bezugsnorm.

Ganz zum Schluss soll noch auf einen Artikel von Cochran-Smith (2001) verwiesen werden, in welchem die Autorin fragt «about how, by whom, and for what purposes outcomes should be documented, demonstrated, and/or measured» (vgl. ebd., S. 527). In Ergänzung kann der Artikel von Darling-Hammond und Snyder (2000) gelesen werden, der aufzeigt, welche Formen von so genanntem «authentic assessment of teaching in context» möglich sind. Dass hierzu jedoch bei den Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz ein grosses Fundament an Wissen und Erfahrung darüber besteht, wie die Berufspraxis und die wissenschaftliche Ausbildung an der Institution überprüft und beurteilt werden können, steht nicht zur Diskussion. Die angeführte Übersicht soll daher Inspirationen anbieten, genauso wie die nun folgende Literaturliste.

Literatur

- Ainsworth, L. & Viegut, D.** (2006). *Common Formative Assessment. How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH)** (2006). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Universität Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Verfügbar unter: <http://www.afh.unizh.ch/leistungsnachweise.html> [Stand: 01.02.2007].
- Birenbaum, M.** (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards* (pp. 13–37). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bohl, T.** (2001). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (S. 9–33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohl, T.** (2006). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (neu ausgestattete Sonderausgabe Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F.** (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Cochran-Smith, M.** (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt Dahlgren, M. & Trowald, N.** (2006). *Promoting mobility or prohibiting learning? The illusion of comparability through a common grading scale*. Paper presented at the ECTS and Assessment in Higher Education, Umea.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J.** (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Dochy, F.** (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2 (1), 11–20.

- Dochy, F.** (2005). «*Learning lasting for life*» and «*assessment*»: *How far did we progress?* Presidential address, EARLI 2005. Cyprus: EARLI.
- Eugster, B. & Lutz, L.** (2004). *Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ* (2. überarbeitete Version). Verfügbar unter: <http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/> [Stand: 22.03.2005].
- Falchikov, N. & Goldfinch, J.** (2001). *Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/view/00346543/ap040323/04a00030/0>.
- Gardner, J.** (Ed.).(2006). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications.
- Gijbels, D. & Dochy, F.** (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32 (4), 399–409.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T.** (Hrsg.). (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jürgens, E. & Sacher, W.** (2000). *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Krebs, R.** (2002). *Anleitung zur Herstellung von MC-Fragen und MC-Prüfungen*. Universität Bern, Institut für Aus-, Weiter- und Fortbildung IAWF. Verfügbar unter: www.fnl.ch/LOBs/LOs_Public/MC_Anleitung.pdf [Stand: 04.03.2007].
- Löfgren, K.** (2006). *ECTS and Assessment in Higher Education*. Umea University. Verfügbar unter: http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/Em_nr_57.pdf [Stand: 12.12.2006].
- Metzger, C. & Nüesch, C.** (2004). *Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Otero, V.** (2006). Moving Beyond the «Get it or Don't» Conception of Formative Assessment. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 247–255.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J.** (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen/ Scriptor.
- Pfäffli, B. K.** (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.
- Roloff, S.** (2005). Prüfungen in der Hochschullehre. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre*. Rinteln: Merkur Verlag.
- Ross, J. & Bruce, C.** (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146–159.
- Sacher, W.** (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S.** (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347.
- Tremp, P.** (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286–302.
- Tremp, P. & Eugster, B.** (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. *Das Hochschulwesen* (5), 163–165.
- Winteler, A.** (2005). *Professionell lehren und lernen* (2., durchgesehene Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Winter, F.** (1999). Wie soll man Studenten prüfen? *Hochschulwesen* (2), 60–65.
- Winter, F.** (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.unizh.ch

E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the «E»?

Mandy Schiefner

E-Assessment, das heisst die Einbettung von elektronischen Leistungsnachweisen in die universitäre Lehre, wird immer noch vernachlässigt. Hochschullehrende, die E-Assessment in der Lehre einsetzen, sind immer noch die Minderheit. Oft wird sowohl in Präsenz- wie auch in Online-Seminaren traditionell geprüft. Im Rahmen der Veränderungen hinsichtlich der Bologna-Reform und auf das sich verbreitende elektronische Lernen muss vermehrt auch über elektronische Prüfungen nachgedacht werden. Der folgende Beitrag stellt verschiedene Formen von E-Assessment vor. Dabei wird vor allem der Schwerpunkt auf die Verfahren gelegt, die in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert werden können und den spezifischen Bedürfnissen der Lehrerbildung gerecht werden.

1. Hochschulprüfungen und Medien

1.1 Paradigmenwechsel

Prüfungen als Leistungsmessung und -bewertung gehören von jeher zum Hochschulalltag. Galten früher vor allem Disputationen als Nachweis gelungener Lernprozesse und Bildung, so haben sich im Laufe der Zeit die Methoden gewandelt, und heute sind vor allem schriftliche und mündliche Prüfungen aus dem Lehrbetrieb einer Hochschule nicht mehr wegzudenken.

Doch Prüfungen messen nicht nur Lernergebnisse, sondern haben verschiedene Funktionen, wie Eugster und Lutz (2003, S. 13) darlegen: «Sie sind u. a. Leistungsmessungen, Selektionsinstrumente, Druckmittel für den Unterricht, Bühne für Selbstdarstellungen, Motivation für Lernleistungen, Stabilisatoren hochschultypischer Hierarchien, Rückmeldungen über den Lehrerfolg der Dozierenden, Reproduktionsmechanismen des Wissenskanons, Zugangspforten zu höheren gesellschaftlichen Positionen etc. Prüfungen beeinflussen wesentlich das Lernverhalten der Studierenden (es wird gelernt, was an der Prüfung kommt) und wirken sich auch auf die Lehre spürbar aus (für jede Stoffsequenz muss deren Prüfungsrelevanz aufgezeigt werden)».

In den letzten Jahren konnte man einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik und somit auch in der Lehre verzeichnen: Die lehrerzentrierte Wissensvermittlung trat zu Gunsten einer selbstständigen Erarbeitung resp. Konstruktion von Wissen auf Lernendenseite in den Hintergrund (Siebert 2003; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1996, 2001).

Allerdings fällt auf, dass bei allen Innovationen im Zusammenhang mit Lehren und Lernen Neuerungen in der Prüfungsmethodik oft zu kurz kommen. Prüfungen hinken der Entwicklung hinterher. Sie laufen so Gefahr, von der Lehr-Lernform abgekoppelt zu werden und andere Ziele zu messen, als das Lehren und Lernen an sich verfolgt. Vor allem in Hinblick auf das sich verbreitende elektronische Lernen muss vermehrt auch über elektronische Prüfungen nachgedacht werden.

Genau in diesem Punkt können neben herkömmlichen kompetenzbasierten Prüfungen auch E-Assessments, wenn sie als selbstreflexive und formative Prüfungen angelegt sind, Abhilfe schaffen. Sie erlauben es auch bei grösseren Gruppen, Überprüfungen einzubauen, die eher der Kompetenzüberprüfung als der Kontrolle dienen.

Eine weitere Veränderung haben Hochschulen durch die sich weiter ausbreitenden E- oder Blended Learning-Formen erfahren. Die Einbindung von E-Learning in den Seminaralltag und in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist kein Novum mehr, E-Learning hat sich auf vielen Stufen durchgesetzt. Nun geht es darum, diese Lehr-Lernform in der universitären Lehre breit einzusetzen und zu verstetigen. Dies hat aber auch Auswirkungen auf die (Weiter-)Entwicklung von Prüfungen und Leistungsnachweisen. Wenn der Lernstoff schon medial dargeboten wird, warum sollte man dann nicht auch Prüfungen mit Hilfe des Computers unterstützen können? Können Medienbrüche vermieden werden, um den Lernprozess für Studierende konsistent zu halten? Oft werden aber auch Blended-Learning-Kurse mit «klassischen» Prüfungsformen wie einer mündlichen oder einer schriftlichen Prüfung abgeschlossen. Dies wird der Lehr-Lernform nur ungenügend gerecht.

1.2 Prüfen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

«Angesichts der Tatsache, dass Lehrende an unserer Schulen *die* Grundlage für das Lernen von Kindern und Jugendlichen (auch für deren eigene Nutzung digitaler Medien beim Lernen) legen und von daher die Kompetenzen der Lehrenden von zentraler Bedeutung für die Bildung ganzer Generationen sind, ist es nur folgerichtig, alle Potenziale der digitalen Medien für eine optimale Aus- und Fortbildung zu nutzen» (Reinmann, 2005, S. 13, Hervorhebung im Original). Dies gilt indes nicht nur für die Integration neuer Lehr-Lernformen wie E-Learning oder Blended Learning in den universitären Alltag, sondern auch für den Leistungsbeurteilungs- und Prüfungsprozess, eine Tatsache, die selten in die Betrachtung einbezogen wird. Neben dem Unterrichten ist die Leistungskontrolle und -bewertung eine zentrale Kompetenz, über die angehende Lehrende verfügen sollten. Während E-Learning und Blended Learning als neue Lehr-Lernformen zunehmend in die Lehrerbildung integriert werden und so ein Erwerb von Kompetenzen und Kenntnissen im Rahmen von individuellen Lehr-Lernprozessen ermöglicht wird, ist dies bei E-Assessment-Formen überwiegend nicht der Fall.

Eine Auseinandersetzung nicht nur mit E-Learning, sondern auch mit E-Assessment in der Lehrerbildung ist vor allem nötig, weil «die selbst erlebte und gelebte Lernkultur letztlich entscheidend dafür ist, welche Form von Lernen man auf welche Weise bei anderen (nämlich bei den der eigenen Person anvertrauten Lernenden) fördert» (Reinmann, 2005, S. 29). Dieses Qualifikationsprinzip, d. h. dass Lehrende als Multiplikatoren für Schulentwicklung dienen können, ist zwar nicht unumstritten (Oelkers, 2001), dennoch sollte die Erfahrungsdimension nicht unterschätzt werden. Haben Studierende positive Erfahrungen mit einer Lehr-Lernform oder aber auch einer Prüfungsform gemacht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese in ihr eigenes Handlungsrepertoire übernehmen. Dabei ist es wichtig, dass neue Medien in der Lehrerbildung nicht nur theoretisch behandelt werden, sondern auch praktisch erfahrbar und im Einsatz erlebbar in das Studium integriert werden. Zum einen lernen angehende Lehrende am eigenen Leib Vor- und Nachteile von E-Learning und E-Assessment kennen, zum anderen erleichtert es ihnen die Perspektivenübernahme für Lernende in medialen Lehr-Lernarrangements. Im nächsten Abschnitt wird kurz auf verschiedene Assessment-Formen eingegangen, bevor im dritten Teil der Schwerpunkt der Ausführungen auf der Lehrerbildung liegt.

2. E-Assessment-Formen

Beim Stichwort «E-Prüfungen» fallen meistens Begriffe wie Multiple-Choice, Lückentexte und Quizzes. Diese standardisierten Prüfungsformen prägen das Bild von E-Assessment an Universitäten (Wannemacher, 2006). Dass (E-)Prüfungen aber auch aus offenen Prüfungsformen bestehen können, wird meist übersehen bzw. aus Angst vor einem Mehraufwand oft nicht in die systematische Betrachtung von Leistungsüberprüfungen integriert. Doch gerade offene Prüfungsformen werden als lernfördernd betrachtet. Im Feld des elektronischen Prüfens herrscht bis heute national und international eine Begriffsvielfalt vor (vgl. hierzu Rüdell et al., 2007). Im Folgenden wird in Anlehnung an den Begriff E-Learning der Begriff des *E-Assessment*¹ eingeführt und verwendet (vgl. Rüdell et al., 2007). Der Begriff E-Prüfung erfasst nicht den gesamten Einsatzbereich, z. B. den formativen Einsatz zur Lenkung des Lernens (*assessing the learning*). E-Assessment ist dagegen breiter gefasst als eine Prüfung und stellt den gesamten Bewertungsprozess Studierender, auch über den Studienverlauf dar. E-Assessment subsumiert neben Prüfungen auch Übungen zur Festigung des Gelernten, ebenso wie formative Leistungsbeurteilungen und Selbsteinschätzungen der Studierenden. Man kann dabei verschiedene E-Assessment-Formen unterscheiden: *Geschlossene bzw. standardisierte E-Assessment-Formen* wie die bekannten Multiple-Choice-Fragen oder Drag- & Drop-übungen usw. und *offene E-Assessment-Formen* wie Beiträge in Diskussionsforen oder Lerntagebücher. Im Folgenden werden verschiedene Prüfungsformen kurz erläutert und vorgestellt. Dabei geht es nicht um eine umfassende Darstellung von allen möglichen Formen, sondern darum, einen kurzen Überblick über verschiedene Formen und deren

¹ Für eine differenziertere begriffliche Unterscheidung sei auf Rüdell et al. (2007) verwiesen.

Einsatz im Assessmentverfahren zu geben. Schwerpunkt wird dabei auf offene Formen des E-Assessment gelegt, da hier wegen ihrer Offenheit grössere Einsatzmöglichkeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestehen als z. B. bei Multiple-Choice-Fragen.

Tabelle 1: Aufgabentypen in computergestützten Prüfungen (nach Meurer, 2005)

Bezeichnung	Beschreibung
Single Choice, True/False (Alternativ-Auswahlaufgabe)	Von zwei vorgegebenen Antworten ist die zutreffende auszuwählen.
Multiple Choice (Einfachauswahl-Aufgabe)	Aus vorgegebenen Antworten muss die richtige bzw. am besten zutreffende oder, wenn die Frage entsprechend lautet, die falsche identifiziert werden.
Multiple Response (Mehrfachauswahl-Aufgabe)	Aus vorgegebenen Antworten müssen die richtigen bzw. am besten zutreffenden oder, wenn die Frage entsprechend lautet, die falschen identifiziert werden. Auf eine Liste von maximal 26 Wahlantworten, die alphabetisch oder logisch geordnet und mit Buchstaben bezeichnet sind, folgt eine Gruppe nummerierter Fragen oder Aussagen. Jeder Frage ist eine (einzig richtige resp. am besten passende) Wahlantwort zuzuordnen. Dieselbe Antwort kann mehr als einmal die richtige sein
Kombinierte Alternativ-Auswahlaufgabe	Auf eine Frage oder unvollständige Aussage folgen 4 Antworten oder Ergänzungen; für jede muss entschieden werden, ob sie richtig (+) oder falsch (-) ist. Es können 1, 2, 3, 4 oder auch gar keine der Antworten richtig sein. Vier korrekte Entscheidungen geben 1 Punkt, 3 korrekte Entscheidungen 1/2 Punkt.
Kausale Verknüpfung	Es wird in einer ersten Aussage (a) eine Behauptung aufgestellt. Eine zweite mit «weil» eingeleitete Aussage (b) soll die Aussage (a) begründen. Es ist dann zu prüfen, welche der untenstehenden Möglichkeiten zutrifft. A a) und b) sind richtig; b) als Begründung von a) richtig B a) und b) sind richtig; b) ist aber nicht die Begründung von a) C a) richtig; b) falsch D a) falsch; b) richtig E a) falsch; b) falsch
Matching, Selection, Drag & Drop (Zuordnungs-Aufgabe)	Auf fünf mit den Buchstaben (A), (B), (C), (D) und (E) bezeichneten Wahlantworten (wobei als Wahlantworten auch Strukturen in einer Skizze vorgegeben sein können) folgt eine Gruppe von nummerierten Fragen. Jeder Frage ist die einzig richtige oder beste der fünf Wahlantworten zuzuordnen. Es kann dabei vorkommen, dass nicht alle Wahlantworten zugeordnet werden können und dass eine Wahlantwort mehrmals die richtige ist.
Short Answer, Essay (Kurzantwort)	Auf eine Frage muss als Antwort ein (kurzer) Text eingegeben werden, der im Self-Assessment mit einer Musterlösung verglichen werden kann. (Keine automat. Auswertung)
Fill-in-the-Blank, Text Match (Lückentext)	Der Prüfling muss die Lösung eintippen, die mit einer vorher definierten Liste möglicher Lösungen verglichen wird.
Hotspot, Sore Finger (Identifikationsaufgabe)	Auf einem Bild sind bestimmte Punkte durch die Maus zu markieren.
Likert-Skala	Auf einer 4- oder 5-stufigen Skala ist die Zustimmung oder Ablehnung zu einer Aussage zu definieren.
Ranking (Umordnungs-Aufgabe)	Eine Liste von Items ist in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen.

2.1 Standardisierte E-Assessment-Formen

Es haben sich im Laufe der Jahre unterschiedliche standardisierte E-Assessment-Formen entwickelt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über gängige Formen, wobei es auch immer wieder Kombinationen geben kann.

2.2 Offene E-Assessment-Formen

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) ermöglicht neue Formen des E-Assessments, sei es nun durch die Integration von kreativer Zusammenarbeit, Selbsteinschätzungsmöglichkeiten oder die formative Bewertung durch Peers und Dozierende. Bei offenen Assessment-Formen erhalten die Studierenden eine bessere Gelegenheit, ihre erworbenen Kompetenzen unter Beweis zu stellen.

Diskussionsforen: Diskussionsforen werden im Rahmen von E-Learning schon oft zu Diskursen und kooperativen Arbeiten eingesetzt. Der Einsatz von Diskussionsforen im Rahmen von Leistungsnachweisen kann sowohl aus dem Ziel resultieren, Diskussionen im Forum ein gewisses Gewicht zu verleihen und Studierende zur Online-Kommunikation anzuhalten, oder aus der pädagogisch-didaktischen Gestaltung, wenn Reflexion und Diskussionskompetenz als Lernziel anvisiert wird. Oft müssen Studierende als Leistungsnachweis zu bestimmten Themen Diskussionen im Forum lancieren und vorantreiben.

Weblogs: Lerntagebücher kennt man schon länger im pädagogischen Feld. Diese können nun auch mit Hilfe von Computern umgesetzt werden. Weblogs können die Funktion des Lerntagebuches elektronisch übernehmen und als multimediales Lerntagebuch geführt werden. Unter Weblogs versteht man häufig aktualisierte Webseiten, deren Einträge chronologisch in Kategorien geordnet werden, wobei der aktuelle Beitrag immer am Anfang steht. «They [weblogs] can be tools for peer collaboration, public or private conversation, reflective online portfolios and life long learning spaces» (Richardson, 2006, S. 6). Der Vorteil von Weblogs liegt darin, dass sie als persönliches Reflexionsinstrument, als Element zum diskursiven Schreiben und zur Förderung der Eigeninitiative dienen können (Huffaker, 2005). Wagner & Du (2005, S. 3 ff.) zeigen folgende Einsatzgebiete von Weblogs in der Lehre auf: Zum einen sind Weblogs als Instrumente des aktiven Lernens (aktive Wissenskonstruktion, allmähliche Verbesserung durch eine kontinuierliche Beschäftigung mit dem Lernstoff, selbstgesteuertes Lernen) einsetzbar. Aber auch für Gruppenarbeiten eignen sich Weblogs durch (Mit-)Teilung der eigenen Gedanken und Diskursmöglichkeit mittels Kommentaren. Weblogs verstärken weiterhin die Verantwortlichkeit des Einzelnen, da die Beiträge personalisiert sind. Mittels des Weblogs können Studierende ein individuelles, auf ihren Blog (und damit auf ihre Gedanken bezogenes) Feedback erhalten.

Wikis: Wikis, d. h. asynchrone, editierbare Webseiten, dienen im Lehr-Lernprozess vor allem der kollektiven Texterstellung, der Wissensproduktion, und dem Projektmanagement (Bremer & Müller, 2006). Im Rahmen von E-Assessment kann man Wikis einset-

zen, wenn kooperative oder kollaborative Texte entstehen sollen. Ein grosser Nutzen von Wikis im Lehr-Lernprozess liegt darin, Lernprozesse der Studierenden abzubilden und somit sichtbar zu machen. Durch die Versionskontrolle, d. h. das Rückverfolgen der einzelnen Überarbeitungsschritte eines individuell oder gemeinsam erstellten Artikels, sind auch die einzelnen Denk- und Schreibrschritte sichtbar und dokumentiert.

E-Portfolios: Ein E-Portfolio ist eine bewusste Auswahl von elektronischen Dokumenten und Nachweisen. E-Portfolios können in verschiedenen Settings und mit unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden. Genannt seien an dieser Stelle vor allem der Einsatz von E-Portfolios zur Dokumentation von Wissen, Fertigkeiten und Lernprozessen, zur Aufzeichnung der persönlichen Entwicklung, in Bewerbungsprozessen, zur Kursevaluation oder zur Überwachung und Bewertung von Leistung (Lorenzo & Ittelson, 2005). Fachliche Kompetenzen können mit Hilfe von E-Portfolios nachgewiesen werden, indem sie als Ergänzung und Vertiefung von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden. Ebenfalls können E-Portfolios überfachliche und metakognitive Kompetenzen fördern, indem eine bewusste Auswahl der Elemente eines E-Portfolios eine Reflexion und Abstraktion der einzelnen Teilleistungen und Artefakte bedingt. Dabei liegt die Hauptfunktion von (E-)Portfolios in der Selbstreflexion und Selbstentwicklung der Studierenden.

3. What's new with the «E»?

E-Assessment bietet verschiedene Möglichkeiten, Prüfungen und Bewertungsprozesse in den Lehr-Lernprozess von angehenden Lehrenden zu integrieren. Exemplarisch werden verschiedene Formen vorgestellt, wie man E-Assessment einsetzen kann. In den folgenden fünf Bereichen bietet der Einsatz von E-Assessment vor allem für die Lehrerbildung Vorteile gegenüber traditionellen Verfahren:

3.1 Standardisierung und Beurteilungsobjektivität

Eine erste Beschäftigung mit dem Thema E-Assessment ist an den Hochschulen vor allem aus dem Druck heraus entstanden, im Rahmen des studienbegleitenden Prüfens als Folge der Bologna-Reform eine grosse Anzahl Leistungsnachweise umzusetzen, was einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Zentrales Argument bei der Einführung von standardisiertem E-Assessment stellt dabei die relative Standardisierung sowohl der Prüfung an sich wie auch der Auswertung und der Rückmeldung dar. Dies führt zu einer grossen Beurteilungsobjektivität, die bei einer manuellen Korrektur ohne finanziellen und personellen Mehraufwand kaum erreichbar ist (man denke überdies z. B. an Haloeffekte oder Pygmalion-Effekte bei der Beurteilung). Die Auswertung von standardisiertem E-Assessment kann relativ schnell und mit geringem Aufwand durchgeführt werden. Weiterhin kann durch den Aufbau von Fragenpools auch die Modifizierung von Prüfungen erleichtert werden. Vor allem bei Lehrstoff, der kaum grossen Verän-

derungen unterliegt, und bei Prüfung einer grossen Anzahl von Studierenden können standardisierte E-Assessment-Formen eingesetzt werden.

3.2 Motivation und Selbstkontrolle

Im Rahmen des Selbststudiums können E-Assessment-Formen den Studierenden auch zur Selbstkontrolle dienen. Hier ist die elektronische Form vor allem sinnvoll, da bei der Selbstkontrolle Täuschungsversuche wenig Sinn machen (Heidbrink, 1998). E-Assessment-Formen, die auch spielerische Elemente integrieren, wie z.B. Kreuzworträtsel, Quizzes ähnlich wie Quizzshows u. ä., haben den Vorteil, dass sie auch zur Erhöhung der Motivation im Studienverlauf eingesetzt werden können.

3.3 Integration von Multimedia-Elementen

Mittels Multimedia-Elementen werden unterschiedliche Symbolebenen angesprochen. Dies führt zu einer Erhöhung der kognitiven und motivationalen Aktivität der Studierenden (Weidenmann, 2001). Die Integration von Multimedia hilft, situierte und authentische Situationen nicht nur in den Lernprozess, sondern auch in das Assessment mit einzubeziehen. So kann auch Transfer durch authentische Aufgaben erleichtert werden (Wolf, 2006), wobei Transfer nicht allein durch ein authentisches Medium ausgelöst wird (Schmid, 2006). Darüber hinaus ist es damit auch möglich, verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen zu prüfen, die sich nicht so gut in geschlossenen Fragen erfassen lassen.

Eine Möglichkeit der Integration von Multimedia stellt die Erstellung eines *E-Portfolios*² dar. Studierende pflegen ihr persönliches E-Portfolio über das gesamte Studium hinweg. Portfolios können dabei zum einen nach Andexeer und Thonhauser (2001) als Dokumentation über einmal erbrachte oder aktuelle Leistungen (Produktdiagnostik) oder als Bericht über den aktuellen Leistungsstand oder die potenzielle Leistungskapazität Auskunft geben (Prozessdiagnostik). Neben den Vorteilen, die ein Portfolio für den Lern- und Kompetenzerwerb sowie die Selbstreflexion hat, kommt beim E-Portfolio auch die Förderung von Medienkompetenz (Baacke, 1973, 1996) hinzu. Im Rahmen der Medienkompetenz können alle vier Elemente (Medienkunde, Mediengestaltung, Medienkritik und Mediennutzung) integriert werden. Dabei können E-Portfolios verschiedene Dokumente integrieren und somit unterschiedliche Symbolebenen ansprechen, z. B. «Hausarbeiten oder Referate als HTML- oder PDF-Dokument, Fotos einer Exkursion, Mindmaps als Diskussionsergebnisse, Audiodateien von Interviews oder Videoaufzeichnungen von Vorträgen oder Debatten» (e-teaching.org, 2006). In der

² Ein Beispiel für den Einsatz von E-Portfolios findet sich derzeit an der PH Rorschach (Hofmann, 2006). Eine Vorstudie, die den Einsatz begleitete, zeigte den Vorteil von Weblogs und E-Portfolios gegenüber der papierbasierten Variante auf. «Mit Bezug auf die erreichten Lernfortschritte beim Erstellen eines Lernreisebuches bildete sich [...] eine signifikante Verschlechterung bzw. Benachteiligung aus Sicht der Studierenden ab, welche mit der herkömmlichen Papierform arbeiteten» (Christen et al., 2006, S. 25). E-Lernreise-Tagebuch und E-Portfolios einiger Studierender sind einsehbar unter: <http://ping.phrblog.kaywa.ch/>

Ausbildung von Lehrenden eignen sich Portfolios vor allem als Darstellung der eigenen Lehr- und Lernkompetenz. Einzelne Elemente ihres Studiums (Hausarbeiten, Praktika-Nachweise, Unterrichtskonzeptionen, Darlegung des eigenen Lehrverständnisses) sind in einem Portfolio dokumentier- und nachweisbar. So kann ein Portfolio, das im Rahmen des Studiums begonnen wurde, auch als «Teaching Portfolio» im Rahmen der Lehrtätigkeit weitergeführt werden.

Mit Hilfe eines Computers ist es weiterhin möglich, Multimedia in Leistungsnachweise sowohl *als Element der Aufgabenstellung* wie auch in die Antwortauswahl zu integrieren. So können Video- oder Audiodateien implementiert werden, die auf Seiten der Studierenden Bewertungssituationen auslösen (vgl. Kapitel 3.4). Es ist somit möglich, Tests zu komplexen Handlungskompetenzen in den Lehr-Lernprozess zu integrieren (Wolf, 2006).

3.4 Situierete Lernumgebungen, Reduktion von Komplexität

Der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung (vgl. Krammer & Reusser, 2005) ist ein Versuch, situierte Elemente in die Lehrerbildung zu integrieren. Situierete Lernumgebungen können in der Lehrerbildung einen wertvollen Beitrag leisten, um zum «Aufbau von notwendigen Handlungsmustern zu fördern, indem die Studierenden in möglichst authentischen und daher komplexen Lernsituationen Gelegenheit erhalten, typische unterrichtliche Problemlösungen zu erarbeiten, zu diskutieren und zu reflektieren» (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004, S. 730). Doch meist stellt sich in situierten Lernumgebungen die Frage nach der Messung: Kann man Lernerfolge, die situierte Lernumgebungen erzielen wollen, mit traditionellen Lernerfolgskontrollen messen? Lernzielkontrollen wie Multiple-Choice-Aufgaben oder freie Textaufgaben sind meist darauf ausgerichtet, Faktenwissen zu testen. Eine elaborierte Verwendung und Entwicklung von Multiple-Choice-Aufgaben findet sehr selten statt. Im Rahmen situativer Lernumgebungen steht aber nicht nur Faktenwissen, sondern vor allem Handlungsfähigkeit im Vordergrund. Leistungsbeurteilungen in situierten Lernkontexten basieren vor allem auf einer dynamischen und kontinuierlichen Einschätzung von Lernprozessen, Lernfortschritten und der Lernumgebung, die alle immer mit dem Lernprozess gekoppelt sein müssen (McLellan, 1993). Im Rahmen situierter Lernumgebungen muss man also Prozesse des Leistungsnachweises auswählen, die diese Situiertheit präziser erfassen und abbilden können, wofür sich Videos eignen. Dabei geht es ähnlich wie in Simulationen meist um Einschätzungen des eigenen Handelns und Verhaltens in gezeigten Problemsituationen. Videoaufzeichnungen können so als Aufgabenstamm dienen und mit Arbeitsaufträgen, Diskussionsforen, Antwortoptionen oder ähnlichem verknüpft werden, wie es z. T. am Pädagogischen Institut der Universität in einer Explorationsstudie umgesetzt wurde (Krammer & Hugener, 2005).

Unterrichten stellt eine komplexe Handlungswirklichkeit dar, die im Rahmen der Ausbildung erst gelernt werden muss. Die Aufzeichnungen stellen insofern einen vereinfachten Ausschnitt aus komplexen Situationen dar, als sie sich auf ein mögliches Un-

terrichtsproblem beziehen und so die Komplexität des Unterrichts gerade für Novizen reduzieren können. Müssen im Rahmen der Prüfung bzw. Übung Entscheidungen aus dem Klassengeschehen heraus getroffen werden, haben die von den Studierenden getroffenen Entscheidungen keine direkten Konsequenzen und sind so einfacher zu treffen als im vielschichtigen Unterrichtsgeschehen. So können Novizen nach und nach an die Komplexität des Unterrichtsgeschehens herangeführt werden.

3.5 Distanz und Reflexion

Lernen geschieht in einer Wechselwirkung von Verinnerlichung und *Distanz*. Zum einen geht es darum, den Lerngegenstand so weit wie möglich zu verinnerlichen. Im Rahmen handlungsorientierter Wissenschaften, wozu auch die Lehrerbildung gehört, stellt jedoch häufig auch die *Distanz* zur Situation, sozusagen «ein Schritt zurück» ein zentrales Element der Ausbildung dar (Høyrup, 2004). Vor allem beim Einsatz von videobasiertem Assessmentmaterial (siehe Kapitel 3.4) entsteht eine solche Distanz zum Unterrichtsgeschehen. Durch die Betrachtung einer Klasse durch das Medium Video erleben die Studierenden eine gewisse Form der Distanz, aus der sie ihre Entscheidungen (neu) überdenken und reflektieren können (Krammer & Reusser, 2005). So ist es den Studierenden möglich, das mögliche Problem reflexiv zu betrachten und dann eine Entscheidung aufgrund der so gewonnenen Einsichten zu treffen. Eine Handlung muss nicht mehr unmittelbar und direkt erfolgen, wie dies bei der gleichen Situation im Klassenzimmer der Fall wäre.

Offene E-Assessment-Möglichkeiten können so für das Problem der *Reflexion* eine Handlungsalternative bieten. Ziel der Lehrerbildung ist es, «angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den notwendigen Wissens- und Reflexionsvoraussetzungen für die spätere Berufstätigkeit auszustatten» (Terhart, 2004, zitiert nach Reinmann, 2005, S. 22). Darüber hinaus kann mit Hilfe von videobasierten Aufzeichnungen und im Anschluss an gestellte Fragen auch eine Reflexionsmöglichkeit für die Studierenden zur gezeigten, aber auch zur eigenen Lehrtätigkeit geschaffen werden. In einem Metier, in dem es selten «richtige» oder «falsche» Entscheidungen gibt, stellen videobasierte Assessments eine Möglichkeit zur Selbstreflexion dar. Aufzeichnungen von Unterrichtssequenzen können ein Schulpraktikum oder Referendariat zwar auf keinen Fall ersetzen, sie können aber eine gute Vorbereitungsmöglichkeit sein. So ist es möglich, vor allem exemplarische Fälle von Unterricht zu zeigen und Studierende so auf den Einsatz in der Klasse vorzubereiten.

Aber auch andere Assessment-Formen fördern die Reflexionstätigkeit: Müssen Studierende ihr Verhalten in einem Weblog oder E-Portfolio systematisch darstellen und reflektieren, werden sie zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit den eigenen Lehr-Lernprozessen angeregt und verarbeiten so das Gelernte tiefer. «It should be concerned not only with an individual's performance level, but also with the cognitive processing components, strategies, and knowledge structures that underlie his or her performance.» (McLelland, 1993, S. 41). Weblogs bieten eine gute Möglichkeit, das

eigene Handeln im Klassengeschehen und die eigene Lern- und Lehrtätigkeit zu reflektieren. Eine metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, sei es das eigene Lernen oder die eigene unterrichtliche Praxis, ist möglich. Der spezifische Unterschied zu einem Lerntagebuch besteht darin, dass Weblogs die Möglichkeit bieten, Gemeinschaften (communities) zu bilden. So sind auch Peers in den formativen Assessmentprozess durch Diskussion und Kommentierung integrierbar. Die Möglichkeit des gegenseitigen Kommentierens unterstützt vor allem kognitive und metakognitive Strategien im Lernprozess und führt so zu einer tieferen Verarbeitung und einer Reflexion über den individuellen Lernprozess (Nückles, Renkl & Fries, 2005). Darüber hinaus werden in einem Weblog im Gegensatz zu einem E-Portfolio nicht nur fertige Dokumente veröffentlicht, sondern auch kleinere Gedanken und Reflexionen. Damit ist die Weiterentwicklung eines Gedankens und somit ein individueller Lernprozesses verfolgbar. In einer empirischen Studie wiesen Wagner & Du (2005) nach, dass das (erfolgreiche) Führen eines Weblogs als Prädiktor für das erfolgreiche Absolvieren eines Kurses oder eines Examens gelten kann. Es werden verschiedene Ebenen kognitiver Aktivierung und Reflexionstätigkeit durchlaufen (Barlett-Bragg, 2003), die auch im Rahmen formativer Assessments im Hochschulalltag genutzt werden können. Studierende wechseln schrittweise von der Veröffentlichung des persönlichen Wissens hin zu einer Reflexion dessen, was sie gelernt haben und fangen allmählich an, sich untereinander auszutauschen. Oft geschieht es auch, dass das Bloggen nicht mehr nur an der Hochschule, sondern vermehrt auch in der Freizeit weiterverfolgt wird (Wagner & Du 2005; Mosel, 2005). Lernende setzen sich somit stärker mit dem Lernstoff auseinander. Weblogs «verführen» mithin zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auch ausserhalb der Hochschule und Lernzeit.

4. Kritische Reflexion

Neben den spezifischen Vorteilen des E-Assessment im Rahmen der Lehrerbildung (siehe Kapitel 3) sind den Verfahren allerdings auch Grenzen gesetzt. Unsicherheit angesichts neuer Bewertungsformen gibt es auf mehreren Ebenen (Richter, 2005, S. 13): Studierende und Dozierende sind es nicht gewohnt, mit E-Assessment-Methoden zu arbeiten. Vor allem Studierende müssen sich erst an diese Art von Leistungsmessung gewöhnen. Studierenden ist es meistens nicht klar, warum ihre persönlichen Lernerfahrungen wichtig sein sollten. Es ist dazu unerlässlich, neue E-Assessment-Verfahren in der Lehre zielgerichtet einzuführen und mit den Studierenden zu besprechen. Eine Integration von neuen Formen von Leistungsnachweisen geschieht nicht von heute auf morgen, sondern muss eingeübt und mit der Zeit gefestigt werden.

Neue E-Assessment-Formen verlangen meist hohe finanzielle und pädagogische Anfangsinvestitionen und bergen Risiken, die von einem Einsatz abgeschätzt werden müssen (vgl. hierzu Rüdell et al., 2007). Die meisten der hier vorgestellten Assessment-Verfahren (E-Portfolios, Weblogs usw.) erfordern einen höheren Korrekturaufwand, der

mit der Bewertung von Hausarbeiten oder Referaten zu vergleichen ist. Diesen kann man etwas verringern, wenn man die Beurteilung von offenen E-Assessments im Peer-Verfahren durchführt, d. h. Studierende bewerten sich anhand von festgelegten Kriterien gegenseitig. Die durch die Bewertung entstehende qualitative Beurteilung und Subjektivität stärkt vor allem die Individualität der Studierenden und trägt zu einem gewissen Teil der Diversität, die in Studierendengruppen vorhanden ist, Rechnung. Eine endgültige Bewertung der Studierenden durch Dozierende ist dennoch unabdingbar und soll durch die Peer-Bewertung nicht ersetzt, sondern allenfalls ergänzt werden.

Fragen der Objektivität und Reliabilität offener Assessment-Formen sind schwieriger beantwortbar als bei standardisierten oder traditionellen Leistungsnachweisen. Ebenso sind offene E-Assessment-Formen nur begrenzt vergleich- und verallgemeinerbar. Vor allem offene Prüfungsformen benötigen andere Bewertungsverfahren wie z. B. den Einsatz von Bewertungs- bzw. Kompetenzrastern (rubrics), um die Objektivität der Bewertung zu erhöhen. Bewertungsraster helfen, diese Art von Leistungsnachweisen angemessen zu bewerten. Dabei werden die Kompetenzen, die Lernende zeigen müssen, meist in einer Matrix aufgelistet und können somit bewertet werden. Die metakognitive Entwicklung, die vielen Formen inhärent ist, ist abhängig vom Lernenden und tritt nicht immer auf, kann somit auch nicht in jedem Fall erwartet werden.

5. Ausblick

Eine Weiterführung von Multimedia-Implementationen in das Lehr-Lerngeschehen und somit in die Prüfung stellt der Einsatz von Simulationen dar. Simulationen werden eine Reihe von Vorteilen für den Lernprozess nachgesagt: Erhöhung der Motivation und des Interesses, Entwicklung von Kommunikation und überfachlichen Kompetenzen, Lehrflexibilität, Aktivierung der Lernenden, Darstellung von authentischen, situierten Lernumgebungen usw. (vgl. Seufert et al., 2005, S. 15 f.). Simulationen können auch in Assessment-Prozessen eingesetzt werden. Eine teure und aufwändige Produktion von Simulationen und Game Based Environments (Schank & Kass, 1996) lässt diese Assessment-Form aber eher zur Ausnahme werden. Im Rahmen des «alltäglichen Lernassessments» sind diese Formen zwar wünschenswert, aber schwer umzusetzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass E-Assessment bei der Bewertung von Studierenden neben einer Standardisierung auch neue Möglichkeiten der Kompetenzprüfung eröffnet. Eine Integration von Multimedia und Videos, die Möglichkeiten einer Integration und Messung über die Fachkompetenz hinaus (z.B. Medienkompetenz, Reflexionsfähigkeit usw.) stellen mögliche Erträge von E-Assessment in der Hochschule dar. Wie Ridway et al. (2004) betonen:

E-assessment can support current educational goals. Paper and pencil tests can be made more authentic by allowing students to word process essays, or to use spreadsheet, calculators, or computer algebra system in paper-based examination. ... E-assessment can be used to assess «new» educational goals. Interactive

displays which show changes in variable over time, microworlds and simulations, interfaces that present complex data in ways that are easy to control, all facilitate the assessment of problem-solving and process skills such as understanding and representing problems, controlling variables, generating and testing hypotheses and finding rules and relationships (Ridway et al., 2004).

Allerdings gilt auch hier ähnlich wie bei der Integration von elektronischen Medien in die Lernumgebung: Auf den richtigen Einsatz kommt es an. Wichtig ist, dass im Rahmen von E-Assessment kreative Ausdrucksmöglichkeiten integriert werden, die nicht eine 1:1-Abbildung von papierbasierten Prüfungen in den Computer darstellen, sondern die den spezifischen Möglichkeiten, die der Computer- und Interneteinsatz bietet, gerecht wird (Bennett, 1998). Ein genaues Abwägen zwischen Nutzen und Ertrag und den zu prüfenden Lernzielen ist auch hier bedeutsam. Es ist nicht damit getan, alle Prüfungen durch E-Assessments zu ersetzen, sondern es sind die Felder zu identifizieren, in denen durch die Einbindung von Medien in den Bewertungsprozess ein Mehrwert zu erwarten ist.



Literatur

- Andexer, H. & Thonhauser, J.** (2001). Portfolio in der Lehrer/innenbildung: Begriffe, Erwartungen, Erfahrungen. Antworten auf 3 Fragen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 53–55.
- Baacke, D.** (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, D.** (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–121.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennett, R. E.** (1998). *Reinventing Assessment. Speculations on the Future of Large-Scale Educational Testing*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Bremer, C. & Müller, R.** (2006). *Wikis im eLearning*. Workshop Delft 2006.
- Christen, A., Hofmann, M. & Obendrauf, M.** (2006). *Portfolioarbeit mit einem eLernreisebuch und einem ePortfolio auf einem Blog mit Studierenden im 1. Semester an der Pädagogischen Hochschule Rorschach*. Online unter: <http://metablog.phrblog.kaywa.ch/files/vorstudie-eportfolio-27-08-06.pdf> (03.03.07).
- Eugster, B. & Lutz, L.** (2003). *Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ*. Unveröffentlichtes Manuskript, Zürich.
- E-teaching.org** (2006). *E-Portfolios*. Online unter: http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/kommunikation/portfolio/index_html (03.03.07).
- Fölling-Albers, M., Hartinger A. & Mörtl-Hafizovic, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Hofmann, M.** (2006). *Projektbeschreibung E-Portfolio*. Online unter: <http://metablog.phrblog.kaywa.ch/> (03.03.07).
- Huffaker, D.** (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13 (2), 91–98.
- Heidbrink, H.** (1998). Prüfung online? Erfahrungen mit virtuellen Seminaren und Online-Leistungsnachweisen. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 5 (4), 30–33.
- Højrup, S.** (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace learning*, 16 (8), 442–454.
- Krammer, K. & Hugener, I.** (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen - eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 51–61.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- McLelland, H.** (1993). Evaluation in a situated Learning Environment. *Educational technology*, March 1993, 39–45.
- Meurer, P.** (2005). *Aufgabentypen in computergestützten Prüfungen*. Unveröffentlichtes Manuskript des E-Learning Centers der Universität Zürich.
- Mosel, S.** (2005). *Praktiken selbstgesteuerten Lernens anhand der Nutzung von web-basierten Personal-Publishing-Systemen*. Diplomarbeit. Fachbereich 03: Sozial- und Kulturwissenschaften Institut für Erziehungswissenschaft. Professur für Erwachsenenbildung. Giessen: Justus Liebig Universität.
- Nückles, M., Renkl, A. & Fries, S.** (2005). Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 227–243.
- Oelkers, J.** (2001). *Welche Zukunft hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?* Vortrag auf dem forum bildung der Bildungsmesse 2001 in Hannover am 19. Februar 2001.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1996). Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. *Computer und Unterricht*, 1996 (23), 41–44.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 603–646). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Reinmann, G.** (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Papst Verlag.

- Reusser, K.** (2003). *Nutzen von Videoanalysen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Referat an der Tagung «Videobasierte Unterrichtsforschung. Ergebnisse der internationalen und schweizerischen Video-Studie und Perspektiven ihrer Nutzung in der Lehrerbildung»*. Universität Zürich, 10. Mai 2003.
- Richardson, W.** (2006). *Tech tools for learning. Innovative, interactive technologies provide new potential for learning - in and out of classrooms*. Access Learning Magazin. Online unter: www.ciconline.org/c/document_library/get_file?folderId=21&name=AL-01-06-TechTools.pdf (03.03.07).
- Ridway, H., McCusker, S. & Pied, D.** (2004). «Literature Review of E-assessment». Online unter: http://www.futurelab.org.uk/research/reviews/10_01.htm (03.03.07).
- Richter, A.** (2005). Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Bd. 1* (S. 1–18). Stuttgart: Raabe.
- Rüdel, C., Schiefner, M., Noetzi, C. & Seiler Schiedt, E.** (2007). *Risikomanagement für E-Assessment*. Paper eingereicht zur GMW-Tagung 2007.
- Schaffert, S.** (2006). *E-Portfolio – Möglichkeiten und Herausforderungen*. Vortrag am Swiss Centre for Innovations in Learning, St. Gallen, 28. November 2006.
- Shank, R. C. & Kass, A.** (1996). A Goal Based Scenario for Highschool Students. *Communications of the ACM*, 39 (4), 28–29.
- Siebert, H.** (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München: Luchterhand.
- Schmid, C.** (2006). *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p.
- Wannemacher, K.** (2006). Computerbasierte Prüfungen zwischen Self-Assessment und Abschlussklausuren. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), *E-Learning – alltagstauglich? Innovation?* (S. 153–162). *Medien in der Wissenschaft, Bd. 38*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, C. & Du, H. S.** (2005). *Learning with Weblogs: An Empirical Investigation*. Online unter: http://wagnernet.com/tiki/tiki-download_file.php?fileId=8 (03.03.07).
- Weidenmann, B.** (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 417–465). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wolf, K. D.** (2006). *E-Assessment: Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen*. Präsentation im Rahmen des Workshops «Ne(x)t Generation Learning» des Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) am 28. November 2006 an der Universität in St. Gallen.

Autorin

Mandy Schiefner, M.A., E-Learning Center der Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, <http://www.elc.uzh.ch>

Ärztliche Kompetenzen zuverlässig prüfen – OSCE-Prüfungen im Medizinstudium

Peter Frey

Die Bevölkerung erwartet von Ärzten nicht nur Fachwissen, sondern auch Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, eine korrekte Untersuchungstechnik und eine ihrem Bildungsstand adäquate Information. Im Medizinstudium wird heute weltweit die OSCE-Prüfung (Objective Structured Clinical Examination) zur Messung ärztlicher Kompetenzen durchgeführt. Die Studierenden bearbeiten in einem Postenlauf viele verschiedene Aufgaben rund um die ärztlichen Kompetenzen. Sie begegnen dabei Schauspielpatienten, die sie befragen, untersuchen und aufklären müssen. Die Prüfung hat sich als zuverlässig und praxisnah, aber in der Organisation auch als aufwändig erwiesen.

Der Autor ermöglicht mit diesem Artikel – auf Einladung der BzL-Redaktion – einen anregenden Blick auf ein Prüfungsformat, das in Studiengängen der Lehrrinnen- und Lehrerbildung nicht realisiert wird.

1. Notwendigkeit der Prüfung ärztlicher Kompetenzen im Bereich Verhalten und Kommunikation

Die Qualitäten eines Arztes machen nicht nur dessen Wissen, sondern auch sein kommunikatives Verhalten, sein Umgang mit den Patienten bei Abklärung von Gesundheitsstörungen und dessen Beratung zur Genesung oder Prävention von Krankheiten aus. Diese Qualitäten sind zudem von den Patienten direkter erlebbar und besser beurteilbar als die Fachkompetenz des Arztes. Repräsentative Befragungen der Bevölkerung im Jahre 2001 durch das GfS-Forschungsinstitut haben denn auch bei diesen Kompetenzen die grössten Defizite der Ärzte-Ausbildung aufgezeigt.

Bereits in den 80er Jahren wurden in den USA neue Prüfungsformen entwickelt, die nicht mehr reines Wissen, sondern vielmehr Handlungs- und Kommunikationskompetenzen der Medizinstudierenden prüfen sollen. Wichtige Rahmenbedingungen waren eine faire und zuverlässige Prüfung in einem Kontext möglichst nahe dem echten Berufsfeld, also nicht am Schreibtisch, sondern in einer Arzt-Patienten-Situation. Mehrere Autoren (Wass, 2001) haben gezeigt, dass mündliche Prüfungen von ärztlichen Kompetenzen durch einzelne Experten sehr unzuverlässig sind. Je nach Prüfungsinhalt und der «Chemie» zwischen Examinator und Kandidat wird dessen Leistung unterschiedlich bewertet. Wie in der übrigen Wissenschaft gilt deshalb: Je mehr Messbeobachtungen man hat, desto zuverlässiger wird die Messung oder eben Prüfung. Ideal

sind also Prüfungen mit vielen verschiedenen Aufgaben und verschiedenen Experten, so dass Störfaktoren (confounders) eliminiert werden können und die Prüfung eine hohe Messzuverlässigkeit (Reliabilität) erlangt. Dies gilt insbesondere für Prüfungen mit sanktionierendem Ausgang (Weiterstudieren, Wiederholung oder sogar Studien-Ausschluss). Bei solchen summativen Prüfungen, auch high-stakes examinations genannt, wird eine Reliabilität von mindestens 0.8 gefordert. Diese Anforderung ist mit Mehrfachantwortfragen (multiple choice questions MCQ) bei genügender Fragezahl gut erreichbar, deshalb sind MC-Fragen noch heute für die Wissensabfrage im Medizinstudium integriert.

2. OSCE – Objective Structured Clinical Examination

Aus den genannten Gründen wurde zuerst in den USA, dann in Holland und der Schweiz und mittlerweile weltweit die neue Prüfungsform OSCE im Medizinstudium eingeführt. OSCE ist eine objektive, strukturierte Prüfung, die ärztliche Kompetenzen in typischen Berufssituationen (Klinik) prüft. Sie soll und kann sich klar von reinen Wissensprüfungen abgrenzen.

Wie sieht diese Prüfung aus? OSCE besteht aus 10 bis 20 *kurzen Teilprüfungen* von sechs bis zehn Minuten, die als Stationen bezeichnet werden. Die Studierenden rotieren in einem Kreislauf nacheinander von einer Station zur nächsten. Die Prüfungszeit beträgt in Bern acht Minuten, die Rotationszeit inklusive Lesen der nächsten Aufgabe zwei Minuten. Jede Station prüft andere Kompetenzen aus dem Beruf des Arztes. Dabei begegnen die Medizinstudierenden Schauspielpatienten, die verschiedene Krankheiten imitieren. Von den Studierenden wird nun aktives Handeln gefordert. Sie stellen sich vor, erklären das Ziel der Begegnung, erheben eine Krankengeschichte (Anamnese), untersuchen und/oder beraten die Patienten und fassen ihre Beobachtungen und/oder Interpretationen mündlich zusammen. Sie werden dabei von Experten beobachtet, aber nicht befragt, und anhand einer vorher ausgearbeiteten Checkliste standardisiert beurteilt. Erst die Gesamtleistung an allen Posten wird summativ bewertet.

3. Welche Kompetenzen werden geprüft?

Grundsätzlich werden Fertigkeiten geprüft, die sich im Verhalten zeigen und durch Beobachtung der Kandidaten von aussen beurteilen lassen. Es werden grob drei Bereiche unterschieden: die Kommunikation mit den Patienten, die Untersuchungstechnik und die Interpretation der erhobenen Befunde.

Zur *Kommunikation* gehören der Aufbau einer Arzt-Patienten-Beziehung, angemessene Umgangsformen, Verwendung von Laienbegriffen anstelle lateinischer Fachbegriffe,

professionelle Gesprächsführung mit korrekter Fragetechnik (offene versus geschlossene Fragen), Erheben der Krankengeschichte (Anamnese) mit Fragen nach fachlich relevanten Daten, eine empathische Grundhaltung, adäquater Umgang mit «schwierigen» Patienten, Umgang mit eigenen und fremden Emotionen, korrekter Abschluss einer Begegnung.

Zur *Untersuchungstechnik* gehören der Umgang mit Intimität und einer adäquaten Körperberührung, die Beobachtung des Patienten bezüglich Erscheinungsbild, Habitus, Gang, verbalem und nonverbalem Kommunikationsstil und die Suche von Krankheitszeichen. Die Studierenden zeigen, wie sie die Patienten untersuchen, beispielsweise das Abhören von Herz- und Lungengeräuschen an den richtigen Stellen des Körpers, das «Herumdrücken» auf dem Bauch (Palpation), die korrekte Benutzung von einfachen Geräten wie Stethoskop, Reflexhammer, Augenspiegel oder Blutdruckgerät. Für die Untersuchung von Enddarm und Prostata oder für die gynäkologische Untersuchung kommen medizinische Instruktionsmodelle zum Einsatz.

Schliesslich soll der Studierende seine Beobachtungen zusammenfassen und eine korrekte *Interpretation* der Daten machen. Den jungen Mediziner fällt die Trennung zwischen objektiver Beobachtung (geschwollenes und gerötetes Bein) und subjektiver Interpretation (Infektion) der Befunde nicht immer leicht.

Die *Aufgaben* werden in kurzer Form verfasst und an der Türe zum Untersuchungsraum aufgehängt. Die Aufgabe kann beispielsweise lauten: «Bei der Patientin ist eine Rechtsherzinsuffizienz bekannt. Sie ist hospitalisiert und wird medikamentös behandelt. Überprüfen Sie mit Kurzanamnese (3 Minuten) und gezielter körperlicher Untersuchung (4 Min.), ob noch Insuffizienzzeichen vorliegen. Geben sie dem Examinator Ihre Schluss-Beurteilung ab (1 Min.)». Die Zeitangaben dienen der Orientierung. Die Kandidaten haben pro Posten eine *beschränkte Zeit* und müssen nach Erledigen der Aufgabe zum nächsten Posten mit einer neuen Aufgabe weiter. Acht Minuten scheinen eine kurze Zeit für eine zuverlässige Beurteilung eines Kandidaten. Hier kommt das typische Merkmal einer OSCE-Prüfung zum Vorschein. Nicht die Leistung am einzelnen Posten zählt, sondern nur das gesamte Portfolio aller Leistungen. Die Forschung hat gezeigt, dass die Zeit an einzelnen Posten sogar bis auf 6 Minuten reduziert werden kann und die Kandidaten insgesamt immer noch zuverlässig beurteilt werden. Die Kandidaten werden beispielsweise von 20 Examinatoren während acht Minuten, insgesamt also 2 Stunden und 40 Minuten beobachtet.

Typische Aufgaben sind also die Erhebung einer Krankengeschichte, die Demonstration eines Untersuchungsganges am Patienten, die Zusammenfassung und Interpretation von Daten. Ideal sind Aufgaben, die das aktive Handeln in realitätsnaher Situation verlangen. Es können aber auch Posten mit reinen Interpretationsaufgaben ohne Schauspielpatienten eingesetzt werden, beispielsweise die Interpretation eines Rönt-

genbildes, die Beurteilung von Herzgeräuschen am Computer, die Durchführung und Interpretation von Urinuntersuchungen oder die Beurteilung von Gewebeschnitten am Mikroskop.

4. Wieso werden Schauspielpatienten eingesetzt?

Der Einsatz von echten Patienten, die sich von bis zu 39 Studierenden (Situation Bern) untersuchen lassen, ist schwierig zu organisieren und je nach Krankheitsbild ethisch nicht vertretbar. Deshalb werden *Schauspielpatienten* (standardized patients) eingesetzt. Sie spielen Schlafstörungen, Depressionen, aber auch Blinddarmentzündungen oder Parkinsonerkrankungen so echt, dass die Studierenden nach der Prüfung jeweils fragen, welche Patienten echt gewesen seien. In Bern wurden bisher vom Autor ca. 30 Laienschauspieler rekrutiert und trainiert. Sie arbeiten sehr motiviert mit, da sie zur Verbesserung der Ärzteausbildung beitragen können und zudem ein Honorar von CHF 30.- pro Stunde erhalten.

Wegen des hohen Aufwandes werden Schauspielpatienten in Bern bisher mehrheitlich in summativen OSCE-Prüfungen eingesetzt. In anderen Ländern werden sie aber auch zum formativen Training eingesetzt. Dann geben sie ausführliche Rückmeldungen unmittelbar nach der Trainingssituation. Schauspielpatienten können sogar fachspezifische Rückmeldungen an die Auszubildenden geben und ersetzen so teure Fachexperten. Ferner werden Schauspielpatienten, bestimmte Krankheiten simulierend, inkognito in Krankenhäuser geschickt, um den Service zu testen.

5. Was beeinflusst die Zuverlässigkeit der OSCE-Prüfung?

Jede Station ist ein Messpunkt, der eine Punktzahl an die gesamte Leistung beisteuert. An einer einzelnen Station kann man also nicht «durchfallen», sondern sammelt mehr oder weniger Punkte. Erst die Gesamtleistung aller Stationen, respektive die gesammelte Punktzahl wird bewertet. Mildere oder härtere Beurteilung durch die einzelnen Examinatoren gleichen sich dabei aus.

Viele Studien haben untersucht, was die *Mess-Zuverlässigkeit* (Reliabilität) einer OSCE-Prüfung beeinflusst. Weder die Leistung der Schauspiel-Patienten noch die Anzahl Experten, die gleichzeitig einen Studierenden beurteilen, noch andere Faktoren waren wesentlich. Entscheidend ist die Anzahl unterschiedlicher Prüfungsstationen. Aus diesen Studien geht hervor, dass man über 15 Stationen anstreben sollte, um eine Reliabilität von 0.8 oder besser zu erreichen. In Bern wird im 3. Studienjahr nach jedem Semester eine OSCE-Prüfung mit je 10 Stationen durchgeführt, insgesamt also 20 Stationen. Die Qualität jeder Station wird statistisch ausgewertet, dabei werden der Schwierigkeitsgrad und die Trennschärfe berechnet. Stationen, die zu schwierig sind

oder im Vergleich zu anderen Stationen eine schlechte Trennschärfe guter/schlechter Kandidaten aufweisen, können von der Prüfungskommission eliminiert werden. Das kommt äusserst selten vor.

Die *Bestehensgrenze* wird nicht willkürlich im Voraus festgelegt, dies gilt in Fachkreisen als unglaubwürdig, sondern mit dem statistischen Verfahren der Borderline-Methode (Wilkinson, 2001) nach der Prüfung. Jeder Examinator kreuzt Kandidaten mit einer grenzwertigen Leistung auf der Checkliste an. Der Mittelwert aller Borderline-Kandidaten aller Posten bildet dann die Bestehensgrenze. Diese variiert je nach Schwierigkeit der Posten oder der Leistung aller Kandidaten. Sie ist also nicht fix, bewegt sich aber meist im engen Bereich von 64 bis 67% der möglichen Punktzahl.

6. Organisatorischer Aufwand

Eine spezielle Herausforderung im Medizinstudium sind die hohen Studierendenzahlen von 100 bis 200 Studierenden pro Jahrgang und pro Universität. Alle Studierenden sollen unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen möglichst objektiv beurteilt werden. Bei der hohen Zahl von Studierenden sind zwei parallele Parcours notwendig. Sie haben zwar gleiche Aufgaben, aber unterschiedliche Schauspielpatienten und andere Examinatoren. Diese Unterschiede gleichen sich aber statistisch durch die grosse Anzahl Posten aus.

An der OSCE-Prüfung der Medizinischen Fakultät Bern müssen 160 Studierende geprüft werden. Wie kann diese grosse Zahl von Kandidaten bewältigt werden? Zwischen die 10 Prüfungsstationen werden drei Pause-Stationen eingeschaltet. Damit können 13 Studierende in einem Parcours alle 10 Minuten eine Station weiter rotieren. Somit können in 130 Minuten in zwei Parcours 26 Kandidaten gleichzeitig geprüft werden. Pro Tag können mit drei Durchgängen total 78 Kandidaten geprüft werden. Am zweiten Tag werden Aufgaben und Schauspieler, teilweise auch Examinatoren ausgewechselt. Für die zwei Prüfungstage braucht es rund 20 Schauspielpatienten und 10 bis 15 Examinatoren. Für jede Station muss ein Zimmer, in der Medizin ein Sprechzimmer mit Untersuchungsliege, zur Verfügung stehen. Je nach Posten können manchmal gleichzeitig beide Kandidaten im selben Zimmer geprüft werden (stilles Arbeiten an Röntgenbildern etc). Somit benötigt man rund 20 bis 25 Zimmer. So viele Zimmer stehen in Bern beispielsweise in der Poliklinik zur Verfügung, die ihren Betrieb wegen der Prüfungen jeweils am Freitag schliessen muss. Der zweite Prüfungstag findet am Samstag statt.

Zu jeder Station müssen folgende Unterlagen erarbeitet werden:

- eine *Aufgabenstellung*, die die Studierenden an der Türe der Prüfungsstation lesen,
- eine *Checkliste*, anhand derer die Prüflinge beurteilt werden und
- eine *Patientenrolle*, nach der die Schauspielpatienten trainiert werden.

7. Geprüft wird, was gelehrt wird

OSCE wurde 2001 an der Medizinischen Fakultät Bern im 3. Studienjahr eingeführt. Studierende werden also bereits in der Mitte ihres sechsjährigen Studiums nicht nur auf ihr Wissen geprüft, sondern auch bezüglich ihres professionellen Verhaltens. Voraussetzung ist selbstverständlich, dass die Studierenden eine adäquate Ausbildung erhalten. Dazu werden die Berner Studierenden im so genannten Clinical Skills Training in 14 Ausbildungsmodulen zu mindestens vier Trainingshalbtagen am Krankenbett mit echten Patienten oder in gegenseitigen Untersuchungskursen von erfahrenen Oberärzten ausgebildet. Trainiert werden das Erheben von Krankengeschichten (Anamnese), Untersuchungstechnik und kommunikatives Verhalten. Es wird also nichts geprüft, zu dem nicht auch Gelegenheit zum Training bestand. Das tönt banal, die praktische Umsetzung ist aber bei 150 Studierenden nicht ganz einfach. Deshalb wurden zu jedem Ausbildungsmodul Guidelines für die Studierenden und für die rund 160 Tutoren erstellt. Dort sind die Lernziele, die Vorbereitung auf den Unterricht (mit Kapitelhinweisen zum empfohlenen Standardlehrbuch) und Hinweise zur praktischen Durchführung des Unterrichtes festgehalten. Zudem gibt es zu jedem Modul elektronische Lernhilfen (meist webbasiert). Alle diese Informationen sind auf dem Internet abrufbar: <http://studmd.unibe.ch/J3/CST>.

8. Erfahrungen und Grenzen

Am 2./3. März 2007 wurden in Bern zum 11. Mal OSCE-Prüfungen durchgeführt. Obwohl die Studierenden viel mehr als früher zu lernen haben, finden sie die Prüfung fair, praxisrelevant und sogar amüsant. Auch die Examinatoren sind von der Sinnhaftigkeit überzeugt und beeindruckt, welches Mass an Geschick und Fertigkeiten sich die Studierenden angeeignet haben. Die Schauspielpatienten sind ebenfalls motiviert, die pensionierten älteren Schauspieler freuen sich über den kleinen Nebenverdienst. Das Schreiben der Posten, das Training der Schauspielpatienten und die statistische Auswertung der maschinell lesbaren Checklisten braucht viel Zeit. Bisher wurden ca. 50 Prüfungsstationen entwickelt und verbessert, aus denen jährlich 20 Stationen zum Einsatz kommen. Mit einer Prüfungsgebühr von CHF 150.- können die externen Kosten (Schauspieler, Verpflegung) gedeckt werden. Die Arbeit der Fachexperten wird nicht entschädigt und wird als Lehraufwand abgebucht.

Hodges hat bereits 1999 auf *Schwächen von Checklisten* hingewiesen. Routiniertere Kandidaten überspringen aufgrund ihrer Erfahrung an der Prüfung eventuell einige Schritte, die gemäss Checklisten Punkte geben würden. Checklisten werden also einer höheren Expertise nicht gerecht. Hodges hat 2003 ebenfalls gezeigt, dass *globale Beurteilungsverfahren* dieses Problem nicht haben. Anstelle von detaillierten Checklisten, die zu jeden Posten individuell passen müssen, werden einige wenige globale Beurtei-

lungskriterien für alle Posten definiert wie das Erheben der Krankengeschichte, kommunikatives Verhalten oder Untersuchungstechnik. Die Fachexperten haben so mehr Spielraum, die Leistung des Kandidaten zu beurteilen.

OSCE-Prüfungen lassen sich im Rahmen von Praktika in Krankenhäusern wegen des Aufwandes kaum durchführen. Für die Beurteilung der Medizinstudierenden während ihrer Praktika in Lehrkrankenhäusern und sogar zur Beurteilung der Kompetenzen von Assistenzärzten in Weiterbildung wurden von Norcini 2003 so genannte *Mini-CEX* (Mini Clinical Examinations) am echten Krankenbett eingeführt. Prinzip ist wiederum ein globales Beurteilungsinstrument, das von mehreren verschiedenen Beobachtern bei verschiedenen Tätigkeiten im Berufsalltag ausgefüllt wird. Ab 6 bis 8 solcher strukturierter Beobachtungen ergibt sich ebenfalls ein zuverlässiges Bild der Leistungen im Bereich Fertigkeiten und Verhalten.

Seit der Einführung der OSCE-Prüfung nehmen die Studierenden das Training ihres Verhaltens, ihrer Fertigkeiten und der Kommunikation sowie Aspekte der ärztlichen Haltung viel ernster. Sie studieren das Lehrbuch so genau, dass sie kleinste Unterschiede zu webbasierten Lernprogrammen oder zu Aussagen von Ausbildnern finden. Vor der Prüfung führen sie zu zweit Rollenspiele durch oder trainieren an Untersuchungsmodellen bis spät in die Nacht. Gelernt wird eben doch das, was geprüft wird.

Literatur

Hodges, B. & McIlroy, J.H. (2003). Analytic global OSCE ratings are sensitive to level of training. *Medical Education*, 37, 1012–1016

Hodges, B., Regehr, G., McNaughton, N., Tiberius, R. & Hanson M. (1999). OSCE checklists do not capture increasing levels of expertise. *Academic Medicine*, 74, 1129–1134.

Norcini, J.J., Blank, L., Duffy, F. & Fortna, G. (2003). The Mini-CEX: A Method for Assessing Clinical Skills. *Annual of Internal Medicine*, 138, 476–481.

Wilkinson, T.J., Newble D.J. & Frampton, C.M. (2001). Standard setting in an objective structured clinical examination: use of global ratings of borderline performance to determine the passing score. *Medical Education*, 2001 Nov, 35 (11), 1043-9.

Autor

Peter Frey, Dr. med., Master of Medical Education (MME), Leiter Abteilung für Unterricht und Medien (AUM), Institut für Medizinische Lehre (IML), Inselspital 38, 3010 Bern, frey@iml.unibe.ch

Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen

Kathrin Futter

Die nachfolgenden fünf Profilkarten stellen alternative Formen von Leistungsnachweisen vor, welche in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für das studienbegleitende Prüfen in den einzelnen Modulen gewählt werden können (und zum Teil auch schon umgesetzt werden). Bewusst wurde auf die Darstellung gängiger und bekannter Formen wie mündliche und schriftliche Prüfungen, Multiple-Choice-Aufgaben und Essays verzichtet¹. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass durch die Modularisierung der Studiengänge – welche vermehrt die Durchführung von Leistungsnachweisen nach sich zieht – auch ein neugieriger Blick auf eine breite Palette von möglichen Formen geworfen wird.²

1. Portfolio

Kurzbeschreibung	<p>Als Portfolio wird eine Sammlung von Arbeiten bezeichnet, die den Studierenden selbst und anderen Personen erlaubt, die eigene Leistung und den Lernfortschritt zu einem bestimmten Zeitpunkt und bezogen auf ein inhaltlich umrissenes Gebiet aufzuzeigen. Zudem verlangt das Führen eines Portfolios eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Inhalt und die Beobachtung und Reflexion des eigenen Arbeits- und Lernverhaltens.</p> <p>Es gibt jedoch nach Häcker (2006) keine allgemein anerkannte Definition von Portfolio, weswegen sich der Portfolioansatz auch nicht auf eine bestimmte lerntheoretische Position festlegen lässt. Das Lernen mit Portfolios impliziert aber die notwendige Situiertheit des Lernens, hebt den aktiven, eigenständigen Charakter der Arbeit hervor, ist in einen konkreten Erfahrungs- und Problemkontext eingebunden und unterstreicht die grosse Bedeutung der Reflexion bzw. der Selbstbeobachtung des eigenen Lernens (vgl. ebd., S. 17).</p> <p>Obwohl grundsätzlich nicht so konzipiert, kann sich das Portfolio sehr wohl auch als Grundlage für einen Leistungsnachweis eignen. Nach Häcker und Winter (2006) sind dabei zwei Formen zu unterscheiden:</p> <p>Einerseits kann das Portfolio als Nachweis einer Qualifikation dienen, indem die enthaltenen Schriftstücke, Belege und Zertifikate einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung bestätigen oder ein geprüftes und für gut befundenes Portfolio bestimmte andere Studienleistungen ersetzt. Andererseits kann es Grundlage einer mündlichen Prüfung sein, indem die im Portfolio dokumentierten Inhalte und Lernprozesse befragt und geprüft werden.</p>
-------------------------	---

¹ Eine breitere Auswahl von Formen wird im Dossier «Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen» der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik an der Universität Zürich (www.afh.unizh.ch) vorgestellt.

² Sehr gerne nimmt die Autorin dieses Beitrags weitere Literaturhinweise und/oder Erfahrungsberichte zu einzelnen Formen entgegen!

	Nach Richter (2006) kann jedoch auch das Portfolio selbst bereits der Leistungsnachweis sein, obwohl die Benotung von Portfolios eine strittige Frage ist. Man braucht dazu sicher eine Beurteilungsskala, die sich auf objektiv nachprüfbare Elemente (z.B. Vollständigkeit der Beiträge) aber auch auf den Grad der Reflexionstätigkeit stützt (vgl. ebd., S. 238 ff.).
Welche Kompetenzen werden geprüft	Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen
Möglichkeiten für E-Learning-Einsatz	Ein E-Portfolio ist möglich, zum Beispiel als persönliche Webseite oder Wiki (vgl. Beitrag von Mandy Schiefner in diesem Heft).
Notwendige Ressourcen	Portfolios sind keine Selbstläufer und brauchen eine genaue Einführung, was sie sind und was verlangt wird. Portfolioarbeit ist zeit- und ressourcenintensiv und didaktisch anspruchsvoll. Zudem braucht es auch immer wieder steuernde Gespräche mit den Studierenden und je nach Ausrichtung des Modus auch noch Personal für eine mündliche Prüfung aufgrund der Inhalte des Portfolios.
Freiheitsgrade für Studierende	Gross
Literatur	<p>Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), <i>Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung</i> (S. 15–18). Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.</p> <p>Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), <i>Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung</i> (S. 227–233). Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.</p> <p>Richter, A. (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), <i>Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung</i> (S. 234–241). Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.</p> <p>Zudem relevant:</p> <p>Breault, R. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 20, 847–859.</p> <p>Johnson, R., Mims-Cox, J. S. & Doyle-Nichols, A. (2006). <i>Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry, and Assessment</i>. Los Angeles: SAGE Publications.</p> <p>Richter, A. (2001). Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. <i>Neues Handbuch Hochschullehre</i> (Bd. H 4.2, S. 1–18). Berlin: RAABE.</p>

2. Lerntagebücher / Lernjournale

Kurzbeschrieb	<p>Mit Lerntagebüchern resp. Lernjournalen werden besondere, eher persönlich gehaltene Formen des Berichtens über eine Arbeit bzw. einen Unterricht angeregt (vgl. Winter, 2004, S. 254). Lerntagebücher können bezogen auf einen Unterrichtsabschnitt, auf längere Hausarbeiten oder begleitend zu einem ganzen Kurs geschrieben werden. Nach Winter (2004) können sie auch als dialogische Schreibprozesse organisiert werden, wenn die Lehrperson regelmässig Kommentare einträgt. Systematisch erforscht wurde der Einsatz von Lerntagebüchern von Beck, Guldemann und Zutavern (1994) im Rahmen des Projekts «Eigenständige Lerner». Ruf und Gallin (1999) entwickelten einen ähnlichen Ansatz mit ihren «Reisetagebüchern», wobei ihr Konzept nach Winter (2004) über ein reines Lerntagebuch hinaus geht, jedoch viele Momente eines solchen enthält.</p> <p>Auch auf der Hochschulstufe wird mit Lernjournalen / Lerntagebüchern oder Studententagebüchern gearbeitet: Ein Studententagebuch enthält beispielsweise für jede Sesssion eine Darstellung derjenigen Inhalte, die aus der jeweiligen subjektiven Sicht der Studierenden als besonders bedeutsam und wichtig eingestuft werden und ist keineswegs mit den bloss reproduzierenden Aufzeichnungen zu vergleichen, welche die meisten Studierenden ohnehin machen, sondern es beinhaltet eine produktive Reflexion des Inhalts und des eigenen Denkens und Lernens. Diese Reflexionsarbeit kann mit Hilfe von Leitfragen von Seiten der Dozierenden unterstützt werden (vgl. Rambow & Nückles, 2002, S. 116). Zudem ist sowohl aus kognitiven als auch aus motivationalen Gründen eine Rückmeldung über den Inhalt des Lerntagebuchs unbedingt erforderlich und es bedarf eines gewissen Aufwandes und eines hohen Masses an Sorgfalt bei der Einführung, damit die Studierenden das Lerntagebuch als eine sinnvolle und produktive Alternative zu etablierten Formen wie beispielsweise dem Schreiben von Hausarbeiten akzeptieren (vgl. ebd., S. 119)</p>
Welche Kompetenzen werden geprüft	Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen
Möglichkeiten für E-Learning-Einsatz	Das Lerntagebuch kann gut als Weblog gestaltet werden (vgl. Beitrag von Mandy Schiefner in diesem Heft).
Notwendige Ressourcen	Der Aufwand ist für Studierende als auch Lehrende gross: Rambow und Nückles (2002) gehen von einem durchschnittlichen Zeitaufwand der Studierenden von 1,5-2 Stunden pro Woche aus. Die Dozierenden, welche die Lerntagebücher am Schluss lesen und dokumentieren müssen, sollten auch noch ein Rückmeldegespräch führen und inhaltliche ebenso wie metakognitive Aspekte ansprechen, womit leicht 30-60 Minuten gefüllt werden. Hinzu kommt der Zeitaufwand für die Einführung der Methode zu Semesterbeginn
Freiheitsgrade für Studierende	Gross
Literatur	Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1994). Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), <i>Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe</i> (S. 207–226). Bern: Hans Huber.

	<p>Rambow, R. & Nückles, M. (2002). Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. <i>Hochschulwesen</i>, 50 (3), 113–120.</p> <p>Ruf, U. & Gallin, P. (1999). <i>Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen</i> (Bd. 2). Seelze-Velber: Kallmeyer.</p> <p>Winter, F. (2004). <i>Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen</i>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Zudem relevant:</p> <p>Kornmann, R. (2001). Das Studententagebuch: Ein neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. Neues Handbuch Hochschullehre (Bd. H 4.1, S. 1–10). Berlin: RAABE.</p> <p>Merz-Grötsch, J. (2006). Lernprozesse begreifbar machen – mit einem Lerntagebuch. <i>journal für lehrerinnen- und lehrerbildung</i>, 6 (3), 54–58.</p>
--	---

3. Gruppenprüfungen

Kurzbeschreibung	<p>Zu Gruppenprüfungen existiert relativ wenig Literatur. Nach Metzger und Nüesch (2004) sind sie dann angezeigt, wenn eine Aufgabe aufgrund ihres Umfangs oder Charakters von einer Gruppe schneller bzw. überhaupt gar erst bewältigt werden kann. Nach Ansicht der Autoren soll in Gruppenprüfungen nur erfasst werden, was nicht besser oder mindestens ebenso gut in einer Einzelprüfung beurteilt werden könnte (vgl. Metzger und Nüesch, 2004). Zudem kann das Produkt und/oder der Prozess bewertet werden.</p> <p>Burger und Potschin (2000) sammelten Erfahrungen mit Gruppenprüfungen im Rahmen einer interdisziplinären Ausbildung im Umweltbereich an der Universität Basel und sind der Ansicht, dass mit Gruppenprüfungen der interdisziplinäre Ausbildungsinhalt angemessener geprüft werden kann als mit klassischen Prüfungstypen (vgl. ebd., S. 235). Sie bewerten – im Gegensatz zu Metzger und Nüesch (2004) – jedoch die einzelnen Studierenden, wobei ein zusätzlicher Punkt für den Gruppenerfolg vergeben wird. Es kann bei ihnen jedoch keine Einzelperson aufgrund eines negativen Gruppenerfolgs durchfallen (vgl. ebd., S. 237).</p>
Welche Kompetenzen werden geprüft	Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen
Möglichkeiten für E-Learning-Einsatz	Eher nicht – evtl. einreichen/bewerten der Arbeit via Learning-Management-System (z. B. OLAT), falls der Gruppe ein Computer (mit Internetanschluss) auch als Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgabe zur Verfügung steht.
Notwendige Ressourcen	Es müssen geeignete Problemstellungen gefunden werden und die Beurteilungskriterien müssen vorgängig klar kommuniziert sein. Zudem braucht es Aufsichtspersonal und verschiedene Räume, die mit Materialien wie Flipchart, Moderationskoffer, Pinnwand, etc. ausgestattet sind.
Literatur	<p>Burger, P. & Potschin, M. (2000). Gruppenprüfungen – ein geeignetes Mittel zur Leistungskontrolle im Rahmen einer interdisziplinären Ausbildung im Umweltbereich. <i>GAIA</i>, 9 (3), 235–238.</p> <p>Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). <i>Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen</i> (Kapitel 2). St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.</p>

4. Posterpräsentationen

Kurzbeschreibung	Posterpräsentationen eignen sich sehr zur bildlichen Darstellung von (wissenschaftlichen) Inhalten. Die Studierenden müssen alleine, zu zweit oder in Gruppen zu einem ausgewählten Thema resp. einer selbst durchgeführten Analyse ein Poster gestalten und dieses präsentieren. Nach Pauli und Buff (2005) stellt die Gestaltung und Präsentation von Postern «eine attraktive und effiziente Möglichkeit der Ergebnispräsentation und zugleich eine wirksame Form der Prozessunterstützung im Dienste des selbstgesteuerten Lernens an Universität und Hochschule dar» (vgl. ebd., S. 371). Werden Posterpräsentationen als Leistungsnachweise konzipiert, dann muss den Studierenden vorgängig mitgeteilt werden, was beurteilt wird. Anleitungen zur Gestaltung von Postern lassen sich auf dem Internet mittlerweile einige finden (z. B. www.diz.ethz.ch/docs/powerful_posters). Pihl und Hellermann (2006) berichten in einem kürzlich erschienenen Artikel ihr Konzept und beschreiben ihre Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen
Welche Kompetenzen werden geprüft	Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen
Möglichkeiten für E-Learning-Einsatz	Allenfalls können anstelle von Postern auch Websites gestaltet werden.
Notwendige Ressourcen	Genügend grosser Präsentationsraum; Zeit für die Präsentationen, ev. andere Studierende und/oder Fachpersonen einladen; Einführung in die Arbeit mit Postern
Freiheitsgrade für Studierende	Mittel
Literatur	Pauli, C. & Buff, A. (2005). Postergestaltung in der Lehre. <i>Beiträge zur Lehrerbildung</i> , 23 (3), 371–381. Pihl, C. & Hellermann, K. (2006). Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen. <i>Das Hochschulwesen</i> , 5, 171–175.

5. Gruppenpuzzle als Leistungsnachweis konzipiert

Kurzbeschreibung	Das Gruppenpuzzle ist an sich ein didaktisches Setting, wobei Teile daraus sich gut als Leistungsnachweise gestalten lassen. Die Gruppenpuzzle-Methode lässt sich dann sinnvoll einsetzen, wenn es möglich ist, ein grösseres Wissensgebiet in verschiedene, in sich relativ geschlossene Teilgebiete aufzugliedern (vgl. Huber, Konrad und Wahl, 2001). Es besteht aus fünf verschiedenen Phasen: 1. Die Dozierenden teilen das Lehrmaterial in verschiedene Teilgebiete auf. 2. Die Studierenden bearbeiten individuell (zu Hause) ein Gebiet und werden dadurch Experten dieses Gebietes.
-------------------------	---

	<p>3. In den Expertengruppen wird das Wissen dieses Teilgebiets gesichert und vertieft. Es kann sinnvoll sein, dass die Studierenden anhand eines vorbereiteten Fragenkatalogs vorgehen.</p> <p>4. Danach planen die Studierenden gemeinsam, wie sie den Stoff den anderen vermitteln können und gestalten ein Handout (=schriftlicher Leistungsnachweis).</p> <p>5. Nun werden die Gruppen neu zusammengestellt, so dass jede Gruppe eine Expertin/einen Experten aus jedem Teilgebiet umfasst, welche die anderen unterrichtet (=mündlicher Leistungsnachweis).</p> <p>Paradies, Wester und Greving (2005) beschreiben das Gruppenpuzzle ebenfalls als Leistungsnachweis. Sie lassen jedoch nach Ablauf der verschiedenen Phasen Leistungstests in Einzelarbeit schreiben, werten diese aus und gewichten sie gruppenweise. Sie argumentieren, dass nicht die Einzelleistung entscheidend sei, sondern die Gesamtleistung der Gruppe. Das heisst, dass diejenige Gruppe am besten abschneidet, welche in der Vermittlungsarbeit an die jeweiligen Nichtexperten und -expertinnen am erfolgreichsten war (vgl. ebd., S. 103).</p>
Welche Kompetenzen werden geprüft	Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen
Möglichkeiten für E-Learning-Einsatz	Für die Zusammenarbeit der Expertengruppen wären Online-Diskussionen denkbar (Austausch im Forum, Chat, an Videokonferenzen); Handouts könnten als Wiki oder Webseite gestaltet werden.
Notwendige Ressourcen	Eigentlich nicht mehr als für die Planung des Gruppenpuzzles sowieso notwendig sind: also Teilgebiete festlegen, evtl. Fragen vorbereiten, Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren. Je nach Variante noch Einzeltests vorbereiten.
Freiheitsgrade für Studierende	Mittel
Literatur	<p>Huber, A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. <i>Pädagogisches Handeln</i>, 5 (2), 33–46.</p> <p>Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2005). <i>Leistungsmessung und -bewertung</i>. Berlin: Cornelsen/Scriptor.</p>

Autorin

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.unizh.ch

Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen

Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich

In der vorliegenden Untersuchung wird das professionelle Ethos von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern *sensu* Oser mit Hilfe zweier Szenarien zum Umgang mit Schülergewalt bzw. mit Störungen des Unterrichtsklimas erfasst. Die befragten Studierenden und Referendare stimmen in hohem Mass den Strategien des unvollständigen und vollständigen Diskurses zu, während sie die Strategie der Vermeidung ablehnen. Dabei können zwei Gruppen von zukünftigen Lehrpersonen ausgemacht werden: eine kleine Gruppe von Diskursorientierten und eine grosse Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung. Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung wählen signifikant häufiger diskursorientierte Handlungsalternativen, während Anfänger eine Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen. Das Ethos erweist sich in seinen konzeptionellen Extremen über die beiden präsentierten Situationen hinweg als stabil. Entgegen Osers Annahme ist es aber wohl nicht eindimensional.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen wie andere Professionsinhaber Aufgaben wahr, die um gesellschaftlich zentrale Werte kreisen – um Gesundheit, Recht und Glauben zum Beispiel (Stichweh, 1994). Im Fall der Lehrpersonen handelt es sich um die Tradierung dieser Werte sowie um die Tradierung gesellschaftlich notwendiger Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Aus den besonderen Aufgaben von Professionsinhabern leiten sich besondere Eingriffsrechte in die individuelle Persönlichkeit ihrer «Klienten» ab. Als begrenzendes Merkmal wird daher erwartet, dass sie über ein besonderes Ethos verfügen. Juristen und Mediziner verfügen zu seiner Sicherung über eigens fixierte Codizes. Für den Lehrerberuf ist ein solcher Codex nicht vorhanden. Charakteristika und Fördermöglichkeiten des Lehrerethos sind in der Pädagogik aber ein Dauerthema (Spranger, 1958/1969; Brezinka, 1990), wobei mit der Ablösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch sozialwissenschaftliche Ansätze Vorbehalte gegenüber einer gezielten Förderung des Ethos zunahm (Mollenhauer, 1973; Terhart, 1987). Systematische empirische Arbeiten zur Struktur des professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern wurden eher selten durchgeführt. Eine Ausnahme sind die Studien der Arbeitsgruppe um Oser (siehe v.a. Oser et al., 1991; Reichenbach, 1994; Oser, 1998), an die der vorliegende Beitrag anschliesst.

1. Forschungsstand und Fragestellung

Oser (1998) unterscheidet zwischen fünf Handlungsstrategien, mit denen Lehrerinnen und Lehrer auf berufliche Situationen mit ethisch-moralischen Implikationen reagieren:

- Die Strategie der «Vermeidung» ist dadurch charakterisiert, dass sich eine Lehrperson als Unterrichtende und nicht als Erziehende sieht. Sie hat sich dafür entschieden, in ethisch-moralischer Hinsicht keine Verantwortung übernehmen zu wollen. Entsprechend werden berufliche Situationen mit solchen Implikationen ignoriert.
- Ergreift eine Lehrperson die Strategie der «Absicherung» bzw. der «Delegation», akzeptiert sie zwar eine Verantwortung für ethisch-moralische Fragen, gibt sie aber an andere Personen (zum Beispiel Vorgesetzte, Experten oder die Schulaufsicht) weiter.
- Charakteristisch für die Strategie der «Alleinentscheidung» ist, dass die Lehrperson in einer beruflichen Situation mit ethisch-moralischen Implikationen selber intuitiv entscheidet, was zu tun sei. Sie verzichtet gegenüber den Schülerinnen und Schülern auf eine Begründung.
- Die vierte Handlungsstrategie wird als «unvollständiger Diskurs» bezeichnet. Die Lehrperson spricht mit den Personen, die von den ethisch-moralischen Implikationen einer Situation betroffen sind und lässt sich ihre Positionen schildern. Die Entscheidung über das Vorgehen trifft sie aber allein.
- Eine letzte Strategie stellt der «vollständige Diskurs» dar. Die Lehrperson geht davon aus, dass alle betroffenen Personen eine Balance sich widersprechender Interessen herstellen können und verantwortlich handeln wollen. Alle Betroffenen – auch die Schülerinnen und Schüler – partizipieren gleichberechtigt an der Lösungssuche.

Diese fünf Handlungsstrategien wurden auf der Basis von qualitativen Interviews gewonnen. Mit dem «Freiburger Fragebogen zum Lehrerhandeln (FFL)», in dem die Strategien anhand von zehn Situationen auf einer Likert-Skala eingeschätzt wurden, erfolgten auch Untersuchungen an grösseren Fallzahlen. Danach erhalten die Handlungsstrategien des unvollständigen Diskurses und der Alleinentscheidung von Lehrpersonen die höchste Zustimmung (Oser, 1998, S. 118, 166). Detailliertere statistische Analysen zum Konstrukt des «professionellen Ethos» unterblieben. In den Arbeiten von Oser und Reichenbach finden sich auf der Basis von *theoretischen* Überlegungen dennoch wiederholt zwei zentrale Annahmen:

1. Professionelles Ethos sei ein eindimensionales Konstrukt, bei dem die fünf Handlungsstrategien eine «Skala» (ebd., S. 66) bilden. Der vollständige Diskurs stelle die ethisch anspruchsvollste Strategie dar (ebd., S. 66). Jede höhere Handlungsstrategie weise genau die Merkmale der unmittelbar darunter liegenden Strategie und ein weiteres Diskursmerkmal auf (ebd., S. 85). Reichenbach (1994, S. 147) spricht in diesem Sinne von einer «Hierarchie».
2. Professionelles Ethos sei keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, die situationsübergreifend für eine angemessene Wahrnehmung beruflicher Aufgaben Sorge (ebd.,

S. 158), sondern äussere sich situationsabhängig unterschiedlich (Oser et al., 1991). Empirisch folgern sie dies daraus, dass sich immer grössere Gruppen an Befragten finden, die je nach Item in unterschiedliche Kategorien fallen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden drei Fragestellungen verfolgt: Zum ersten geht es darum, die vorhandenen Erkenntnisse zu Lehrerinnen und Lehrern um Erkenntnisse zu Lehramtsstudierenden und Referendaren auszuweiten. Zum zweiten soll geschaut werden, ob sich Gruppen an zukünftigen Lehrpersonen identifizieren lassen, die gemeinsame Merkmalsausprägungen aufweisen, und wovon diese Gruppenbildung ggf. abhängt. Zum dritten geht es schliesslich um die Dimensionalität und Skalierbarkeit des Konstrukts. Handelt es sich bei professionellem Ethos tatsächlich um ein eindimensionales Konstrukt, wie von Oser und Reichenbach angenommen?

2. Untersuchungsdesign

Die Ethos-Untersuchung war Bestandteil einer internationalen Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in sechs Ländern (Bulgarien, Deutschland, Mexiko, Südkorea, Taiwan und die USA), die im Jahr 2005 durchgeführt wurde. Unter den 884 befragten zukünftigen Mathematiklehrern der Klasse 8 befanden sich auch 158 deutsche Lehramtsstudierende und Referendare, deren Rekrutierung über Vorlesungen und Seminare zweier deutscher Universitäten und die umliegenden Studienseminare erfolgte. Um eine möglichst grosse Zahl an Items erproben zu können, wurden fünf Testhefte verwendet, deren Zuteilung zufällig erfolgte. Die beiden Items zum professionellen Ethos lagen einer Stichprobe von 33 Lehramtsstudierenden und Referendaren vor. Knapp die Hälfte von ihnen strebt eine Lehrbefähigung für die Primar- und Sekundarstufe I an, gut die Hälfte eine für die Sekundarstufen I und II. Die Fächerkombinationen der Befragten sind wie geplant breit gestreut, der Zeitpunkt des Beginns der Lehrerausbildung ebenfalls: Die Hälfte der Befragten hat zwischen 1992 und 2001 mit der Lehrerausbildung begonnen (im Folgenden als «Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung» bezeichnet), die übrigen haben in den Jahren seit 2002 ein Studium aufgenommen («Anfänger in der Lehrerausbildung»).

Da die Items des FFL von einer internationalen Expertengruppe als kulturspezifisch geprägt eingeschätzt worden waren, wurden für die vorliegende Studie zwei neue Items zu Themen entwickelt, die auch im FFL eine prominente Rolle spielen: der Umgang mit Gewalt von Schülern untereinander und die Reaktion von Lehrpersonen auf Störungen des Unterrichtsklimas. Das erste Item lautet wie folgt:

«In der Nähe Ihrer Schule beobachten Sie einige Schüler/innen, die eine andere Schülerin an eine Wand drücken. Es sieht so aus, als ob sie sie gleich schlagen werden, und die bedrohte Schülerin macht einen sehr verängstigten Eindruck. Alle diese Schüler/innen sind in einer Ihrer Klassen. Was würden Sie als ihre Lehrperson am wahrscheinlichsten tun?»

Das Szenario zum Unterrichtsklima lautet:

«Eine Lehrperson hat Probleme mit einer Klasse, in der keine/r der Schülerinnen und Schüler motiviert scheint zu lernen bzw. im Unterricht mitzuarbeiten. Sie weiss, dass sich die Schülerinnen und Schüler über sie beschweren, und es ist offensichtlich, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nicht besonders gut ist. Wenn Sie diese Lehrperson wären, was würden Sie am ehesten tun?»

Die potenziellen Handlungsstrategien vollständiger Diskurs, unvollständiger Diskurs, Alleinentscheidung, Absicherung bzw. Delegation und Vermeidung wurden in Anlehnung an die Antworten des FFL entworfen. Sie sind von den Studierenden und Referendaren auf einer sechsstufigen Likertskala von 0 bis 5 einzuschätzen. Beim Item zur Schülergewalt repräsentiert jeweils eine Aussage eine der Strategien. Beim Item zum Unterrichtsklima werden jeweils mehrere Aussagen pro Strategie angeboten, um die Konsistenz der Antworten prüfen zu können. Die Reliabilität der Skalen liegt zwischen .59 und .73. Sie liegt damit im Bereich der Reliabilitäten, mit denen die *beliefs*-Forschung in der Regel zu tun hat (Hofer & Pintrich, 2002).

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung werden anhand der Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweiten zu den beiden Items dokumentiert. Zur Beantwortung der zweiten Frage werden mit Hilfe einer Hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode und Berechnung der quadrierten Euklidischen Distanzen) Gruppen zukünftiger Lehrpersonen ermittelt. Die sich daraus ergebende Lösung lässt sich gut interpretieren und kann durch eine Diskriminanzanalyse bestätigt werden. Die Prüfung der Typen auf Zusammenhänge mit Merkmalen der Lehrerausbildung (Stadium bzw. Studiengang) erfolgt mit Hilfe des exakten Fisher-Tests. Dabei werden die beiden folgenden Hypothesen geprüft:

H1: Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung verfolgen seltener Strategien der Vermeidung und Absicherung, dafür aber häufiger Strategien der Alleinentscheidung sowie des unvollständigen und vollständigen Diskurses im Umgang mit ethisch brisanten Berufssituationen als Anfänger in der Lehrerausbildung.

H2: Zukünftige Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe II unterscheiden sich nicht in ihrem professionellen Ethos.

Mit der ersten Hypothese ist die Erwartung verknüpft, dass die Lehrerausbildung mindestens indirekt Wirkungen auf das professionelle Ethos zeigt, auch ohne dass gezielte Interventionen zu seiner Förderung stattfinden. Es ist dies die klassische Position einer *Bildung durch Wissenschaft*. Dagegen lässt sich keine Begründung dafür finden, warum sich Studierende und Referendare aufgrund des von ihnen gewählten Studiengangs in ihrem Ethos unterscheiden sollten. In Bezug auf die dritte Fragestellung des Beitrags werden zunächst Zusammenhangsmasse (bivariate Korrelationen) berechnet, und zwar zum einen für dieselbe Handlungsstrategie in zwei unterschiedlichen Situationen und zum anderen für alle Reaktionen auf dieselbe Situation. Die Hypothesen lauten hier:

H3: Es liegen situationsübergreifend Zusammenhänge zwischen denselben Handlungsalternativen im Umgang mit Schülergewalt und in der Reaktion auf Störungen des Unterrichtsklimas vor.

H4: Je näher die fünf Stufen nebeneinander liegen, desto positiver fallen ihre Zusammenhänge aus; die Extrema des vollständigen Diskurses und der Vermeidung hängen negativ zusammen.

Anders als von Oser angenommen, gehen wir davon aus, dass sich Zusammenhänge nachweisen lassen. Die Begründung hierfür liegt in der Überlegung, dass ethisch-moralisch geprägten Reaktionen möglicherweise stabile Persönlichkeitsmerkmale zugrunde liegen, die sich im Verständnis der eigenen Rolle und in prinzipiellen Einstellungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion sowie in der Selbstwirksamkeitserwartung in konflikt-haltigen Situationen äussern. Darüber hinaus wird mit Hilfe von Hauptkomponentenanalysen geprüft, welche Dimensionalität die Handlungsalternativen aufweisen. Nach Oser's Annahme müsste ihnen eine eindimensionale Struktur zugrunde liegen. Dies ist allerdings eine äusserst strenge Annahme. Blickt man auf die Handlungsalternativen im Einzelnen, wird deutlich, dass sich möglicherweise eher Blöcke an Strategien gegenüber stehen, die mit den angesprochenen Persönlichkeitseigenschaften verbunden sind. Für den vollständigen Diskurs erscheinen zudem unabhängig von Einstellungen auch Fähigkeiten der Gesprächsführung mit den Schülerinnen und Schülern notwendig. Die Hypothese lautet daher:

H5: Den Oser'schen Handlungsalternativen liegt eine mehrdimensionale Struktur zugrunde.

Die relativ geringe Fallzahl der Stichprobe lässt dabei nur zu, eine Hypothese zur Zahl an Dimensionen aufzustellen. Mit einem solchen Erkenntnisinteresse reicht es für eine Hauptkomponentenanalyse nach Backhaus et al. (2006, S. 331), Rudolf & Müller (2004, S. 126) sowie Überla (1971) aus, wenn die Zahl der Befragten dreimal grösser ist als die Zahl der Variablen. Diese Voraussetzung ist in der vorliegenden Studie gegeben.

3. Ergebnisse

3.1 Professionelles Ethos der Studierenden und Referendare

In Bezug auf den Umgang mit Schülergewalt lässt sich eine klare Präferenz der Studierenden und Referendare für den vollständigen Diskurs und eine Ablehnung der Vermeidungsstrategie feststellen (siehe Tabelle 1). In beiden Fällen wird die Skalenbreite nicht vollständig ausgenutzt, erreichen die Mittelwerte fast das Skalen-Ende und ist die Standardabweichung äusserst gering. Die übrigen drei Handlungsalternativen erreichen Zustimmungswerte, die um den Skalen-Mittelwert von 2.50 liegen. Dabei rangiert eine Alleinentscheidung vor der Strategie, die Verantwortung für die Konfliktlösung zu delegieren, und diese rangiert wiederum vor einem unvollständigen Diskurs. Die Standardabweichung ist jeweils sehr hoch, und es wird die komplette Skalenbreite ausgenutzt.

Tabelle 1: Professionelles Ethos im Umgang mit Schüलगewalt

Handlungsalternativen	N	M (SD)	Min-Max
Vollständiger Diskurs («Ich würde zu den Schüler/Innen gehen und fragen, was dort los ist.»)	33	4.67 (.65)	3.00-5.00
Unvollständiger Diskurs («Ich würde den Vorfall während des Unterrichts vor der ganzen Klasse zur Sprache bringen.»)	33	1.82 (1.76)	.00-5.00
Alleinentscheidung («Ich würde die betreffenden Schüler und Schülerinnen irgendwann einmal in der Schule beiseite nehmen und fragen, was los war.»)	32	3.09 (1.59)	.00-5.00
Absicherung/ Delegation («Ich würde der Schulleitung von meinen Beobachtungen berichten.»)	32	2.63 (1.29)	.00-5.00
Vermeidung («Ich würde nicht eingreifen und meinen Weg zur Schule fortsetzen.»)	32	.34 (.55)	.00-2.00

Die Grundstrukturen dieser Entscheidungen wiederholen sich in Bezug auf den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas (siehe Tabelle 2), allerdings bilden hier beide Diskurs-Strategien die Spitze.

Tabelle 2: Professionelles Ethos in Bezug auf Störungen des Unterrichtsklimas

Skala (mit Zahl der Items und Beispiel)	N	M (SD)	Min-Max
Vollständiger Diskurs, instruktional (3 Items; «Ich würde die Schüler/innen mehr in die Themenauswahl des Unterrichts miteinbeziehen.»)	32	3.90 (.69)	2.50-5.00
Unvollständiger Diskurs (1 Item; «Ich würde das Problem mit der ganzen Klasse besprechen, um Rückmeldungen von den Schülern und Schülerinnen zu bekommen.»)	33	4.21 (.96)	2.00-5.00
Alleinentscheidung (2 Items; «Ich würde vorschlagen, ein gemeinsames, praktisches Projekt zum aktuellen Unterrichtsthema durchzuführen.»)	32	3.03 (1.13)	1.00-5.00
Absicherung/Delegation (3 Items; «Ich würde ein/en Kollegen/eine Kollegin um Rat fragen.»)	32	3.70 (.77)	1.67-5.00
Vermeidung (2 Items; «Ich würde mit den arbeitswilligen Schüler/innen weitermachen wie bisher.»)	33	1.30 (1.12)	.00-4.50

3.2 Gruppen mit unterschiedlichem professionellem Ethos

Um zu prüfen, ob sich Gruppen an zukünftigen Lehrpersonen identifizieren lassen, wurde über die beiden Ethos-Items hinweg eine Clusteranalyse durchgeführt. Danach lässt sich die Stichprobe in zwei Gruppen teilen, die sich vor allem in Bezug auf ihren Umgang mit Schüलगewalt unterscheiden (siehe Tabelle 3). Eine eher kleine Gruppe von acht Personen stimmt den beiden Diskurslösungen signifikant stärker zu als eine grosse Gruppe von 21 Personen, sodass Erstere als «diskursorientiert» und Letztere als «tendenziell diskursvermeidend» bezeichnet werden können. Besonders auffällig ist

die enorme Diskrepanz in den Werten des unvollständigen Diskurses. Konzeptionell konsistent hierzu lehnt die erste Gruppe die Vermeidungsstrategie tendenziell stärker ab als die zweite Gruppe, wenn deren Zustimmung auch immer noch gering ausfällt. Die Zustimmungswerte zu den mittleren Kategorien unterscheiden sich nicht signifikant. Dieses Muster wiederholt sich beim zweiten Item, ohne dass die Unterschiede ähnlich signifikant werden.

Tabelle 3: Ethos-Typen unter zukünftigen Lehrpersonen

Handlungsalternative	Umgang mit Schülergewalt Diskursorientierte Gruppe (N=8)/ Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung (N=21)	Störungen im Unterrichtsklima Diskursorientierte Gruppe (N=8)/ Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung (N=21)
Vollständiger Diskurs	5,00/ 4,48**	4,28/ 3,76*
Unvollständiger Diskurs	4,38/ ,86**	4,38/ 4,10
Vermeidung	,13/ ,48*	1,00/ 1,48

**p < .01, *p < .05. *p < .10

In Bezug auf den Zusammenhang dieser Typen zum Stadium der Lehrerausbildung bzw. zum Studiengang macht der exakte Test nach Fisher deutlich, dass beide Hypothesen aufrechterhalten werden können: Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung finden sich signifikant häufiger in der Gruppe der Diskursorientierten als Anfänger ($p < .10$, $\phi = .34$). Zwischen zukünftigen Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe II zeigen sich dagegen wie erwartet keine signifikanten Unterschiede.

3.3 Zur Struktur des professionellen Ethos

Im Unterschied zu Oser gehen wir von einer situationsübergreifenden ethischen Grundhaltung aus, die sich in gleichen Reaktionen auf die beiden Items zeigen sollte. Um dies zu prüfen, wird der Zusammenhang zwischen den Reaktionen auf den Umgang mit Schülergewalt und Störungen im Unterrichtsklima geschätzt (siehe Tabelle 4).

In Bezug auf die beiden Extrema lässt sich tatsächlich eine Stabilität im Handeln feststellen. Studierende und Referendare, die beim Umgang mit Schülergewalt auf Strategien des vollständigen Diskurses bzw. der Vermeidung setzen, tun dies in hohem Masse auch, wenn es um den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas geht. In Bezug auf die übrigen drei Strategien ist allerdings kein systematischer Zusammenhang zu erkennen; bei der Strategie, sich abzusichern bzw. die Verantwortung zu delegieren, ist sogar eine Tendenz dazu zu erkennen, in den beiden Situationen unterschiedlich zu reagieren.

Tabelle 4: Korrelation der Handlungsalternativen über die Bereiche des Lehrerhandelns hinweg

Handlungsalternative	r
Vollständiger Diskurs	.46**
Unvollständiger Diskurs	.19
Alleinentscheidung	.07
Absicherung/ Delegation	-.28
Vermeidung	.42**

Damit stellt sich die Frage, wie die Handlungsalternativen untereinander zusammenhängen, wenn man die Situationen einzeln betrachtet (siehe Tabelle 5). Die Annahme, dass die Extrema negativ miteinander zusammenhängen, kann aufrechterhalten werden. Dies deutet darauf hin, dass das professionelle Ethos zwei sich ausschliessende Pole an Reaktionen aufweist. Dass die einzelnen Handlungsalternativen umso deutlicher positiv zusammenhängen, je näher sie zueinander liegen, lässt sich dagegen nicht bestätigen. Die Strategie der Absicherung bzw. der Delegation korreliert mit fast allen Strategien positiv. Dies deutet darauf hin, dass es sich um eine Handlungsalternative handelt, die von den Studierenden und Referendaren unabhängig, ggf. *zusätzlich* zu allen anderen gewählt wird.

Der Dimensionalität des professionellen Ethos wird mit einer Hauptkomponentenanalyse nachgegangen. Geht man wie Oser davon aus, dass hinter der Wahl der Handlungsalternativen nur *eine* Persönlichkeitseigenschaft steht (Festlegung, eine Komponente zu extrahieren), können die Antworten der Studierenden und Referendare bei beiden Items zu gut einem Drittel erklärt werden (Varianzaufklärung: 34.80 % bzw. 37.23 %). Dies ist ein bedeutsamer Anteil, kann aber nicht zufrieden stellen. Vor allem die Strategie des unvollständigen Diskurses fällt heraus (Item-Kommunalitäten: .04 bzw. .00).

Tabelle 5: Korrelationen der Handlungsalternativen innerhalb der Bereiche des Lehrerhandelns (Umgang mit Schülergewalt/Störungen des Unterrichtsklimas)

	Unvollständiger Diskurs	Alleinentscheidung	Absicherung/ Delegation	Vermeidung
Vollständiger Diskurs	.17/ -.02	-.15/ .62**	-.05/ .27 [†]	-.29 [†] / -.16
Unvollständiger Diskurs		-.00/ -.20	.38 [*] / .32 [*]	-.04/ -.00
Alleinentscheidung			.37 [*] / .32 [*]	-.39 [*] / -.23
Absicherung/Delegation				-.17/ -.19

**p < .01, *p < .05. [†]p < .10

Eine explorative Hauptkomponentenanalyse, bei der die Zahl der Komponenten nicht vorher festgelegt wird, sondern nach dem Umfang an Varianzerklärung ausgewählt wird (Eigenwert grösser als 1), ergibt dann für beide Items eine *zweidimensionale* Struktur (vgl. Tab. 6). Zusammen erklären die beiden Komponenten knapp zwei Drittel an Varianz (62.86% bzw. 64.47%).

Die beiden Items zeigen eine Komponentenstruktur, die charakteristische Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweist. In beiden Fällen wird ein Faktor von den Strategien des unvollständigen Diskurses und der Absicherung bzw. Delegation gebildet. Dies deutet darauf hin, dass ihnen dieselben Persönlichkeitsmerkmale zugrunde liegen.

Tabelle 6: Komponenten des professionellen Ethos

	Umgang mit Schüलगewalt		Störung des Unterrichtsklimas	
	Komponente 1	Komponente 2	Komponente 1	Komponente 2
Vollständiger Diskurs	-.63	.33	.85	.01
Unvollständiger Diskurs	-.20	.80	-.08	.73
Alleinentscheidung	.72	.32	.90	-.13
Absicherung/Delegation	.32	.80	.47	.75
Vermeidung	.78	.03	-.30	.50

Die Strategie der Alleinentscheidung bildet in beiden Fällen den Kern des zweiten Faktors. Dessen Ausrichtung ist jedoch gegensätzlich: In Bezug auf den Umgang mit Schüलगewalt geht die Alleinentscheidung mit der Strategie der Vermeidung zusammen, während gleichzeitig ein vollständiger Diskurs abgelehnt wird. In Bezug auf den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas tritt die Alleinentscheidung jedoch gerade in Zusammenhang mit dem vollständigen Diskurs auf. Dies deutet darauf hin, dass je nach Situation eine Alleinentscheidung eher vermeidenden bzw. eher Diskurscharakter haben kann. Ein Blick auf die exakte Formulierung der Handlungsalternative in den vorliegenden Items bestätigt diese Interpretation: Während es sich im ersten Fall darum handelt, Schüler *später allein* beiseite zu nehmen, so dass die offene Diskussion unterbleibt, schlägt die Lehrperson im zweiten Fall eine Lösung vor, die – wenn man sie als diskutierbar weiterdenkt – durchaus den Charakter einer Alleinentscheidung verlassen könnte.

4. Diskussion

Empirische Untersuchungen zur Struktur des professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern liegen nur in begrenztem Masse vor. Die hier präsentierte Studie schliesst an die Konzeptualisierung des Konstrukts von Oser (1998) an. Die befragten Studierenden und Referendare stimmen den Strategien des unvollständigen und vollständigen Diskurses deutlich stärker als Lehrerinnen und Lehrer zu, während sie die Strategie der Vermeidung ablehnen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Studierende und Referendare nur über wenig praktische Erfahrung mit entsprechenden Situationen verfügen. Angesichts der Stichprobengrösse vermitteln die Ergebnisse zudem eher einen Eindruck, als dass sie verallgemeinerbar sind.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten zwei Gruppen von zukünftigen Lehrpersonen ausgemacht werden: eine kleine Gruppe an Diskursorientierten und eine grosse Gruppe mit einer leichten Tendenz zur Diskursvermeidung. Für die Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen ist belanglos, ob es sich um Studierende bzw. Referendare der Primarstufe oder der Sekundarstufe II handelt. Bedeutsam ist dagegen, an welchem Punkt der Lehrerausbildung sie sich befinden: Fortgeschrittene wählen signifikant häufiger diskursorientierte Handlungsalternativen, während Anfänger eine leichte Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als das professionelle Ethos in der Lehrerausbildung nicht systematisch gefördert wird. Die Ausbildung wird heute als sachliche, weitgehend wertfreie Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten angesehen, woraus sich – quasi indirekt – ein Effekt im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung ergeben soll.

Das professionelle Ethos erweist sich in seinen konzeptionellen Extremen über die beiden präsentierten Situationen hinweg als relativ stabil. Wer sich beim Umgang mit Schülergewalt für diskursorientierte bzw. einen Eingriff vermeidende Handlungsstrategien entscheidet, tut dies auch signifikant häufiger beim Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas. Dieses Ergebnis stützt unsere Hypothese eines stabilen Persönlichkeitsmerkmals allerdings nur teilweise, da für die mittleren Handlungsalternativen keine Stabilität festgestellt werden konnte. Um prüfen zu können, wie stabil das Ethos tatsächlich ist, müssten weitere Situationen präsentiert werden.

Eine explorative Hauptkomponentenanalyse weist darauf hin, dass die Osersche Annahme einer eindimensionalen Ethos-Struktur möglicherweise verworfen werden muss: Bei beiden Items konnte erst eine zufriedenstellende Varianzaufklärung erreicht werden, wenn von zwei Dimensionen ausgegangen wurde, die das Antwortverhalten der Studierenden und Referendare beeinflussen. Die Strategien des unvollständigen Diskurses und der Absicherung/Delegation bilden einen Faktor, die Alleinentscheidung bildet einmal mit dem vollständigen Diskurs, einmal dagegen mit einer vermeidenden Strategie den zweiten Faktor. Angesichts der Fallzahl kommt dieser Zahl aber eher hypothetischer Charakter zu.

Mehrdimensionalität ist unter Hinzuziehung von Überlegungen zur Persönlichkeitsstruktur (Urban, 1984; McCrae et al., 2000) allerdings plausibel. Vermeidung, Alleinentscheidung *und* vollständiger Diskurs bedürfen einer gewissen Stabilität und Selbstkontrolle in Bezug auf die Überzeugung, die richtige Wahl getroffen zu haben (wenn diese auch unterschiedlich ausfallen kann), während Absicherung und unvollständiger Diskurs Unsicherheit erkennen lassen. Für die Ausprägung der ersten Komponente sind dann möglicherweise Situations- und Persönlichkeitsmerkmale im Verbund ausschlaggebend. Insofern bietet sich für weitere Forschungsarbeiten die Kombination der Erfassung des professionellen Ethos mit der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen an, wie sie in den «Big Five» gebündelt sind.

Dass der Strategie der Alleinentscheidung ein Doppelcharakter innewohnt, haben auch Oser (1998) und Reichenbach (1994) herausgearbeitet. Für die Mehrdimensionalität des Konstrukts finden sich in ihren Arbeiten ebenfalls Anzeichen, die nur nicht konsequent ausgearbeitet sind. Eine retrospektiv angelegte Tiefenstudie zur *Entwicklung* des professionellen Ethos ergibt in vier von fünf Fällen, in denen biographisch eine Veränderung des Ethos festzustellen war, dass diese von der Vermeidung zur Alleinentscheidung bzw. von einer Strategie der Absicherung/Delegation zum unvollständigen Diskurs erfolgte, *ohne* dass die konzeptionell dazwischen liegenden Handlungstypen biographisch durchlaufen wurden.

Abschliessend stellt sich die Frage, ob für die Förderung des professionellen Ethos in der Lehrerausbildung nicht mehr getan werden könnte, als dies gegenwärtig der Fall ist. Ist die Anforderung an das Berufsethos von Lehrpersonen prinzipiell auch nicht neu, stellt sie sich seit einigen Jahrzehnten doch insofern anders dar, als der Verzicht auf eine autoritäre Durchsetzung von Verhaltensweisen (nicht nur mangels geringer Erfolgsaussichten, sondern auch aus prinzipieller Kritik an einer solchen Verfahrensweise) verstärkt Fähigkeiten erfordert, entsprechende Fragen mit den Schülerinnen und Schülern produktiv zu reflektieren und zu diskutieren. Über ein hohes Berufsethos zu verfügen, stellt darüber hinaus einen Schutz der Lehrpersonen dar. Empirische Untersuchungen zeigen, dass von Lehrerinnen und Lehrern mit geringerem moralischem Urteilsvermögen Regelverstöße auf Schülerseite «meist als persönliche Angriffe gesehen werden» (Oser, 1998, S. 32).

Oser (1998) hat ein Konzept für die Lehrerausbildung entwickelt, das auf die Förderung des Berufsethos zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zielt. In dieses sind situierte Ethos-Kurse integriert. Ausgehend von Fällen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis, die ein ethisch-moralisches Dilemma darstellen, werden die Anforderungen an das Berufsethos von Lehrpersonen thematisiert. Evaluationsstudien zeigen den Erfolg solcher Kurse (ebd.). Auch wenn die Lehrerausbildung offensichtlich bereits an sich auf das Ethos wirkt, könnten solche Kurse weiter unterstützend wirken.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R.** (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Brezinka, W.** (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82 (1), S. 17–21.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R.** (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCrae, R. R. et al.** (2000). Nature over Nurture. Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173–186.
- Mollenhauer, K.** (1973). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Oser, F. et al.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität (Ms.).
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich (= Schule und Gesellschaft; 16).
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrerberufs*. Bern: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik; 609).
- Rudolf, M. & Müller, J.** (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Spranger, E.** (1958/1969). Der geborene Erzieher (1958). In E. Spranger (1969), *Gesammelte Schriften. Bd. 1: Geist der Erziehung* (S. 280–338). Tübingen: Niemeyer.
- Stichweh, R.** (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Terhart, E.** (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 787–804.
- Überla, K.** (1969). *Faktorenanalyse*. Berlin: Springer.
- Urban, W.** (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Autorinnen

- Sigrid Blömeke**, Prof. Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung, sigrid bloemeke @staff.hu-berlin.de
- Christiane Müller**, Dipl.-Psych., christiane.mueller@staff.hu-berlin.de
- Anja Felbrich**, Dr., Dipl.-Psych., anja.felbrich@sstaff.hu-berlin.de
Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV/ Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung

Die Pilotstudie «Schulen am Netz – und jetzt?»

Tobias Zimmermann, Viviane Kappes und Paul Michel

Die «Informationsflut» und die «Wissensexplosion» sind Metaphern, die heute im Zusammenhang mit Wissen und Medien immer wieder verwendet werden (vgl. z.B. den Titel von Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997). Die Informationsbeschaffung im World Wide Web (WWW) ist immer wieder Thema von einschlägigen Studien. In unserer Pilotstudie «Schulen am Netz – und jetzt?» geht es freilich um einen Aspekt, der im Umgang mit dem WWW entscheidend ist, aber bisher vernachlässigt wurde: Wir fragen danach, wie (junge) Menschen mit im WWW gefundenen Informationen umgehen.

1. Forschungsstand und Fragestellung

Mit unserem Projekt untersuchen wir Kenntnisse und Fähigkeiten, auf welche Schülerinnen und Schüler für die Bestimmung der subjektiven Relevanz (vgl. Hartmann, Näf & Schäuble, 2000, S. 33) einer im WWW gefundenen Information zurückgreifen. Diese Informationsbeurteilungsfähigkeit (im Gegensatz zu der viel häufiger diskutierten Informationsbeschaffungsfähigkeit) verstehen wir, auf unser Thema bezogen, als Teilbereich einer sogenannten «multimedia literacy»¹. Als Arbeitsdefinition gliederten wir die Informationsbeurteilungsfähigkeit in drei Teilfähigkeiten, die natürlich nur theoretisch trennscharf auseinander gehalten werden können und die uns für die Beurteilung von im WWW gefundenen Informationen zentral scheinen:

- (1) das Erkennen von ideologischem Gehalt bzw. Parteilichkeit einer Information,
- (2) die Beurteilung der Glaubwürdigkeit einer Information und
- (3) die Einschätzung des Anspruchsniveaus von gefundenen Informationen.

Um herauszufinden, inwiefern eine solcherart definierte Informationsbeurteilungsfähigkeit vorhanden ist und welches sie fördernde und hemmende Faktoren sind, befragten wir 438 Schülerinnen und Schüler des 8. und 12. Schuljahrs an zwei Zürcher Gymnasien und führten einen Arbeitstag mit einer Klasse des 11. Schuljahres sowie Leitfadeninterviews mit Lehrkräften durch.²

¹ Schon Weidenmann (1997, S. 96) ist der Ansicht, «dass eine systematisch vermittelte und eingeübte Kulturtechnik «Multimedia Literacy» genauso in den Kanon der Schulfächer gehört wie es für die Kulturtechnik «Lesen» seit Jahrhunderten selbstverständlich ist.» Dabei ist aus unserer Sicht weniger an ein einzelnes Schulfach zu denken als daran, dass multimediale Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Fächern gelehrt und gelernt werden sollen – so wie auch das herkömmliche Lesen nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen Fächern eine wichtige Rolle spielt (auch naturwissenschaftliche oder mathematische Texte müssen angemessen gelesen werden!).

² Eine ausführliche Beschreibung der Datengrundlage und der verwendeten Instrumente findet sich in Zimmermann, Kappes & Michel (2006, S. 7–10).

2. Ergebnisse

2.1 Fragebogenumfrage

Die Einschätzung der eigenen Internetfähigkeiten ist bei den Schülerinnen signifikant tiefer als bei den Schülern ($p=.000$), jedoch ist dieser Zusammenhang nur schwach ausgeprägt (Cramers- $V=.300$). Diese Selbsteinschätzung korrespondiert mit den Resultaten von Dubi & Rutsch (2001, S. 171), wonach sich Mädchen bezüglich dem Suchen von Informationen im Internet als weniger kompetent einschätzen. Diese Selbsteinschätzung hat in unserer Umfrage jedoch keinen Einfluss auf die tatsächlichen Fähigkeiten: Das Geschlecht weist gemäss unseren Ergebnissen keinen Einfluss auf die Informationsbeurteilungsfähigkeit auf.

Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler des zwölften Schuljahres den Computer und das Internet häufiger für die Schule nutzen als jene des achten Schuljahres. Bemerkenswert ist zudem, dass Probanden beider Schulstufen, die das Internet häufiger für die Schule benutzen – freiwillig oder weil es von den Lehrpersonen verlangt wird – auch eine höhere Informationsbeurteilungsfähigkeit aufweisen. Dieser Zusammenhang ist höchst signifikant ($p=.000$), allerdings schwach ausgeprägt (Cramers- $V=.241$).

Nun zur Frage der Informationsbeurteilungsfähigkeit selbst: Die Schülerinnen und Schüler des zwölften Schuljahres erreichen im Schnitt einen höheren Wert als jene des achten Schuljahres, vor allem bei jenen Fragen, die mit Worten (und nicht mit Multiple Choice) beantwortet werden mussten – dieser Zusammenhang ist höchst signifikant ($p=.000$), und weist eine Zusammenhangsstärke (Cramers- V) von .429 auf. Dieses Ergebnis ist das deutlichste und wohl interessanteste unserer Umfrage, denn für den Bereich der Informationsbeurteilungsfähigkeit legt es nahe, dass deren Erwerb eine Frage von Alter, (schulischer) Bildung oder persönlicher Reife ist – nicht aber eine Generationenfrage.

2.2 Teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews

Der von uns beobachtete Arbeitstag zeigte, dass auch Schülerinnen und Schüler, die kurz vor der Matur stehen, bezüglich der Beurteilung von im WWW gefundenen Informationen noch kaum sensibilisiert sind. So nannte beispielsweise keine der vier Arbeitsgruppen in ihrem abschliessenden Vortrag auch nur für eine einzige der verwendeten Grafiken oder Aussagen eine Quelle. Zudem, und dies ist wohl das erstaunlichere Ergebnis, beherrschten die beobachteten Schülerinnen und Schüler die Suchmaschinen durchaus nicht so gut, wie man das von dieser Generation erwarten würde – es gibt hier grosse interindividuelle Unterschiede, etwa in der Kenntnis von Suchalgorithmen und im Umgang mit ihnen. Diese in der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Ergebnisse wurden durch die Leitfadeninterviews mit Gymnasiallehrkräften weitgehend bestätigt.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die in den Medien kolportierte These von einer «Generation Google» scheint aufgrund der Resultate unserer Pilotstudie zugleich bestätigt und widerlegt. Denn einerseits sucht die Mehrzahl der von uns befragten Schüler Informationen bevorzugt im WWW und verbringt auch sonst viel Zeit im Internet. Dass die Schüler das WWW zur Informationsbeschaffung bevorzugen, bedeutet allerdings mitnichten, dass sie es auch sinnvoll zu nutzen wissen – insofern kann das Klischee einer heranwachsenden Generation mit Bits und Bytes im Blut bloss auf der Ebene der Einstellungen bestätigt werden. Was hingegen den Kern unserer Pilotstudie betrifft, muss von einem enttäuschenden Resultat gesprochen werden: Im Bereich der Informationsbeurteilungsfähigkeit wurden von 14 möglichen Punkten durchschnittlich nur gerade 7 erreicht (Durchschnitt und Median sind identisch: 7.00). Auch die Einschätzung der befragten Lehrpersonen und unsere teilnehmende Beobachtung bestätigen das Bild, dass die Schüler relativ wenig für die Problematiken sensibilisiert sind, mit denen sie durch die Informationssuche im WWW und die Verwendung der gefundenen Informationen konfrontiert werden.

Dies bedeutet unseres Erachtens einerseits, dass sich die Schulen, insbesondere die Gymnasien und (Fach-)Hochschulen, verstärkt für eine Sensibilisierung ihrer Abgänger im Bereich der Beurteilung von im Internet gefundenen Informationen einsetzen sollten. Hier wären didaktische Arrangements zu erproben, um herauszufinden, wie man die Gymnasial- und Hochschulabgänger möglichst informationsbeurteilungsfähig machen kann. Andererseits müssen die Resultate unserer Pilotstudie durch weitere Forschungen im Bereich der Informationsbeurteilungsfähigkeit noch weiter differenziert und bestätigt werden. Während auf der Ebene der technischen Bedienung von Suchmaschinen heute vorzügliche Handbücher (vgl. z.B. Hartmann, Näf & Schäuble, 2000) existieren, ist das völlige Fehlen von Lehr-Lern-Mitteln auf der inhaltlichen Ebene zu monieren: Hier ginge es um die themenspezifische Suche, die Bewertung von Recherche-Resultaten und deren Weiterverarbeitung. Für die Schulung derartiger Fähigkeiten fehlt bislang ein Arbeitsbuch sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Deshalb streben wir als unterrichtsbezogene Massnahme die Gestaltung eines entsprechenden Arbeitsbuches zum Erwerb der Informationsbeurteilungsfähigkeit an. Unsere weiteren Aktivitäten können mitverfolgt und kommentiert werden auf: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/schulenamnetz>.

Literatur

- Dubi, M. & Rutsch, A.** (2001). Informationssuche von Jugendlichen im Internet. In R. Gronder & M. Dubi (Hrsg.), *Das Internet und die Schule* (S. 171–186). Bern: Huber.
- Hartmann, W., Näf, M. & Schäuble, P.** (2000). *Informationsbeschaffung im Internet. Grundlegende Konzepte verstehen und umsetzen*. Zürich: Orell Füssli. <http://www.internet-kompetenz.ch/infosuche/buch/infobeschaffung.pdf> (15.08.2006)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Wissensmanagement: eine Antwort auf Informationsflut und Wissensexplosion. In S. Höfling & H. Mandl (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft. Lernen in der Zukunft* (S. 12–23). München: Hans-Seidel-Stiftung.

Weidenmann, B. (1997) Verlangen die neuen Medien ein neues Lesen? In S. Höfling & H. Mandl (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft. Lernen in der Zukunft* (S. 88–96). München: Hans-Seidel-Stiftung.

Zimmermann, T., Kappes, V. & Michel, P. (2006). *Informationsbeurteilungsfähigkeit. Eine Pilotstudie an Zürcher Gymnasien*. <http://www.medienpaed.com/05-2/zimmermann«michel05-2.pdf> (15.08.2006).

Zimmermann, T. Michel, P. & Kappes, V. (2006). Schulen am Netz – und jetzt? Wie Gymnasiasten mit den neuen Medien Informationen finden und bewerten können. In P. Michel & M. Herren (Hrsg.), *Allgemeinwissen und Gesellschaft* (im Druck). <http://www.enzyklopaedie.ch/kongress/publikation.htm> (15.08.2006).

Autorin und Autoren

Tobias Zimmermann, lic. phil., tobias.zimmermann@phil.unizh.ch

Viviane Kappes

Paul Michel

Universität Zürich, Deutsches Seminar, Schönberggasse 9, 8001 Zürich

ER GOOGELT IMMER NOCH
NICHT...



Perspektiven im Lehrberuf – ein Diskussionsbeitrag

Bruno Leutwyler

Ist der Lehrberuf ein Sackgassenberuf? Haben Lehrpersonen «Aufstiegsmöglichkeiten»? – Berufliche Entwicklungen von Lehrpersonen führen in der Regel aus dem Kernbereich des Unterrichtens hinaus. In anderen Ländern allerdings gehören Laufbahnmodelle innerhalb des Unterrichtsbereichs seit Längerem zum Berufsbild von Lehrpersonen. Bildungspolitische Entwicklungen einerseits und berufshygienische Überlegungen andererseits begründen die Aktualität der Thematik jedoch auch für den schweizerischen Kontext. Der vorliegende Artikel stellt als Fallbeispiel das englische *Advanced Skills Teacher*-Modell vor, bilanziert die Erfahrungen damit und fragt nach der Bedeutung dieser Erfahrungen für den schweizerischen Kontext.

Das «Sackgassen-Image» haftet hartnäckig am Lehrberuf. Veränderungen oder gar Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes existieren tatsächlich nur in beschränktem Ausmass. Zwar gibt es eine Vielzahl von bildungsnahen Berufen, in welche Lehrpersonen häufig wechseln, auch innerhalb des Bildungswesens sind viele ehemalige Lehrpersonen in unterschiedlichen Funktionen beschäftigt (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2005). Doch all diese beruflichen Entwicklungen führen aus dem Kernbereich des Unterrichtens heraus. Das gilt auch für die Funktionen der Schul- oder Stufenleitungen, die nun in den meisten Schweizer Kantonen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnen. Dies legt die Vermutung nahe, dass im Kernbereich keine Entwicklung möglich sei. Insofern tendiert das heutige System dazu, initiative Persönlichkeiten mit hoher Motivation für die eigene Weiterentwicklung vom eigentlichen Schuldienst, vom Unterrichten zu verdrängen.

Eine Fachlaufbahn – also eine Möglichkeit, berufliche Weiterqualifikationen in einer neuen Funktion im angestammten Beruf anzuwenden und einzusetzen – existiert für den schweizerischen Lehrberuf nicht. Allerdings wurden solche Laufbahnmöglichkeiten für Lehrpersonen in der Schweiz bereits mehrmals thematisiert, so beispielsweise als «strukturierte Lehrerschaft» im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975). Solche Ideen wurden jeweils sehr ambivalent aufgenommen, vor allem die Lehrerschaft reagierte bislang jedoch mehrheitlich ablehnend. Dabei kritisierte sie insbesondere die einseitige Spezialisierung und die Schaffung von Hierarchien in der Lehrerschaft. Mit dieser Kritik verweist sie auf die Bedeutung zweier Grundpfeiler des beruflichen Selbstverständnisses, das in der einschlägigen Literatur nach dem einflussreichen Aufsatz von Lortie (1975) als «Autonomie-Paritäts-Muster» bezeichnet wird. Diese traditionell tief verankerte Berufskultur, in der niemand in den Unterricht der Lehrpersonen eingreifen soll (Autonomie) und in der alle Lehrpersonen als Gleichberechtigte zu betrachten und zu behandeln seien (Parität), verschafft den einzelnen

Lehrpersonen zwar jene individuelle und spontane Freiheit, die sie zur Erfüllung ihres Berufsauftrages brauchen. Dieses Berufsverständnis scheint aber in einem Widerspruch zur Idee von Laufbahnmodellen zu stehen.

Im folgenden Abschnitt wird *erstens* skizziert, warum die Auseinandersetzung mit Laufbahnmodellen heute wieder an Aktualität gewonnen hat. Vor diesem Hintergrund wird *zweitens* kurz die Methode umrissen, mit der das Potenzial und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen eingeschätzt werden sollen. Die ausführliche Beschreibung eines Fallbeispiels, des *Advanced Skills Teacher*-Modells in England, bildet drittens den Hauptteil dieses Artikels. Schliesslich runden *viertens* einige Überlegungen, was dieser Blick über den Gartenzaun für den schweizerischen Kontext bedeuten könnte oder welche Fragen neu zu stellen sind, diesen Beitrag ab.

1. Gründe für Laufbahnmodelle

Derzeit üben verschiedene Veränderungen im Bildungswesen einen starken Druck auf das traditionelle berufliche Selbstverständnis aus (Altrichter, 2000). Auf eine zunehmende Aufgabenvervielfältigung beispielsweise reagieren Schulen mit vermehrter Zusammenarbeit in den Kollegien – zellulare, segmentierte Organisationen entwickeln sich hin zu stärker kooperativ geprägten Kulturen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die zunehmenden Aufgaben der Schulen in befriedigender Masse von einer Schulleitung und einem Team von Allrounder-Lehrpersonen bewältigt werden können oder ob nicht Spezialisierungen zu adäquaterer Bewältigung der anstehenden Arbeiten führen würden – wie dies bspw. im neueren Leadership-Diskurs unter dem Stichwort «Distributed Leadership» diskutiert wird (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003; Spillane, 2005).

Neben den angesprochenen Veränderungen bei den Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit sprechen auch berufshygienische Überlegungen dafür, eine Dynamisierung der Berufslaufbahn anzustreben. So zeigen einerseits empirische Untersuchungen, dass Lehrpersonen in ihrer beruflichen Entwicklung zwar durchaus «Laufbahnen» beschreiten. Die bekannten von Huberman (1989) beschriebenen typischen Muster des Verlaufs des Lehrerberufslebens verweisen aber darauf, dass Lehrpersonen zwischen dem 5. und dem 15. Dienstjahr oft entweder ihre Tätigkeit in Frage stellen, eine Berufskrise durchmachen und – wenn es ihre Lebensumstände erlauben – eine Stelle in einem anderen Beruf suchen oder ein wachsendes Interesse an inhaltlichen Fragen entwickeln und dieses oft mit Diversifikation ihrer Tätigkeiten ausserhalb des Berufs befriedigen. Andererseits ist aus einer berufshygienischen Perspektive auch zu beachten, dass Lehrpersonen sich ihre berufliche Identität in einer immer stärker vom Leistungsprinzip geprägten Gesellschaft aufbauen. Die u. a. im Bildungssystem vielfältig und sehr erfolgreich eingeübte Leistungsideologie, nach der einen hohen sozialen Status verbunden mit der entsprechenden sozialen Anerkennung nur diejenigen Menschen erreichen

sollen, die eigenverantwortlich grosse Anstrengungen und hohe Qualitäten resp. hohe Leistungen erbringen (und vice versa), prägt auch das Denken und Handeln von Lehrkräften. Entsprechende Anerkennung ist im Lehrberuf bis anhin allerdings kaum vorhanden oder stösst – wenn sie in Form von Leistungslohn diskutiert wird – auf starke Ablehnung in Kreisen der Lehrerschaft (Wehner et al., 2003).

2. Methode: Eine Fallstudie

Vor diesem Hintergrund beauftragte der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der PHZ Zug, Erfahrungen mit Laufbahnmodellen in anderen Kontexten zu erheben und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der heutigen Deutschschweiz einzuschätzen. Im Rahmen dieses Auftrages führte das IZB unter anderem verschiedene Fallstudien in Kontexten durch, in denen Laufbahnmodelle bereits eingeführt wurden (Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005). Über eine dieser Fallstudien wird im folgenden Kapitel berichtet.

Ein Laufbahnmodell, dessen Erfahrungen das IZB im Rahmen einer Fallstudie aufgearbeitet hat, ist das *Advanced Skills Teacher*-Modell (AST-Modell) in England. Diese Fallstudie beinhaltete eine ausführliche Literaturrecherche, eine Metaanalyse der verfügbaren unabhängigen Evaluationen des AST-Modells sowie die Analysen von eigens durchgeführten Interviews mit zwei Schulleitungsmitgliedern von AST-Schulen, drei *Advanced Skills Teachers*, vier regulären Lehrpersonen aus zwei AST-Schulen sowie der für das Programm verantwortlichen Person im Bildungsministerium, den Vertretungen von zwei Berufsverbänden und dem Leiter und der entsprechenden Expertin des *Institute for Policy Studies in Education der Metropolitan University of London*, die den Länderbericht von Grossbritannien zum OECD-Programm «*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*» (Ross & Hutchings, 2003) verfasst haben.

3. Das AST-Modell in England

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell (AST-Modell) wurde 1998 vom britischen Bildungsministerium eingeführt, nachdem sich das Image des Lehrberufs verschlechtert hatte (Stoel & Thant, 2002). Als eine Ursache für die Verschlechterung des Images wurden die geringe Anerkennung und geringe Aspiration innerhalb des Lehrberufs angeführt. Indirekt deutet denn auch die Tatsache, dass 40% der Lehrpersonen den Lehrberuf innerhalb der ersten drei Berufsjahre verlassen (ebd.) auf kein sehr gutes Image des Lehrberufs und auf schwierige oder undankbare Rahmenbedingungen hin.

3.1 Grundidee

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell bildet eine von vielen Massnahmen, welche das britische Bildungsministerium (DfES – Department for Education and Skills) eingeführt hat, um die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen zu verbessern und das Image des Lehrberufs anzuheben. Das Modell ist unter anderem Ausdruck eines grundsätzlichen Wandels des öffentlichen Dienstes, bei dem zusätzliche Gelder und Entlohnungen vermehrt an zusätzliche Leistungen geknüpft werden sollen. So wurde neben dem AST-Modell auch ein Leistungslohn für Lehrpersonen eingeführt.

Zentrales Ziel des AST-Modells ist die Stärkung des Lehrberufs, indem mehr Anerkennung für hervorragendes Unterrichten sowie vermehrte Unterstützung in den Schulen geboten werden soll. Mit einer Belohnung der Konzentration auf die Kerntätigkeit «Unterrichten» sollen Status und Wichtigkeit des Unterrichtens gewinnen. Mit dem AST-Modell wird versucht (DfES, 2001),

- die Schulen zu unterstützen, um besonders gute Lehrpersonen an den Schulen und im Unterricht selbst halten zu können,
- die Arbeitsmotivation und die Arbeitszufriedenheit der Lehrerschaft zu erhöhen,
- Lehr- und Lernqualität an den Schulen und damit auch Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern,
- die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Schulen zu stärken und
- das Know-how und die Erfahrung guter Lehrpersonen zu verbreiten.

Diese Ziele versucht das Bildungsministerium mit dem AST-Modell zu erreichen, indem es berufliche Weiterentwicklungen und entsprechende Anerkennung ermöglicht für diejenigen Lehrpersonen, die besonders gut unterrichten. Das Modell ist eine Art von *best practice*-Lernen, wobei die *best practice* innerhalb der Kollegien und darüber hinaus weitergegeben und geteilt wird. Bei dieser Weitergabe der *best practice* setzt die neue Funktion der *Advanced Skills Teacher* – der ASTs – an: Zu den zusätzlichen Funktionen, die ein AST übernehmen kann, gehören:

- Beratung von Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf Klassenführung und Unterrichtsmethoden;
- Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten in anderen Schulen;
- Erarbeitung exemplarischer Unterrichtsmaterialien, die anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden;
- Dissemination von neuen für das Unterrichten relevanten Forschungsergebnissen;
- Einführung und Betreuung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase;
- Erarbeitung von Anschauungsmaterial für innovativen Unterricht (insbesondere Video-Aufnahmen im eigenen Unterricht);
- Übernahme von Funktionen in der Lehrpersonen-Ausbildung;
- Unterstützung von Lehrpersonen mit spezifischen Schwierigkeiten.

Diese Liste gibt die Reihenfolge des zeitlichen Aufwandes wieder, den die ASTs gemäss einer externen Evaluation für ihre spezifischen Aufgaben aufwenden (Ofsted

– Office for Standards in Education, 2001, S. 3 ff.). Das Bildungsministerium (DfES, 2001, S. 3) fasst die Funktionen des AST folgendermassen zusammen: «*An Advanced Skills Teacher is an excellent teacher who achieves the very highest standards of classroom practice and who is paid to share his or her skills and experience with other teachers*».

Damit bekommen die ASTs die Möglichkeit zu einer innerberuflichen Weiterentwicklung, ohne zusätzliche Aufgaben im Management-Bereich übernehmen zu müssen. Sie bleiben während 80% ihrer Arbeitszeit Lehrperson in ihrem Klassenzimmer mit ihren Klassen.

Das AST-Modell kennt nur eine Laufbahnstufe: den *Advanced Skills Teacher*. Um ihre zusätzlichen Funktionen übernehmen zu können, wird 20% der Arbeitszeit der ASTs für diese spezifischen Tätigkeiten zur Verfügung gestellt: Häufig haben die ASTs einen festen «AST-Tag», an dem sie keinen eigenen Unterricht halten. Je nach Schule kommen jedoch dazwischen immer wieder Lehrpersonen in den regulären Unterricht des ASTs, schauen einfach zu oder fragen ihn etwas. Die eigentlichen AST-Tätigkeiten (Besprechungen, Coaching und Betreuung) finden jedoch meist am «AST-Tag» statt. Die Voraussetzungen, dafür, dass sich eine Lehrperson als AST bewerben kann, sind in Kriterienkatalogen geregelt (DfES, 2001, Supplement 2). Darin figurieren folgende Kriterien:

- überdurchschnittliche Schülerleistungen (gemessen an «added-values» bei den landesweit standardisierten Tests)
- hervorragendes Fachwissen
- überdurchschnittliche Planungsfähigkeiten (in Bezug auf Unterrichtsplanung) und vertieftes Lehrplanwissen
- hervorragende Unterrichts- und Klassenführungsfähigkeiten
- hervorragende diagnostische Fähigkeiten
- erwachsenenbildnerische Kompetenzen und Beratungs- und Unterstützungsfähigkeiten

Die Erfassung und Beurteilung dieser Kriterien wird durch eine unabhängige private Firma im Auftrag des Bildungsministeriums durchgeführt. Obwohl die meisten (etwa 80%) der Kandidatinnen und Kandidaten bei der Beurteilung die vorausgesetzten Kriterien erfüllen, gilt das Verfahren als äusserst anspruchsvoll. Zur Einschätzung der Kriterien gehören Unterrichtsbesuche, Interviews mit dem Kandidaten oder der Kandidatin sowie mit Kolleginnen und Vorgesetzten und die Begutachtung eines Portfolios des Kandidaten oder der Kandidatin mit u. a. früheren Beurteilungsberichten, Resultaten der Schülerleistungen mit *added-value*-Analysen, Auswertungen eigener Schülerinnenbefragungen, Listen der Weiterbildungstätigkeiten, Referenzen von Eltern, Vorgesetzten und Kolleginnen, Unterrichtsplanungen, Probelektionen, Unterrichtsmaterialien oder Beurteilungskriterien und -methoden im eigenen Unterricht.

Die beauftragte Firma verbringt für ein Assessment normalerweise einen ganzen Tag an der Schule der Kandidierenden. Sowohl die befragten Lehrerverbände, Schulleiterinnen und Schulleiter, die ASTs als auch das *Institute for Policy Studies in Education* vertreten die Ansicht, dass mit diesen Kriterien und mit dieser Art des Assessments tatsächlich nur sehr gute Lehrpersonen selektiert werden. Die Kriterien und das Verfahren sind breit anerkannt. Dennoch wird immer wieder betont, dass es auch viele andere, ebenso erfolgreiche und exzellente Lehrpersonen gibt, die auf die Rolle eines AST verzichten und/oder vor dem aufwändigen Verfahren der Auswahl zurückschrecken und deshalb auch nicht entsprechend hervorgehoben werden.

Mit der Anstellung als AST werden die Lehrpersonen in eine spezielle Lohnskala angehoben. Der Lohnanstieg ist für die einzelnen ASTs unterschiedlich gross: Er variiert zwischen beträchtlich und gering. Das hängt davon ab, wie viele lohnrelevante Zusatzpunkte (bspw. durch die Übernahme von anderen Funktionen) die Lehrperson bereits vor der AST-Anstellung angesammelt hat.

3.2 Entwicklung der Akzeptanz

Bei der Einführung des Advanced Skills Teacher-Modells waren die Lehrerverbände geschlossen gegen das Modell und lehnten es einhellig ab. Befürchtet wurde insbesondere, dass das System die Kollegien spalte. Kritisiert wurde zudem, dass es keinen Sinn mache, einzelne Lehrpersonen herauszugreifen, wenn doch die Qualität des Systems Schule gerade durch das optimale Zusammenspiel verschiedener Kräfte erreicht werden könne. Weiter wurde bemängelt, dass es nicht möglich sei, die Qualität der Lehrpersonenarbeit zu beurteilen und die «Besten» zu identifizieren. Die «Besten» seien nicht in allen Situationen die «Besten», wer beispielsweise gute Schülerinnen und Schüler hervorragend fördern könne, sei deshalb nicht automatisch auch besonders gut in der Förderung von unterprivilegierten Kindern. Genau dies suggeriere das AST-Modell jedoch mit seinem Ansatz, dass die «Besten» situationsübergreifend die «Besten» seien. Mit zur Ablehnung beigetragen hat auch die Art des Vorgehens des Bildungsministeriums: Das AST-Modell wurde vom Bildungsministerium lanciert und ausgearbeitet. Der Berufsstand oder die Berufsverbände wurden bei der Erarbeitung weder einbezogen noch konsultiert.

Im Gegensatz zur anfänglichen Skepsis der Berufsverbände war bei der Einführung von wenigen Widerständen in den Schulen und von keiner Opposition die Rede. Dies wird damit zu tun haben, dass nur diejenigen Schulen AST-Rollen einführten und eigene Lehrpersonen entsprechend zertifizieren liessen, welche sich freiwillig dafür entschieden hatten. Auch die Evaluation des Office for Standards in Education (Ofsted, 2001) kommt zum Schluss, dass die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen und der Schulleitungsmitglieder gegenüber den ASTs weitgehend positiv bis sehr positiv seien (ebd., S. 8). Wo Ablehnung der ASTs oder der AST-Rolle artikuliert werde, sei dies von Lehrpersonen, die in ihren Kollegien als schwach gelten würden (ebd., S. 8).

Heute, sieben Jahre nach der Einführung, ist der Widerstand auch von Seiten der Berufsverbände weitgehend verschwunden. Der Berufsverband ATL (Association of Teachers and Lecturers) ist zwar nach wie vor der Ansicht, dass das AST-Modell nichts bringe – aber es lohne sich auch nicht mehr zu opponieren, wenn das System ja nun existiere. Auch der Berufsverband NUT (National Union of Teachers) gewinnt den Grundideen des AST-Modells inzwischen viel Positives ab, auch wenn er das Modell nach wie vor als zu kompliziert, zu teuer und insgesamt als überflüssig einschätzt. Er schätzt es vor allem deshalb als überflüssig ein, weil die gleichen – anerkanntermassen wichtigen – AST-Funktionen auch von anderen in den Schulen übernommen werden könnten. So müssten gemäss NUT diese wichtigen Aufgaben der gegenseitigen Unterstützung und der Weitergabe von eigenen Stärken vermehrt in die Kulturen der Kollegien Einzug halten und nicht nur von einigen wenigen speziell dafür bestimmten Personen wahrgenommen werden.

Ein wichtiger Grund, warum die Berufsverbände ihren Widerstand gegen das AST-Modell aufgeben, liegt in der Einsicht, dass die Zusammenarbeit *zwischen* Schulen, welche durch externe Beratungstätigkeiten von ASTs entsteht, tatsächlich allen Beteiligten Vorteile bringe. Für die positive Entwicklung der Akzeptanz sei zudem der Umstand verantwortlich, dass der starke Fokus auf die professionelle Entwicklung innerhalb des Alltagsgeschäfts in den Schulen der Berufs- und Schulkultur wichtige Inputs gegeben habe.

3.3 Auswirkungen

Eine Vielzahl an Reformen hat in den letzten Jahren zu einem eigentlichen Strukturwandel in der britischen Lehrerschaft geführt. Zentrales Element dieses Strukturwandels ist die Einführung eines Leistungslohnkonzeptes: Zusätzlichen Lohn gibt es nur noch für zusätzliche Leistungen. Innerhalb weniger Jahre wurden neben dem eigentlichen Leistungslohn (im Jahr 2000) und dem AST-Modell (1998) auch ein *Fast-Track-Modell* (2000)¹, das *Teach-first-Programm* (2002)² und das *Excellent Teacher Scheme* (2005)³ eingeführt. Zudem wurden in grossem Ausmass mehr *teaching assistants* angestellt, damit die Lehrpersonen entlastet würden und sich wieder stärker auf das Unterrichten selbst konzentrieren könnten. Veränderungen im Berufsstand können deshalb nicht nur auf das AST-Modell oder auf eine andere einzelne Massnahme zurückgeführt werden.

¹ *Fast Track Teachers* werden speziell auf Management-Laufbahnen innerhalb der Schulen vorbereitet (vgl. www.fasttrackteaching.gov.uk).

² *Teach First – learning to lead* ist als eine Form von Imagekampagne für den Lehrberuf gedacht: Hochqualifizierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger werden für zwei Jahre in problematischen Schulen als Lehrpersonen eingesetzt, damit sie Führung und Verantwortung lernen und damit ihre Schlüsselqualifikationen weiter entwickeln können (vgl. www.teachfirst.org.uk).

³ Das *Excellent Teacher Scheme* (ETS) könnte in einem weiten Sinn auch als ein Laufbahnmodell angesehen werden. Es sieht vor allem für diejenigen Lehrpersonen, die seit längerer Zeit das obere Ende der Lohnskala erreicht haben, Lohnzusätze vor, die mit erweiterten Aufgaben verknüpft sind. Diese weiteren Aufgaben sind zu einem grossen Teil vergleichbar mit denjenigen der ASTs, beschränken sich allerdings auf Tätigkeiten innerhalb der eigenen Schule.

In Bezug auf Image und Status des Lehrberufs teilen die Berufsverbände und das *Institute for Policy Studies in Education* die Ansicht, dass das Image des Lehrberufes in den letzten Jahren insgesamt besser geworden sei. So sind – entgegen den Prognosen, die eine weitere Abnahme an Interessierten für den Lehrberuf voraussagten – wieder mehr junge Leute in den Beruf resp. in die entsprechenden Ausbildungen eingestiegen. Dies kann als ein gewisser Image-Gewinn des Lehrberufs interpretiert werden. Mitspielen kann dabei aber auch, dass die Entlohnung in den letzten Jahren tatsächlich wesentlich verbessert wurde. Spezifisch im Hinblick auf das AST-Modell zeigt sich, dass die Möglichkeit einer eigentlichen Karriereentwicklung im Unterricht selbst, ohne unterrichtsfremde Management-Tätigkeiten übernehmen zu müssen, als förderlich für das Ansehen des Unterrichts und vor allem auch für die Qualität des Unterrichts eingeschätzt wird.

In Bezug auf Auswirkungen auf die demografische Struktur des Berufsstandes kann aufgrund der Vielzahl an Veränderungen in den letzten Jahren nicht eingeschätzt werden, wie weit das AST-Modell beigetragen hat, die demografische Struktur zu verändern. Es kann nur festgestellt werden, dass der seit langem anhaltende Rückgang des Männeranteils in der Primarschule gestoppt wurde.

In Bezug auf die Arbeitskultur wird aus allen Perspektiven bekräftigt, dass der mit den AST-Funktionen einhergehende Austausch zwischen den Schulen für alle Beteiligten grosse Vorteile bringt. So würden bei diesen Treffen sowohl die besuchten Schulen als auch die ASTs wertvolle Inputs aufnehmen, welche die ASTs wiederum an ihren Heim-Schulen weiterverbreiten könnten. Eine Evaluation des *Office for Standards in Education* (Ofsted, 2003, S. 5) urteilt, dass an mehr als drei Viertel der Schulen mit AST-Rollen die Lehr- und Lernqualität deutlich zugenommen habe.

Die Einschätzung, wie weit das Umfeld der Schulen auf die Einführung der AST-Rollen reagiert, ist unterschiedlich. Vorherrschend ist allerdings eine zurückhaltende Einschätzung: Die Berufsverbände vertreten die Ansicht, dass die Eltern gar nicht mitbekommen würden, wenn es an ihrer Schule ASTs gebe und dass das AST-Modell gar nicht bekannt sei. Die externe Evaluation von Taylor und Jennings (2004, S. 5) schätzt den Bekanntheitsgrad des Modells und vor allem auch der AST-Tätigkeiten insgesamt als zu gering ein.

3.4 Bilanz

Die Grundidee und das grundsätzliche Anliegen des *Advanced Skills Teacher*-Modells, die Bedeutung des Unterrichts selbst für berufliche Weiterentwicklungen sowie die Bedeutung des *best practice*-Lernens zu stärken, werden von allen Seiten als wichtig und sinnvoll anerkannt. Umstrittener ist die Einschätzung, wie weit das bestehende Modell tauglich ist, das ihm zugrunde gelegte Ziel zu erreichen. Während Schulen, welche ASTs beschäftigt haben, und das Bildungsministerium positiv eingestellt sind und sich bis hin zu eigentlicher Begeisterung darüber äussern, haben die Berufsverbände nach

wie vor eine kritische Haltung. Das Modell sei überflüssig, die unbestrittenenmassen wichtigen Funktionen könnten ebenso gut von anderen Personen und erst noch billiger erfüllt werden. Die AST-Funktionen innerhalb einer Schule würden zu einem grossen Teil sowieso in einer informellen Art und Weise geleistet. Alle Perspektiven vertreten hingegen die Ansicht, dass diese Tätigkeiten durch das AST-Modell aufgewertet würden, indem sie einen formalen Platz bekommen, strukturiert und konsistent angeboten werden und Geld dafür gesprochen wird.

Die verfügbaren unabhängigen Evaluationen (Ofsted – Office for Standards in Education, 2001; 2003; Taylor & Jennings, 2004) bilanzieren das AST-Modell positiv. Problematische Bereiche identifizieren sie insbesondere bei der Aus- und Weiterbildung der ASTs selbst, bei der Arbeitsbelastung der ASTs sowie bei Unklarheiten über die Rolle der ASTs in den von ihnen besuchten Schulen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten beim Einsatz der ASTs in solchen Schulen.

Zielvorgabe des Bildungsministeriums ist, drei bis fünf Prozent der gesamten Lehrerschaft zu ASTs zu befördern. Im Schuljahr 2004/05 war allerdings erst 1% der gesamten Lehrerschaft AST. Insgesamt sind es noch wenige Schulen, die AST-Stellen geschaffen haben. Es ist nicht klar, ob diese geringe Verbreitung auf eine nach wie vor existierende Ablehnung zurückzuführen ist oder ob das Modell immer noch zu wenig bekannt ist. Aufgrund von Rückmeldungen von allen Seiten muss davon ausgegangen werden, dass auch Schwierigkeiten mit der Finanzierung verantwortlich für die geringe Ausbreitung sind. Die Finanzierung durch das Bildungsministerium ist – trotz der Zielvorgabe von drei bis fünf Prozent ASTs im gesamten Berufsstand – auf dem Stand von 2004 eingefroren. Die restlichen Finanzierungsquellen müssen die lokalen Schulbehörden organisieren.

4. Und in der Schweiz?

Nun können Erfahrungen, die innerhalb bestimmter kultureller Kontexte gemacht wurden, nicht einfach auf andere Kontexte übertragen werden. Die Fragen, wie verschiedene Anspruchsgruppen zur Idee von Laufbahnmodellen stehen und welche Auswirkungen im hiesigen Kontext zu erwarten wären, sind in der Schweiz neu zu stellen. Dabei gilt es einzuschätzen, wie weit aufgrund von Erwartungen, von Befürchtungen und Hoffnungen, aber auch aufgrund von Rahmenbedingungen (wie bspw. Status und Image des Lehrberufs, Sockelniveau der Grundqualifikation oder Lohnniveau und -entwicklung) im schweizerischen Kontext vergleichbare Dynamiken wie im englischen Modell erwartet werden könnten.

Eine solche Einschätzung würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. An dieser Stelle muss deshalb der Hinweis reichen, dass die Befragungen von Lehrpersonen und von Vertretungen von Bildungsverwaltungen und Berufsverbänden in der Deutschschweiz

deutlich gezeigt haben, dass der Grundidee von Laufbahnmodellen auch im schweizerischen Kontext mehrheitlich ein grosses Potenzial zugeschrieben wird (vgl. für detaillierte Angaben Leutwyler et al., 2005). Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen begrüsst eine Einführung von Laufbahnmodellen. Diese hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen kann einerseits als Wunsch nach erhöhter Anerkennung der geleisteten Arbeit interpretiert werden. Sie kann auch Hinweis dafür sein, dass bei Lehrpersonen die exklusive Fokussierung auf eine «innere Karriere» an Attraktivität verloren und die Bedeutung von in einer Leistungsgesellschaft üblichen Anerkennungsformen zugenommen hat. Die Auswertungen der Befragung von Deutschschweizer Lehrpersonen weisen aber ausserdem darauf hin, dass die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch als Wunsch nach einer Entlastung im Arbeitsalltag interpretiert werden kann. So zeigen die Ergebnisse deutlich, dass unterrichtsperiphere Funktionen, welche die einzelnen Lehrpersonen bei der Bewältigung der zahlreichen Aufgaben quantitativ entlasten würden, deutlich stärker begrüsst werden als unterrichtsnahe Funktionen. Dieser klare Vorzug so genannter «*non-reform roles*» (Donaldson et al., 2005) – also von Funktionen, die nicht versuchen, in das Kerngeschäft der Kolleginnen und Kollegen einzugreifen – kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass die traditionelle Berufskultur, die sich stark an den Prinzipien der Autonomie und der Parität orientiert, stärker verankert ist als dies die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen vermuten liesse.

Sollen für schweizerische Verhältnisse passende Laufbahnmodelle entwickelt werden, sind solche kulturellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dabei wird nicht das grundsätzliche Potenzial von Laufbahnmodellen – wie es in diesem Beitrag am Beispiel des *Advanced Skills Teacher*-Modells aufzuzeigen versucht wurde – in Frage gestellt. Es wird jedoch deutlich, dass es genau zu klären gilt, welche Ziele angestrebt werden sollen und wie die hier vorherrschende Berufskultur und die hier vorliegenden bildungspolitischen Strukturen zu berücksichtigen sind. Damit werden Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen aufgeworfen – Grundfragen, die schlussendlich nur normativ zu klären sind.

Literatur

- Altrichter, H.** (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 145–166). Opladen: Leske und Budrich.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J.A.** (2003). *Distributed Leadership*. London: National College for School Leadership.
- DfES (Department for Education and Skills)** (2001). *Advanced Skills Teachers. Promoting Excellence. Guidance Teachers & Staffing*. London: Department for Education and Skills.
- Donaldson, M.L., Kirkpatrick, C.L., Marinell, W.H., Steele, J.L., Szczesiul, S.A. & Johnson, S.M.** (2005). «Hot shots» and «principal's pets»: How colleagues influence second-stage teachers' experience of differentiated roles. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Montreal (Canada).

- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.P.** (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 595–611.
- Huberman, M.A.** (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung. Zug: PHZ Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Lortie, D.C.** (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Müller, F.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Ofsted – Office for Standards in Education** (2001). *Advanced Skills Teacher: Appointraent, Deployment and Impact*. London: Office for Standards in Education.
- Ofsted – Office for Standards in Education** (2003). *Advanced Skills Teacher. A Survey*. London: Office for Standards in Education.
- Ross, A. & Hutchings, M.** (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. OECD Country Background Report*. London: Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University.
- Spillane, J.** (2005). Distributed leadership. In M.J. Coles & G. Southworth (Hrsg.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. Buckingham: Open University Press.
- Stoel, C.F. & Thant, T.-S.** (2002). *Teachers' professional lives – a view from nine industrialized countries*. Washington, D.C.: Council for Basic Education. Milken Family Foundation.
- Taylor, C. & Jennings, S.** (2004). *The Work of Advanced Skills Teachers*. Reading: Centre for British Teachers.
- Terhart, E., Czerwenka, E., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wehner, T., Legler, A., Sigrist, M., Fend, H., Maag Merki, K., Hollenweger, J. & Sieber, P.** (2003). *Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (Eva-MAB)*. Zürich: ETH Zürich, Institut für Arbeitspsychologie.

Autor

Bruno Leutwyler, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Stellungnahme

Als Reaktion auf den im Heft 2006/2 publizierten Beitrag «Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung» von Walter Herzog publizierten die BzL im Heft 2006/3 eine Replik von Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK, sowie eine darauf Bezug nehmende Duplik von Walter Herzog. Herr Ambühl, der sich durch die Duplik persönlich angegriffen sieht, bittet die Redaktion um die Veröffentlichung der folgenden persönlichen Stellungnahme. Die Redaktion kommt diesem Wunsch nach und schliesst damit gleichzeitig die Kontroverse ab. (Red.)

Hätte die Redaktion mir Professor Herzogs Duplik vor Abdruck zur Kenntnis gebracht, so hätte ich sie ersucht, auf die Publikation beider Texte zu verzichten. Denn auf solchem Niveau kann und will keine Diskussion geführt werden.

Professor Herzog hat es für die Verteidigung seines Standpunktes als erforderlich erachtet, öffentlich dem EDK-Sekretär intellektuelle Insuffizienz zu attestieren und Bemerkungen über dessen angebliche (und angeblich unbegründete) Aufgeregtheit zu machen. Damit ist der Disput auf unwürdige Weise entgleist. Der Duplikant schreibt, ich hätte seinen Gegenstand nicht begriffen (z. B. sei es ihm gar nicht um die Programmatik der EDK gegangen – geschrieben aber hatte er unter anderem: «Wo es pädagogisch wird, verweigert sich die EDK.»); oder: er habe es doch gar nicht so gemeint (z. B. habe er da oder dort gar nicht die EDK kritisieren wollen – im fraglichen Text jedoch ist sie die einzige bildungspolitische Institution, die überhaupt und wiederholt vorkommt, nota bene ausschliesslich wegen behaupteter Defizite).

Alles nur die «idée fixe» eines irrlichternden Sekretärs? Ich halte fest: Professor Herzog verbreitet in den von mir bezeichneten Texten und nun auch wieder in seiner Duplik Unwahrheiten über die EDK. Das ist leicht verifizierbar. Was Professor Herzog zum Schluss seiner Duplik fertig bringt, nämlich meine Wortmeldung als Beweis dafür auszugeben, dass die EDK keine pädagogische Forschung «ausserhalb ihres Interessenkreises» «zulassen» wolle (sic!), findet in meinem Text nicht die geringste Stütze, weder in noch zwischen den Zeilen. Ich überlasse es den Leserinnen und Lesern, sich selber ein Urteil zu bilden.

Hans Ambühl, Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Dieses internationale Forschungsprojekt ist Frucht der Zusammenarbeit zweier ostschweizerischer (Zürich und Rorschach) und einer deutschen pädagogischen Hochschule (Weingarten) im Rahmen der Internationalen Bodensee-Hochschule, eines Netzwerks von 26 Hochschulen des Bodenseeraums. Hauptgegenstand der Untersuchung war die Frage nach der Art und Weise, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Studium Lehrkompetenz aufbauen und in welchem Ausmass sie die vorgegebenen Standards erreichen. Dazu wurde ein Studierendenjahrgang der drei involvierten Hochschulen über mehrere Jahre befragt. Eine kleinere Stichprobe wurde zudem mit verschiedenen Methoden getestet und beim Unterrichten gefilmt.

Alle Studierenden hatten einmal jährlich im Rahmen einer Online-Befragung ihre Einschätzung zur Frage abzugeben, wie weit sie ihrer eigenen Meinung nach bereits über die in der Ausbildung zu erreichenden Unterrichtsfähigkeiten verfügten, und auch Auskunft zu geben über den Grad ihrer Motivation, die Distanz zu überwinden, die sie noch vom angestrebten Ziel trenne. Methodenspezifisch ausgewählte Kompetenzbereiche wurden mit Hilfe weiterer Instrumente (Vignetten, Videotests, Unterrichtsvideos, schriftliche Befragungen) anhand kleinerer Stichproben untersucht. Bei ausgewählten Studierenden wurde die Kompetenzentwicklung halbjährlich dokumentiert und mit Videos von parallel unterrichtenden Expertenlehrpersonen verglichen.

Die schon vorliegenden Befunde spiegeln eine kontinuierliche und signifikante Zunahme der Lehrkompetenz und einen unverändert hohen Wunsch wider, die Professionsstandards zu erreichen. Ein Vergleich der von den Studierenden selber vorgenommenen Einschätzungen hinsichtlich der eigenen Lernfortschritte mit den Fremdeinschätzungen zeigt bedeutsame Übereinstimmungen, welche darauf hindeuten, dass Kompetenz-Selbsteinschätzungen allenfalls ein valides Instrument zur Bestimmung der Lehrkompetenz darstellen können.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Rämistr. 59, 8001 Zürich (Leading House), www.phzh.ch in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Rorschach und der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland). Matthias Baer und Urban Fraefel, PHZH (matthias.baer@phzh.ch bzw. urban.fraefel@phzh.ch)

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html

Publikationen

- Baer, M. & Buholzer, A.** (2005). Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung für den Erwerb von Unterrichts- und Diagnosekompetenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 243–248.
- Fraefel, U. & Baer, M.** (2006). Standards erforschen. Zwischenbilanz eines laufenden Forschungsprojekts. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1/2006, S. 52–59.
- Baer M., Dörr G., Fraefel U., Kocher M., Küster O., Larcher S., Müller P., Sempert W. & Wyss, C.** (2006). Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In J. Abel & J. Seifried (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 141–160). Münster: Waxmann.
- Weitere Publikationen und Schlussbericht in Vorbereitung.

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Selbstwahrnehmung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich beauftragte 2003 eine Forschungsgemeinschaft mit der Erhebung des Lernstands von Schülerinnen und Schülern der ersten Primarklasse (siehe Meldung 06:005). Die im November 2003 durchgeführte Untersuchung betraf 120 Klassen; es handelte sich um die erste Etappe einer Längsschnittstudie, die sich bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit dieses Jahrgangs hinziehen soll. Nebst dem Fähigkeitsstand in Deutsch und Mathematik wurden auch die Selbstbilder und die Motivation der Kinder erhoben; diese spielen bekanntlich eine beträchtliche Rolle für das Leistungsverhalten. In Zusammenhang mit der Untersuchung an den Erstklässlern entwickelte ein Team an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein neues Verfahren zur Erfassung der Selbstwahrnehmung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern. Das Instrument inspirierte sich am «Berkeley Puppet Interview», das aber so adaptiert wurde, dass es sich für Gruppenbefragungen eignet. Es handelt sich um eine Befragung mit Hilfe eines Videos, das zwei Puppen präsentiert. Sie stellen zwei «Kinder» dar, die von einer Frau zu ihren Erfahrungen in der Schule befragt werden. Die zuschauenden Kinder, die von der Frau direkt angesprochen werden, markieren ihre Antworten (ja oder nein) in einem Antwortheftchen. Das Interview ist insbesondere auf die Erfassung folgender Dimensionen ausgerichtet: selber eingeschätzte Kompetenz, soziale Integriertheit und Einstellungen der Schule gegenüber.

Die Ergebnisse zeigen, in welchem Mass sich bereits zu Beginn der Schulzeit Faktoren wie das Geschlecht und die soziale Herkunft indirekt auf die Selbstwahrnehmung auswirken. Zwischen den Einschätzungen der Kinder und externen Einschätzungen gibt es gewisse Übereinstimmungen, was auf einen beginnenden Realitätsbezug der Selbstbilder der Kinder hindeutet. Zu denken geben die Kinder, die bereits zu Beginn ihrer Schulzeit ein negativ geprägtes Selbstbild haben. Die Auswirkungen dieses Selbstbildes auf die weitere Schullaufbahn dieser Kinder werden zu verfolgen sein. Aus der methodologischen Warte lässt sich laut den Autoren sagen, dass der eingeschlagene Weg eines videobasierten Interviews vielversprechend und für diese Altersgruppe angemessen ist.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Hirschengraben 28, Postfach, 8090 Zürich, www.phzh.ch. Yuka Nakamura, Alex Buff, Judith Hollenweger (vorname.name[at]phzh.ch)

Publikationen

Nakamura, Y., Buff, A., Hollenweger, J. & Ackermann, E. (ohne Datum). «Wer bin ich? Was kann ich? Wie fühle ich mich?» - Selbstwahrnehmung bei Schulanfänger/innen. Zürich: PHZH, ohne Datum (<http://www.phzh.ch/webautor-data/220/puppenplakat.pdf>)

Antinomien im Lehrberuf. Lehrpersonen zwischen Fördern und Auslesen

Lehrpersonen haben nicht nur pädagogische Aufgaben, sie sind auch Hauptakteure in schulischen Selektionsprozessen. Aus professionalisierungstheoretischer Sicht stehen Fördern und Auslesen in Widerspruch zueinander. So lässt sich fragen, auf welche Deutungsmuster Lehrpersonen rekurrieren, um angesichts dieses «Anwalt-Richter-Dilemmas» handlungsfähig zu bleiben. Das Projekt untersuchte in mikrosoziologisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive die «Antinomie im Lehrberuf», die Frage, wie Lehrpersonen der Sekundarstufe I deutlich mit der Tatsache umgehen, dass sie nebst pädagogischen auch selektionsbezogene Aufgaben zu erfüllen haben. Das vorgestellte Projekt konzentrierte sich auf Lehrkräfte der Sekundarstufe I; ein weiteres, noch laufendes beschäftigt sich mit Lehrkräften der oberen Primarklassen (5. und 6.). Die Kombination der Ergebnisse der beiden wird eine umfassende Perspektive auf die Deutungsmuster von Lehrpersonen aller Stufen der Berner Volksschule erlauben.

Auf der Basis der sequenzanalytischen Auswertung von 25 problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften der Stadt Bern konnte folgende Deutungsmuster-Typologie erarbeitet werden:

1. «Eliteorientierter Selektionsvollzug»: In den Deutungen der Lehrpersonen dieses Typs erscheint Selektion als ein Vorgang, bei dem die starken von den schwachen Schülerinnen und Schülern getrennt werden. Dabei konzentrieren sich die Lehrpersonen auf die Auswahl der «Elite».
2. «Verfechtung des Leistungsprimats»: Im Kern des Deutungsmusters dieses Typs steht die Idee, wonach Selektion notwendig und pädagogisch sinnvoll ist, da sie die Schülerinnen und Schüler zu Leistung antreibt.
3. «Pragmatische Selektionsarrangements»: Das Verhältnis zwischen Selektion und Fördern wird hier als ein widersprüchliches betrachtet. Die Befragten stilisieren sich aber als Lehrpersonen, für welche dies kein Problem darstellt, da sie den Widerspruch in ihrer Berufspraxis handelnd zu entschärfen wissen.
4. «Selektionskritische Förderorientierung»: Diese Lehrpersonen sehen in der Selektion ein systembedingtes Übel, das pädagogische Prozesse erschwert oder gar verunmöglicht. Damit einher geht eine betont distanzierte Haltung gegenüber selektionsbezogenen Berufsaufgaben.

5. «Postmoderner Relativismus»: Die Lehrpersonen dieses Typs tendieren zu einer «postmodernen» Sichtweise und einer Desillusioniertheit in Bezug auf die Rahmenbedingungen der eigenen beruflichen Tätigkeit. Ihre Deutungen zum Dilemma von Fördern und Auslesen sind von Relativierungen durchzogen und lassen auf keine festen (pädagogischen) Überzeugungen schliessen.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Bern (PHB), Institut Sekundarstufe I (IS1), Muesmattstrasse 29, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 11, www.phbern.ch/. Ursula Streckeisen (ursula.streckeisen@phbern.ch)

Publikationen

Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler A. (2006). Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem berufsspezifischen Handlungsproblem. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede* (S. 4363–4372). Frankfurt/M.: Campus.

Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler A. (2006). Lehrkräfte zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben. In A. Tanner et al. (Hrsg.), *Heterogenität und Integration*. Zürich: Seismo.

Streckeisen, U. (2004). Lehrkräfte zwischen Fördern und Auslesen. *präsent*, Organ der LLB Bern, 18–21.

Streckeisen, U. (2003). Ein verwunderter Blick auf die Schule. *Reformatio. Zeitschrift für Kultur, Politik, Religion*. Nr. 3, September 2003, 177–181.

Streckeisen, U., Hungerbühler, A., Tritten S. & Wienke, I. (2003). Antinomien im Lehrberuf. Deutungsmuster von Lehrpersonen zum Verhältnis von Fördern und Auslesen. In Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung (Hrsg.), *Beiträge des Jahreskongresses 2003: Schule und Familie – Perspektive einer Differenz*. 7.–10. Oktober 2003, Universität Bern (CD-ROM).

Soziodemografische Merkmale der künftigen Walliser Lehrerinnen und Lehrer: eine Studie anhand der Ausbildungsjahrgänge 2001 bis 2005

Diese Untersuchung zu den soziologischen Merkmalen der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wallis sucht die Frage zu beantworten, ob die aus einer PH-Ausbildung hervorgehenden künftigen Lehrkräfte immer noch mehr oder weniger dasselbe soziodemografische Profil aufweisen wie die Vorgängergeneration der Lehrerinnen und Lehrer, die an einem Lehrerseminar ausgebildet worden sind: vorwiegend aus bescheidenem Milieu stammend, das auf sozialen Aufstieg ausgerichtet ist und wo der Lehrberuf als Zwischenstation fungiert. Oder lässt sich ein ähnlicher Trend feststellen, wie er in Frankreich ausgemacht worden ist und wo sich die neuen Lehrkräfte vor allem der unteren Schulstufen zu «verbürgerlichen» und die Orientierung auf eine gesellschaftliche Aufwärtsmobilität aufzugeben scheinen? Die Ergebnisse einer Befragung der ersten fünf Kohorten von Lehrerinnen und Lehrern, die an der PH Wallis ausgebildet wurden bzw. werden, bestätigen eher die erste Hypothese und somit eine Kontinuität bei den Auszubildenden über die strukturellen Veränderungen im Bereich der Lehrerausbildung hinweg. Die Erwartung, dass man bei den neuen Lehrerinnen und Lehrern künftig von einer besseren Grundbildung und einem grösseren, zu länger dauernden Studien befähigenden symbolischen Kapital ausgehen kann und dass sie eine stärkere Affinität zu den Vorstellungen ausweisen, auf die sich die neuen Professionalisierungskonzepte im Unterrichtsbereich abstützen, sieht sich somit weitgehend enttäuscht.

In ihren Schlussfolgerungen weist die Autorin auf das Ausmass der Herausforderung hin, die sich aus der Notwendigkeit ergibt, die PH-Studierenden mit den Instrumenten auszustatten, die ihnen die professionelle und nachhaltige Ausübung ihres künftigen anspruchsvollen Berufs erlauben. Gegebenheiten wie die Distanz der Studierenden zu Ergebnissen und Methoden der Bildungsforschung, aber auch die naiven Vorstellungen vom Lehrberuf, seinen Prioritäten oder der Führung von Schulklassen machen dies zu einer höchst anspruchsvollen Aufgabe. Denn der Wandel, den die fortgeschrittenen Länder gegenwärtig durchmachen und der in Richtung Liberalisierung der Märkte geht, wird die Lehrpersonen in ihrer praktischen Arbeit mit Normen und Wertvorstellungen konfrontieren, die sie nicht unbedingt teilen und auf die sie weder von ihrer familialen noch von ihrer gesellschaftlichen Herkunft her vorbereitet sind.

Institution und Kontakt

Haute école pédagogique du Valais (HEPVS), Av. du Simplon 13, 1890 St-Maurice, st-maurice[at]hepvs.ch; Pädagogische Hochschule Wallis (PHVS); Simplonstrasse 33, 3900 Brig, brig[at]phvs.ch. Danièle Périsset (daniele.perisset[at]hepvs.ch), Paul Ruppen (daniele.perisset[at]hepvs.ch)

Publikation

Périsset, D. & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignants et enseignantes: profil sociologique des étudiantes et étudiants des la HEP-VS (2001–2005). *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 5/2006, 115–121.

Der Forschungsbedarf aus Sicht der zürcherischen Schulpsychologinnen und -psychologen

Das Zürcher Institut für Angewandte Psychologie hat in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Angewandte Psychologie mit sämtlichen 147 in einem Schulpsychologischen Dienst des Kantons Zürich tätigen Psychologinnen und Psychologen eine Erhebung durchgeführt, welche darauf abzielte, die Forschungsbedürfnisse im Bereich der Schulpsychologie abzuklären, wie sie von der Praxis wahrgenommen werden. Die Erhebung bediente sich eines Online-Fragebogens mit geschlossenen Antworten. Rund die Hälfte (72) der Angesprochenen reagierte und füllte zumindest einen Teil des Fragebogens aus. Vollständige Antworten lagen schliesslich von 65 Personen vor, was einer Rücklaufquote von 44,2 Prozent entspricht, und auf der Auswertung dieser Fragebogen beruht die vorliegende Meldung. Die Antwortenden haben übrigens einen durchschnittlichen Beschäftigungsgrad von 67 Prozent; nur gerade vier von ihnen haben eine Vollzeitstelle inne. (Der Median liegt bei einer 70-Prozent-Beschäftigung.)

Gemäss den Folgerungen der Studie werden die dringlichsten Forschungsbedürfnisse im Bereich der Wirksamkeit von schulpsychologischen Massnahmen ausgemacht, wobei auch Themen wie Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung hier mitgerechnet wurden. In zweiter Priorität werden verstärkte Forschungsanstrengungen hinsichtlich der Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen von Kindern und Jugendlichen

als dringlich bezeichnet. An dritter Stelle wird Forschung zur Wirksamkeit von Präventionsprojekten genannt und an vierter die Evaluation und die Neueichung von Tests. An fünfter Stelle der Gebiete, in denen man sich Klärung und Unterstützung seitens der schulpsychologischen Forschung erhofft, liegen Probleme der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit; dass sich in den letzten Jahren eine neue Berufsgattung in den Schulen festzusetzen begonnen hat, scheint unter anderem zu Fragen nach der Abgrenzung der Aufgabengebiete zu führen. Es ist vorgesehen, die Ergebnisse dieser Erhebung in die Planung der Forschungsaktivitäten der HAP für die nächsten Jahre einfließen zu lassen.

Institution und Kontakt

Hochschule für Angewandte Psychologie (HAP), Minervastr. 30, Postfach, 8032 Zürich, info@hapzh.ch, Jean-Luc Guyer (jguyer@iapzh.ch)

Publikation

Guyer, J.-L., Koyuncu, S. & Waller, G. (2006). *Schulpsychologische Forschungsbedarferhebung: Ergebnisse aus dem Projektjahr 2005*. Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie, 93 S.

Forschung an PHs – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C. & Zeltner, U. (2006). Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung und Klassenführung. Bern: Verlag Haupt, 152 Seiten.

Das Autorenteam unter Leitung von Prof. Dr. Albin Niedermann ist am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg i. Ue. in Lehre und Forschung tätig. Die 2. Auflage dieses Studienbuches besticht durch eine klare Strukturierung und zahlreiche neue Denkmodelle und Praxisbeispiele. Auch die Literaturhinweise von knapp 70 in der 1. Auflage sind mit über 110 in der 2. Auflage ergänzt und aktualisiert (rund ein Drittel davon erschien nach der 1. Auflage 2001).

1. Einleitung

Die heilpädagogische Unterrichtsgestaltung mit theoretischer Fundierung wird in der Einleitung grundlegend thematisiert anhand der wissenschaftlich abgesicherten Gütekriterien für «guten Unterricht»: Effizienz, Bedeutsamkeit und Lernklima. Zur Charakterisierung einer qualitativ anspruchsvollen heilpädagogisch ausgerichteten Unterrichtsgestaltung werden die erwähnten drei Gütekriterien über die zutreffenden Konkretisierungen hinaus auf einer Metaebene neu fokussiert mittels der drei Kapitelüberschriften: 2. Förderdiagnostik (Effizienz), 3. Basisfunktionen (Bedeutsamkeit), 4. Klassenführung (Lernklima). Diese Weiterführung eines allgemein-didaktischen Paradigmas unter explizit heilpädagogischer Ausrichtung erscheint für die Kapitel 2 bis 4 als einleuchtend.

2. Förderdiagnostik

Zuerst werden (allgemeine) Pädagogische Diagnostik und (heilpädagogische) Förderdiagnostik begrifflich geklärt und abgegrenzt. Nach der Darstellung von entwicklungs-, sozial- und lernpsychologischen Aspekten sowie solchen der klinischen Psychologie wird die Förderdiagnostik nach heutigem Kenntnisstand vornehmlich der Heilpädagogik zugeschrieben. Im Weiteren kommen drei traditionelle Ansätze (medizinisch, psychodiagnostisch, verhaltensorientiert) und neuere (geisteswissenschaftlich oder interaktionistisch, lernprozessorientiert, strukturbezogen oder qualitativ) zur Darstellung und werden prägnant beschrieben. Neuere Modelle pädagogisch-psychologischer Diagnostik und der Förderdiagnostik werden erläutert (Analyse der Lerngeschichte, Einschätzung der Lernvoraussetzungen, Förderdiagnostische Hilfsmittel, Beobachtung, Gespräch und Befragung, Analyse von Arbeitsprodukten) und durch ein «Prozessmodell zum förderdiagnostischen Vorgehen» angereichert.

3. Basisfunktionsschulung

Nach einer Begriffsanalyse im Zusammenhang mit ganzheitlichem Lernen und im Hinblick auf den handlungsorientierten Unterricht kommt zusammenfassend zum Ausdruck, dass Basisfunktionen elementare Fähigkeiten des Kindes in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition, Emotionalität und Soziabilität sind. Zusammenfassend wird postuliert, dass Basisfunktionen als grundlegende Prozesse vermehrt in den Unterricht einzubeziehen sind. In den heilpädagogischen Zugängen wird anhand von Beispielen betont, dass die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten Vorrang vor der Vermittlung von schulischen Inhalten haben soll. Im Weiteren bringt das Konzept der «Sensorischen Integration» zusätzliche Aspekte in die Basisfunktionsschulung ein.

4. Klassenführung

Auf der Grundannahme basierend, dass sozial auffälliges Verhalten zum Schulalltag gehört und in heilpädagogischen Gruppierungen noch häufiger anzutreffen ist als in Regelklassen, werden zuerst Erklärungsversuche für auffälliges Verhalten dargestellt. In den heutigen Lebenssituationen der Kinder fallen der Schule mehr Erziehungsaufgaben zu. Im Weiteren werden Massnahmen betreffend Klassenführung bei «zu wenig erwünschtem und zu viel unerwünschtem Verhalten (Disziplinarprobleme)» erörtert. Verschiedene Erklärungsansätze, Perspektiven für das Führungsverhalten im Klassenzimmer und der Umgang mit auffälligem Schülerverhalten bilden das Kernstück des 4. Kapitels.

Das als Studienbuch konzipierte Werk zeichnet sich aus durch systematisierende Zugriffe, Original-Zitate und Darstellungen zur Vertiefung und zum Verweilen mit der Thematik sowie durch prägnante Praxisbeispiele und konkrete Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Am Ende der einzelnen Kapitel werden Vertiefungsfragen formuliert, welche die Leserschaft einladen, das vorliegende Gedankengut nochmals zu reflektieren, auch in Verbindung und durch Weiterführung mit eigenen Erfahrungen.

Das besprochene Studienbuch ist ein höchst gelungener Ansatz, Theorie und Praxis der Unterrichtsgestaltung als zwei sich ergänzende Seiten der gleichen Sache zu sehen und zu verstehen. Es sollte in allen Studiengängen für Schulische Heilpädagogik Bestandteil des Studiums sein.

Kurt Aregger, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Hochschule Luzern, Zusatzausbildung Schulische Heilpädagogik, Sentimatt 1, 6003 Luzern, kurt.aregger@phz.ch

Lehmann, P. (ed./Hrsg.). (2006). *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation / 200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Freiburg*. Fribourg/Freiburg: Editions Saint-Paul/Paulusverlag, 460 pages/ Seiten.

Freiburgische Geschichte(n) der Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Wie verfasst man eine 200jährige kantonale Geschichte der Lehrerbildung, wenn es darum geht, (a) zwei Sprachkulturen, (b) zwei Konfessionen, (c) zwei Geschlechter und (d) drei Ausbildungsgänge zu berücksichtigen? Am 7. und 8. Mai 2003 fand ein Kolloquium statt. Nun liegt die Veröffentlichung vor. Was bietet sie bezogen auf die vier Aspekte?

(a) B. Altermatt dokumentiert, wie die deutschsprachige Minderheit bis in die 70er Jahre von der französischen Mehrheit diskriminiert worden ist.

(b) Zur Konfessionsfrage: Reformiert waren die Schulen des Murtenbiets und der ehemals bernischen Vogteien Payerne und Avenches. Dem hatte das Seminar Rechnung zu tragen, es tat dies insbesondere im Religionsunterricht, sonst aber waren die Auszubildenden meist männlich und katholisch. Der Beitrag von R. Arni veranschaulicht illustrativ, wie deutschsprachige reformierte Absolventen die Ausbildung Ende der 30er Jahre wahrgenommen und Freiheiten genutzt haben. In der Stadt Freiburg gab es lediglich eine reformierte Schule, die allerdings bis Ende des 20. Jahrhunderts eine zentrale Bedeutung hatte.

(c) Die Geschichte der Frauen im Lehrberuf stellt Bieri Henkel dar. Die ersten 52 Lehramtskandidatinnen wurden 1849 in einem einjährigen pädagogischen Kurs an der Mädchensekundarschule ausgebildet. Dies wurde von den Radikalen ermöglicht, die auch die ehemals vierjährige Schule auf 8 bzw. 9 Jahre ausbauten und das Obligatorium einführten. Mit der katholischen Gegenoffensive zog sich der Kanton Freiburg bereits 1856 wieder «aus seinem Engagement für die Lehrerinnenbildung zurück und überliess sie bis 1973 der Stadt Freiburg» (S. 167). Schon 1850 sorgte Erziehungsdirektor Schaller dafür, dass die eben ausgebildeten Lehrerinnen lediglich Handarbeitsunterricht erteilen durften, weil Frauen als Lehrkräfte nie so gut seien wie Männer. Zudem verlangte das Schulgesetz von den Lehrerinnen, auf Ehe und Kinder zu verzichten.

(d) Schliesslich dokumentiert das Buch die Geschichte dreier Ausbildungsgänge: Primarschule, Kindergarten, Hauswirtschaft. Cottet Seydoux stellt dar, dass 1904 Hauswirtschaft per Schulgesetz obligatorisches Unterrichtsfach wurde, 8 Jahre später wurden dafür zwei Inspektorinnen ernannt. Seit 1901 wurden Handarbeits- und Hauswirtschafts-Lehrerinnen ausgebildet, ab 1988 auch in einer deutschsprachigen Abteilung.

Laut Gobet wurden Kindergärtnerinnen seit 1872 ausgebildet. Ein Reglement von 1851 besagte, dass jede Gemeinde des Kantons für 4- bis 7jährige einen Kindergarten einrichten könne. Dementsprechend liess man sich damit Zeit. Erst 1973 wurde eine deutschsprachige Kindergärtnerinnen-Ausbildung angeboten. Erwartungsgemäss nimmt die Darstellung der Ausbildung der Primarlehrkräfte im Band am meisten Raum ein. Leicht vereinfacht lassen sich drei Phasen skizzieren:

(1) Zaghafte Anfänge: Ein erster kantonaler vierwöchiger Grund- und Fortbildungskurs für Lehrer wurde von Pater Gregor Girard 1822 angeboten. Girard, der in das Mächtegerangel zwischen liberalen und konservativen Kräften geriet, musste Freiburg verlassen und spielte fortan für die freiburgische Lehrerbildung kaum eine Rolle, während er für die eidgenössische bedeutender war. Von 1848 bis 1856 wurde an dem von den Jesuiten gegründeten Kollegium St. Michael, das damals unter Daguët in der Hand der Liberalen war, eine pädagogische Sektion angegliedert (bis 1853 ausschliesslich französisch). 1856 gewannen wieder die Konservativen die Oberhand. Die Ausbildung der Volksschullehrer an einer Institution der katholischen Elitenbildung wollte nicht passen.

(2) Religiös geprägte Phase: Ab 1859 wurde die «Ecole normale d'Hauterive» ausschliesslich auf französisch eingerichtet. Sie blieb bis 1940 in der klösterlichen Abgeschlossenheit, bis der Umzug in die Murtengasse der Stadt Freiburg möglich wurde. Bedeutsam in dieser Phase ist die starke Vertretung der Ordensleute in den öffentlichen Schulen und in der Lehrerbildung. Davon profitierten Staat und Kirche: Die katholische Kirche konnte ihre religiös geprägten Werte verbreiten und die Schulgemeinden sparten, weil Ursulinerinnen, Ingenbohrer und Menzinger Schwestern billiger waren. Die welschen Gemeinden riefen nach französischsprachigen Ordensschwwestern, zogen aber in der Not eine günstige deutschsprachige Schwester selbst ohne Diplom einem Lehrer ihrer Zunge vor. Deutschsprachige Lehrer wurden ab 1909 ausgebildet. In den 50er Jahren setzte zaghaft der Wirtschaftsaufschwung ein, der Nationalstrassenbau ab 1963 verstärkte diesen. Die Zuwanderung aus Südeuropa und der wachsende Dienstleistungssektor bahnten eine pluralistische Demokratie an. 1961 wurde endlich eine deutsche Abteilung im noch städtischen Primar-Lehrerinnenseminar geschaffen. Ab Ende der 60er Jahre wurden geistliche Sekundardirektoren und Inspektoren durch Laien ersetzt.

(3) Wissenschaftlichere Lehrer- und Lehrerinnenbildung (1971–2003): 1975 erschien der EDK-Bericht *Lehrerbildung von morgen*, der durch eine Lehrplanreform eine wissenschaftlichere Lehrerbildung anbahnte. So wurden Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie und die Fachdidaktiken ausgebaut. Andererseits wurde die musische Bildung stark gewichtet. 1979 wurde den Abgängerinnen und Abgängern des Seminars Freiburg gesamtschweizerisch als erste der Zugang an die Universität durch eine kantonale Matura ermöglicht. Eine eidgenössische Matura war wegen der Intervention des Kantons Zürich aus formal-juristischen Gründen nicht durchzusetzen.

1971 wurde auch die Primar-Lehrerinnenbildung dem Kantonalen Lehrerseminar unterstellt. Das Lehrerseminar bot eine «musische Matura» an und hatte mit diesem Profil Erfolg. A. Bertschy gründete das «Didaktische Zentrum», ein Dokumentationszentrum für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: eine schweizerische Pioniertat. 1973 wurde die deutschsprachige Abteilung mit einem eigenen Studienleiter autonom in Ausbildungsfragen.

Der vorliegende Band dokumentiert die 200jährige Geschichte des Lehrer- und Lehrerinnenseminars, wenn auch Lücken z. B. in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen bestehen bleiben. Einige Beiträge verengen den Blick zu sehr auf die Schulleitung und vernachlässigen Lehrpersonen, die sich in Unterricht und Schulleben einsetzen.

2002 hat die Pädagogische Hochschule Freiburg ihre Arbeit aufgenommen. Sie ist zweisprachig und überkonfessionell konzipiert, zieht viele Frauen für Kindergarten und Primarschule an, bereitet auf die Basisstufe vor und bietet mit der Uni Freiburg Hauswirtschaft als Unterrichtsfach für Sekundarlehrpersonen an. Doch dies wird im besprochenen Band nicht erwähnt.

Beat Bertschy, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 24, 1700 Freiburg, bertschyb@eduffr.ch

Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.). (2006). Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: h.e.p. Verlag, 269 Seiten.

Wäre Hans Aebli noch am Leben, hätte man diese Publikation wohl schon drei Jahre früher publiziert und zwar in Form einer Festschrift zu seinem 80. Geburtstag, den er im Sommer 2003 hätte feiern können. Bedingt durch seinen frühen Tod – Hans Aebli starb 1990 in Burgdorf im Alter von knapp 67 Jahren – erscheint die Sammelschrift ausgewählter Aufsätze nun primär nicht zum Wirken, sondern in erster Linie zur Wirkung seiner Forschung und Lehre, wobei die Absicht der Herausgeber darin bestand, den Fokus der Bedeutung nicht nur retrospektiv, sondern in erster Linie auf die aktuelle Wirkkraft zu richten. Umgesetzt und strukturiert wird dieses Vorhaben, indem man die verschiedenen Beiträge vier Themenbereichen zuordnete.

Der Schwerpunkt des ersten Teils liegt in der Kontextualisierung der Entstehung von Aebli's «Psychologischer Didaktik» sowie deren Überführung in die Lehrerbildung. Die Genese seines neuen kognitionspsychologischen Didaktikkonzeptes wird dabei ebenso detailliert dargestellt wie die Auswirkungen seines Ansatzes auf den deutschsprachigen Didaktikdiskurs aber auch dessen Grenzen. Obwohl die Auseinandersetzung phasenweise repetitiv wirkt – wohl bedingt dadurch, dass sich nicht weniger als neun Beiträge dieser Thematik widmen – ermöglicht das Aufzeigen von Aebli's Leistungen für die wissenschaftliche Didaktik über seine Person und sein Werk hinaus einen interessanten wie informativen Einblick in einige zentrale Problemlagen der Institution Schule der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Rezeption und Wirkung der «Psychologischen Didaktik» Aebli's auf die neu gedachten Didaktikkonzeptionen sind Inhalt des zweiten Teils. Um hier einen Einblick zu erhalten, bat man zehn Erziehungswissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, ihre Erfahrungen mit Aebli's Ansatz aus heutiger Sicht darzulegen.

Der Grundtenor der Bewertungen zeigt sich in einer Würdigung der wertvollen Impulse, welche die Beiträge Aebli's für die Allgemeine Didaktik gebracht haben, wobei das von ihm eingebrachte «operative Prinzip» als besonders wirkungsmächtig hervorgehoben wird. Nicht zu übersehen ist, dass Aebli's Konzepte vor allem mathematisch-naturwissenschaftliche Disziplinen zu befruchten vermochten. (Wirkungs-) Grenzen seiner Didaktik zeigten sich mehr in geografischer denn theoretischer Hinsicht. Aebli's konservatives Verständnis der Lehrer-Schülerbeziehung stiess im »kritisch-emanzipatorischen« Deutschland der 70er Jahre auf wenig Zuspruch, so dass er im bundesdeutschen Didaktikdiskurs bis heute kaum zur Kenntnis genommen wurde. In vielen Beiträgen wird zudem auf seine Pionierrolle in der empirischen Lernforschung hingewiesen.

Neben der einhelligen Anerkennung eröffnen sich in den unterschiedlichen Beurteilungen aber auch Differenzen. Es wird offensichtlich, wie heterogen nicht nur Aebli's Ansatz, sondern in der Allgemeinen Didaktik überhaupt die Aussagen interpretiert werden. Während beispielsweise einige Autoren bei Aebli den fehlenden sozialpsychologischen Zugang vermissen, bewerten andere gerade die von ihm betonte Zusammenarbeit der Schüler als höchst modern. Die Gefahr der Dehnung, des Zurechtbiegens der Inhalte auf die eigene Position zeigt sich auch an anderer Stelle: Obwohl Aebli einmal als Gegner des operationalisierbaren Oberflächenwissens und -verhaltens dargestellt wird, bringt man seinen Ansatz einige Seiten später dennoch mit dem «Mastery Learning» in Verbindung.

Entgegen der in den letzten Jahren immer wieder konstatierten theoretischen Stagnation oder gar Resignation der Allgemeinen Didaktik entstanden ausgehend von den Ideen der «Psychologischen Didaktik» interessante Weiterentwicklungen. Diese sind im dritten Teil zusammengefasst und zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie ihren Fokus ganz im Sinne Aebli's nicht nur auf die reine Interventionsebene des didaktischen Handelns, sondern ebenso auf die psychologischen Lern- und Verstehensprozesse richten. Zu nennen wären hier das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching ebenso wie die Erweiterung des fragend-entwickelnden Unterrichts um die soziale Dimension, die Offenlegung makrostruktureller Prozesse in Lehr-Lernbeziehungen, die Nutzung des Dialogs in Lernprozessen oder der Versuch, denknähe Formen der Veranschaulichung naturwissenschaftlich-technischer Abläufe zu gestalten. Damit wird hier weitgehend dies umgesetzt, was Aebli als Überwindung von Denken und Handeln gemeint hat. Theorien stehen nicht für sich, sondern führen ins Tun, in konkrete Handlungsschritte und von dort wieder zurück in reflektierte Theoriemodifikationen.

Nach seiner Emeritierung unternahm Hans Aebli mit seiner Frau eine lange Wanderung nach Santiago de Compostela. Seine dabei getätigten Gedanken liess er in seine Reisenotizen einfließen, die im vierten und letzten Teil einer würdigenden Deutung unterzogen werden. Der Autor kommt dabei zu folgendem Schluss: «Der Prozess der als Weg der Selbstfindung und Selbstveränderung erlebten Wanderschaft führt(e) nicht in die Resignation...» Nach der Lektüre könnte dieser Satz eigentlich als Überschrift nicht nur für dieses Buch, sondern gleichsam für die Allgemeine Didaktik als Ganzes verwendet werden. Dies jedoch unter der Voraussetzung, dass der eingeschlagene Weg der modernen Lehr- und Lernforschung konsequent weitergegangen wird.

Werner Hürlimann, Dr. des., PHZ Luzern, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, werner.huerlimann@phz.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Gross, M.** (2006). *Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik*. Eine qualitative Studie. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Mägdefrau, J.** (2007). *Bedürfnisse und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mash, M.** (2007). *Women's Education in the United States, 1780–1840*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.
- Metz, P.** (2006). «Wiar hen a Frau als Lehrer!». Zugänge von Frauen zu Schule, Ausbildung und Lehrberuf. In S. Redolfi, S. Hofmann & U. Jecklin (Hrsg.), *frauenArbeit. Frauen- und Geschlechtergeschichte Graubünden* (S. 145–200). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Schraut, A.** (2007). *Biographische Studien zu Eduard Spranger*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwan, T.** (2007). *Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jena-plan-Pädagogik zwischen «defensiver Rezeption» und einsetzender «Petersen-Kritik»*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wächter, H.-D.** (2006). *Sache und Subjekt. Woran orientiert sich der Bildungsprozess?* Würzburg: Ergon Verlag.

Bildungsforschung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität

- Bastian, J.** (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, K.-O.** (2007). (Hrsg.). *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis*. Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H.** (2007). (Hrsg.). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Brägger, G. & Prose, N.** (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*. Bern: hep.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G.** (2006). (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A.** (2007). *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, N. & Steiner, P.** (2007). *Q2E. Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: hep.
- Maritz, B., Gerber, N., Perrottet, A., Rüegg, A., Studer, H., Wenger, B. & Winkelmann, F.** (2006). *Bewertungsbuch für Schulen. Eine Anleitung zur Evaluation der Schulqualität auf der Grundlage des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM)*. Bern: hep.

Didaktik / Fachdidaktik

- Arnold, K.-H.** (2007). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duncker, L.** (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim: Juventa.
- Gundermann, Ch.** (2007). *Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht: Methoden historischen Lernens*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Herrmann, U.** (2006). (Hrsg.). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Jansen O'Dwyer, E.** (2007). *Two for one – die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Fach- und Sachunterrichts*. Bern: hep.

- Kyburz-Graber, R., Hart, P., Bosch, P. & Robottom, I.** (2006). *Reflective Practice in Teacher Education – Learning from Case Studies of Environmental Education*. Bern: Peter Lang.
- Varnai, A.** (2006). *Unterstützung des Problemlösens in Physik durch den Einsatz von Simulationen und die Vorgabe eines strukturierten Kooperationsformats*. Berlin: Logos Verlag.
- Wörner, A.** (2006). *Lehren an der Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Entwicklungspsychologie

- Rossmann, P.** (2007). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern: Hans Huber.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Fischer, T.** (2006). (Hrsg.). *Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bausteine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, H., Gyger, M. & Maier Reinhard, C.** (2006). *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung*. Bern: hep.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T.** (2007). (Hrsg.). *Pädagogische Profession in Organisationen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Mühlhausen, U. & Wegner, W.** (2006). *Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Plöger, W.** (2006). (Hrsg.) *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh Verlag.

Pädagogische Psychologie

- Badr Goetz, N.** (2006). *Das dialogische Lernmodell*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Diekamp, O.** (2007). *Interpersonales Wissen und kooperatives Lernen im virtuellen Seminar*. Berlin: Logos Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T.** (2007). (Hrsg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niegemann, H., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupferm M. & Zobel, A.** (2007). *Kompendium Multimediales Lernen*. Heidelberg: Springer.
- Stöckli, G.** (2007). *Schüchternheit als Schulproblem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W.** (2007). *Wissensmanagement*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B.** (2007). *Legastenie*. Stuttgart: UTB.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Textor, A.** (2007). *Analyse des Unterrichts mit «schwierigen» Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walter, J. & Wember, F.** (2007). (Hrsg.). *Sonderpädagogik des Lernens. Reihe: «Handbuch Sonderpädagogik», Band 2*. Göttingen: Hogrefe.

Zeitschriftenspiegel

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J.** (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–174.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M.** (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 1–14.
- Ophuysen van, S.** (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnpflicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (4), 154–161.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–797.

Didaktik/Fachdidaktik

- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P. & Chowne, A.** (2006). The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 750–765.

Entwicklungspsychologie

- Pomerantz, E. & Dong, W.** (2006). Effects of Mothers' Perceptions of Childrens' Competence: The Moderating Role of Mothers' Theories of Competence. *Developmental Psychology*, 42 (5), 950–961.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Brooks, G.** (2007). Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing. *The Journal of Educational Research*, 100 (3), 177–190.
- Hew, K. F. & Knapczyk, D.** (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional Science*, 35 (1), 1–40.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D. & Jansen, A.** (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47–61.
- Joram, E.** (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 123–135.
- Ross, J. & Bruce, C.** (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher education*, 23 (2), 146–159.
- Sundli, L.** (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and teacher education*, 23 (2), 201–214.
- Tillema, H. & Orland-Barak, L.** (2006). Constructing Knowledge in Professional Conversation: The Role of Beliefs on Knowledge and Knowing. *Learning and Instruction*, 16 (6), 592–608.

Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 36–46.

Pädagogische Psychologie

- Buehl, M. & Alexander, P.** (2006). Examining the Dual Nature of Epistemological Beliefs. *Educational Research*, 45 (1–2), 28–40.
- Denrell, J.** (2007). Adaptive Learning and Risk Taking. *Psychological Review*, 114 (1), 177–187.
- Neuenschwander, M.** (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (2), 243–258.
- Perels, F., Löb, M., Schmitz, B. & Haberstroh, J.** (2006). Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (4), 175–185.
- Schirp, H.** (2006). Zentrale quantitative Leistungsmessungen und qualitative Schulentwicklung. Die Wirkungen von High Stakes Tests in den USA. *Die Deutsche Schule*, 98 (4), 422–435.
- Schönbächler, M.-T.** (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (2), 259–274.
- Spörer, N. & Brunstein, J.** (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 147–160.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Bastian, J.** (2007). Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation: Fragen – Befunde – Erfahrungen. *Pädagogik*, 59 (2), 6–9.
- Beck, K.** (2006). Standards – ein Mittel zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung? *SEMILAR Lehrerbildung und Schule*, 12 (2), 5–20.
- Kirsten-Schmidt, H.-P.** (2006). SchulleiterInnen haben starken Einfluss – und das ist auch gut so! *Die Deutsche Schule*, 98 (4), 400–402.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Helsper, W. & Wiezrorek, C.** (2006). Zwischen Leistungsanforderungen und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule*, 98 (4), 436–455.
- Souvignier, E. & Antoniou, F.** (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), 46–62.

Veranstaltungskalender

31.05.2007 bis 02.06.2007

35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.): «Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis»

Ort: Berlin

URL der Veranstaltung: <http://www.ctw-congress.de/fadaf/>

Kontaktadresse: Congress Organisation Thomas Wiese GmbH, Ansprechpartnerin: Frau Stefanie Schlüter, Hohenzollerndamm 125, 14199 Berlin; Tel. 0049 30 85 99 62-27, Fax 0049 30 85 07 98 26, fadaf@ctw-congress.de

06.06.2007, 16:30 bis 20:30 Uhr

Glaubenssache – Religiöse Vielfalt im Klassenzimmer. Eine praxisorientierte Tagung für Lehrpersonen, SchulleiterInnen und MentorInnen/PraxisbegleiterInnen

Ort: Stapferhaus Lenzburg, Schloss Lenzburg

Veranstalter: Stapferhaus Lenzburg in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschulen Zürich und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Eine Veranstaltung im Rahmen von «Glaubenssache. Eine Ausstellung für Gläubige und Ungläubige».

Informationen und Anmeldung: Tel. 062 888 48 12, www.stapferhaus.ch

Ausstellung «Glaubenssache» verlängert bis 28.10.2007, offen: Dienstag bis Sonntag 10 bis 17 Uhr, Donnerstag bis 20 Uhr.

13.06.2007 bis 16.06.2007

New Learning 2.0? Emerging digital territories. Developing new continuities – new divides EDEN Annual Conference 2007

Ort: Neapel, I

URL: <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=334>

03.07.2007 bis 06.07.2007

Erster deutschsprachiger Problem-Based Learning Kongress

Ort: Fachhochschule Vorarlberg

URL: www.fhv.at/go/pbl

Auskunft: Univ.-Prof. Dr. Joerg Zumbach, Department of Science Education and Teacher Training University of Salzburg, Hellbrunner Str. 34, A-5020 Salzburg, Tel. 0043 6628044 5801 (Sekretariat 5800), joerg.zumbach@sbg.ac.at

28.06.2007 bis 30.06.2007

Migration und Ungleichheit / Migration and Inequality

Ort: Trier und Dudelange (Luxemburg)

URL der Veranstaltung: http://www.irm-trier.de/veranstaltungen_aktuell.htm

Auskunft: Tagung2007@irm-trier.de

25.07.2007 bis 28.07.2007

ISCHE 29: Children and Youth at Risk

Ort: Hamburg, Universität

URL der Veranstaltung: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ische29/index.html>

Auskunft: International Standing Conference for the History of Education: Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, ische29@erzwiss.uni-hamburg.de

21.08.2007 bis 25.08.2007

13th European Conference on Developmental Psychology

Ort: Jena, Deutschland

Auskunft: INTERCONGRESS, Karlsruher Str. 3, D-79108 Freiburg, Tel. 0049 761 696950, Fax 0049 761 6969911, URL: <http://www.esdp2007.de>, esdp@intercongress.de

28.08.2007 bis 01.09.2007

Developing Potentials for Learning – 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)

Ort: Budapest

URL der Veranstaltung: http://earli2007live.nqcontent.net/nqcontent.cfm?a_id=1

Auskunft: Mr. Ass. Prof. Csaba Csikos; Univ. of Szeged, Fac. of Arts; Dep. of Education, H-6722 Szeged, Peröfi S.sgt. 30-34; Ungarn, csikoscs@edpsy.u-szeged.hu, Tagungssprache: Englisch

28.08.2007 bis 31.08.2007

Gender Equality in Higher Education – 5th European Conference

Ort: Berlin, Humboldt Universität

URL der Veranstaltung: <http://www2.hu-berlin.de/eq-berlin2007/>

Kontakt: frauenbeauftragte@uv.hu-berlin.de

Tagungssprache: Englisch

28.08.2007 bis 31.08.2007

AREF 2007 Internationaler Kongress / Congrès international: Actualité de la Recherche en Education et en Formation

Ort: Strassburg, Université Louis Pasteur

URL der Veranstaltung: <http://www.congresintaref.org>

Kontakt: Pascal Marquet; Université Louis Pasteur; Dép. des Sciences de l'Education; 7 rue de l'Université, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033 390 24 06 18, Fax 0033 390 24 06 23, info@congresintaref.org

Tagungssprachen: Deutsch, Englisch, Französisch

28.08.2007 bis 31.08.2007

5th BCES International Conference: Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda

Ort: Sofia, Bulgarien, Sofia University

URL der Veranstaltung: <http://bces.conference.tripod.com/>

Veranstalter: Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

Kontakt: Prof. Dr. habil. Nikolay Popov, BCES President, Sofia University, Faculty of Primary and Pre-school Education, Blvd Shipchenski prohod 69 A, 1574 Sofia, Bulgaria, npopov.bces@mail.bg

05.09.2007 bis 07.09.2007

Die Vermessung der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen

Ort: Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau

Es sollen die vielfältigen Projekte wie HarmoS, Bildungsmonitoring, PISA und andere vorgestellt, analysiert und in ihren Kontexten reflektiert werden. Zu erörtern sind dabei auch die Themen der Bildungssteuerung und der erwarteten wie nicht erwarteten Folgen von Messungen für Bildung und Schule.

URL: <http://sgbfcongress2007.phtg.ch/>

Veranstalter: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung (SGL)

Auskunft: Frau A. Hungerbühler, Kongress-Sekretariat: astrid.hungerbuehler@phtg.ch

07.09.2007 bis 08.09.2007

Hertensteiner Begegnung mit Enja Riegel, Leiterin der Helene-Lange-Schule: Schule kann gelingen – Ich wollte die Revolution

Ort: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein

Enja Riegel ist eine leidenschaftliche Reformerin mit Durchhaltevermögen. Sie ist zugleich eine klarsichtige Pädagogin, die weiss, was hier und jetzt wichtig ist. So entstand in jahrelanger Entwicklungsarbeit eine Schule, in der lebendiges gesellschaftliches Zusammenleben aller und ein weit überdurchschnittlicher Lernerfolg möglich wurden.

Auskunft: [/bildungshaus/begegnungen/index.htm](http://bildungshaus/begegnungen/index.htm)

17.09.2007 bis 19.09.2007

Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie

Ort: Berlin

Auskunft: Prof. Dr. Olaf Köller, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Jägerstr. 10/11, Raum 308, D-10117 Berlin, Tel. 0049 30 20935335, Fax 0049 30 20935336, IQBoffice@IQB.hu-berlin.de

01.11.2007 bis 03.11.2007

16th Annual World Congress on Learning Disabilities

Ort: Marlborough/MA, USA

Ensuring Quality Education: Research, Practice, Advocacy

Auskünfte/Contact: Prof. Dr. Matthias Grünke, Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstrasse 114-118, D- 26111 Oldenburg, Tel. 0049 441 7984696, Fax 0049 441 7982012, matthias.gruenke@uni-oldenburg.de

13.09.2007 bis 15.09.2007

Didactique du français : le socioculturel en question – Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français

Ort: Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3

URL der Veranstaltung: <http://www.lille.iufm.fr/airdf2007/index.php>

Kontakt: Bertrand Daunay ; UFR Sciences de l'éducation, BP 149, F-59653 Villeneuve d'Ascq., Tel. 0033 320 41 60 09, airdf2007@hotmail.fr

01.10.2007 bis 02.10.2007

Symposium des Forschungsprogramms «Subjektive Theorien»

Ort: Weingarten, Tagungshaus der Akademie Weingarten am Bodensee, Kirchplatz 7, D-88250 Weingarten

URL der Veranstaltung: <http://www.liteline.de/~fst>

Veranstalter: Pädagogische Hochschule Weingarten in Kooperation mit der Universität Tübingen

Kontakt: Dr. Leo Gürtler, Leibnizstr. 3, 88250 Weingarten, leog@anicca-vijja.de

05.10.2007 bis 06.10.2007

Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet. 11. Tagung der «Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung»

Ort: Yperm, Belgien

<http://ppw.kuleuven.be/histped/leerboekencongres.htm>

Veranstalter: Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung

Kontakt: Angelo Van Gorp, Angelo.vangorp@ped.kuleuven.be. Tagungssprache: Deutsch

11.10.2007 bis 13.10.2007

8. Bamberger Schulleitungssymposium: «Zeitgemässe Führung – zeitgemässer Unterricht: Erwartungen, Möglichkeiten und Perspektiven»

Ort: Bamberg, Deutschland

URL der Veranstaltung: <http://www.sls-bamberg.de>

Kontakt: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich Universität Bamberg, Frau Julia Warwas, Kapuzinerstr. 25, D-96047 Bamberg; Tel. 0049 51 863-2768, julia.warwas@sowi.uni-bamberg.de

03.12.2007 bis 05.12.2007

5. überregionale Fachtagung zur Lehrerfortbildung: «Kompetenzorientierung» von Unterricht und Lehrerfortbildung

Ort: Hofgeismar, Deutschland

<http://ci-muenster.de/webseiten/themen/lehrerfortbildung/lehrer3.php>

fischer@comenius.de

Vorschau: 1.10.2008 bis 1.11.2010 (Ende der Bewerbungsfrist: November 2007)

«Master Schulentwicklung» (Weiterbildungsmaster)

Ort: Weingarten, Kreuzlingen u. a.

Veranstalter: Pädagogische Hochschulen Weingarten (D), Feldkirch (A), Graubünden, Rorschach, Schaffhausen, St. Gallen, Thurgau und Zürich

Kontakt: Studienleitung Prof. Dr. Thorsten Bohl, Pädagogische Hochschule Weingarten (D): bohl@ph-weingarten.de






Die Vermessung der Bildung:
 Strategien, Konzepte und Folgen

Mesurer l'éducation:
 stratégies, concepts et conséquences

Measuring Education:
 Strategies, Concepts and Consequences

Kongress
5.-7. September 2007
Pädagogische Hochschule Thurgau

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), die Schweizerische Gesellschaft für Lehramts- und Lehrerbildung (SGL) und die Pädagogische Hochschule Thurgau laden zu einem Kongress über «Die Vermessung der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen» ein. Es sollen die vielfältigen Projekte von HamroS, Bildungsmonitoring, PISA und andere vorgestellt, analysiert und in ihren Kontexten reflektiert werden. Zu erörtern sind dabei auch die Themen der Bildungssteuerung und der erwarteten wie nicht-erwarteten Folgen von Messungen für Bildung und Schule.

Angesprochen sind alle mit dem Bildungswesen befassten Sozialwissenschaftler sowie Interessierte aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Schulpraxis. Es erwarten Sie Überblicke und Einsichten in eine komplexe Thematik, die das Bildungswesen anhaltend beschäftigen und verändern wird.

Weitere Informationen erhalten Sie auf
<http://egb.kongress2007.ph.tg.ch>
 Pädagogische Hochschule Thurgau
 Nationalstrasse 19, CH 8280 Kreuzlingen
 Tel. 071 678 56 43

Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterwiesenschiessstrasse 100
CH-8500 Frauenfeld

SSRE **SEBF**

Die «Vermessung» der Bildung:
Strategien, Konzepte und Folgen

Mesurer l'éducation:
stratégies, concepts et conséquences

Measuring Education:
Strategies, Concepts and Consequences

Congrès
5-7 septembre 2007
à la Haute école pédagogique
de Thurgovie

La Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignants (SSFE) et la Haute école pédagogique de Thurgovie organisent un congrès au titre évocateur: «Mesurer l'éducation: stratégies, concepts et conséquences» au cours duquel divers projets – Harmons, le monitoring de l'éducation, PISA, entre autres – seront présentés, analysés et mis en perspective. La conduite de la formation ainsi que les conséquences prévues ou inattendues des systèmes de mesure de la formation et de l'école y seront discutées.

Toutes les branches sociales impliquées dans l'enseignement et les personnes qui s'intéressent aux domaines de la politique et de la gestion de formation ou de la pratique scolaire sont concernées. Le congrès proposera des regards divers sur une thématique complexe qui occupe et transforme continuellement l'enseignement.

Vous trouverez de plus amples informations sur le site
<http://sgbccongress2007.phtg.ch>

Haute école pédagogique de Thurgovie
Nationalstrasse 19, CH 8280 Kreuzlingen
Tél.: 071 678 56 43

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44, bzL@sis.unibe.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur Lehrerbildung, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Peter Tremp und Kurt Reusser Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder

Fritz Oser, Gian-Paolo Curcio und Albert Dügge Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge

Helmut Messner Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität

Beat Bertschy Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen

Kathrin Futter Leistungsnachweise in der aktuellen Literatur – eine Rundschau

Mandy Schiefner E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the «E»?

Peter Frey Ärztliche Kompetenzen zuverlässig prüfen – OSCE-Prüfungen im Medizinstudium

Kathrin Futter Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen

Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen

Tobias Zimmermann, Viviane Kappes und Paul Michel Die Pilotstudie «Schulen am Netz – und jetzt?»

Bruno Leutwyler Perspektiven im Lehrberuf – ein Diskussionsbeitrag