

Jürgen Oelkers

## *Ziele, Noten, Kompetenzen: Ein Blick auf die Steuerung von Leistungen <sup>\*)</sup>*

In öffentlichen Diskussionen sind Schulen häufig Objekt von Zielen, die sie sich nicht selbst setzen. Diese Ziele sind fast immer viel zu gross und gebunden an viel zu hohe Erwartungen, egal ob man dabei bildungspolitisch, ökonomisch, ökologisch oder reformpädagogisch vorgeht. Schule soll nicht nur für alle möglichen Probleme Lösungen liefern, sondern - schlimmer noch - sie sollen auch alles können.

Warum das so ist, lässt sich nicht leicht sagen. Natürlich kann man darauf hinweisen, dass jeder eine Schule besucht hat und deswegen auch eine Meinung vertreten kann.<sup>1</sup> Aber das würde nicht die Höhe der Erwartungen erklären, eher im Gegenteil, würde man wirklich von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen und dies ungeschminkt.

- Aber merkwürdigerweise sind öffentliche „Ziele“ immer unrealistisch, wenn es um Schule geht.
- Man erfährt nie, wo sie enden, wenn mit ihnen einmal begonnen wurde und oft beginnen sie gar nicht, weil sie nur in einer rhetorischen Gestalt vorkommen.
- Man könnte das auf die Pädagogik schieben und ihrem ungebrochenen Hang zum Idealisieren.

Aber vermutlich liegt die Ursache eher darin, die abstrakte Rede von den „Zielen“ nicht bändigen zu können, weil Ziele, anders als im Sport, nicht an Erreichbarkeit gekoppelt sind. Das gilt unabhängig von der besonderen Sprache der Pädagogik, die man gut und gern eigenwillig nennen kann.

Aber wenn man in der Schule Ziele verwendet, dann müssen sie erreichbar sein, während die Zielrhetorik nicht einmal sagen muss, was sie ausschliesst. Wenn etwa die UNESCO ein Programm für „Climate Change Education“ auflegt,<sup>2</sup> dann unter der Voraussetzung, dass sich jeder beteiligt und niemand zurückbleibt, weil alle betroffen sind und das Programm auch für alle gilt, ohne etwas über die Erreichbarkeit zu sagen, also über Ressourcen, Zeiten und die möglichen Zonen des Scheiterns Auskunft geben zu müssen.

Nun muss heutzutage nichts ohne Hilfe bleiben: Der Garant für eine realistische Sicht auf Schule und Unterricht ist bekanntlich John Hattie. Er fragt nicht nach allen möglichen *Zielen*, sondern ganz eingeschränkt nach der *Wirksamkeit* von Unterricht bezogen auf die Leistungen der Schüler in bestimmten Fächern und er sagt deutlich, was wirksam ist und was nicht, also verlängert nicht einfach Zieldiskussionen.

Seine zentrale These ist ebenso berühmt wie beliebt: Am meisten wirksam unter einer Gruppe von Faktoren ist die Lehrperson, nicht Methoden des Unterrichts und seien sie noch

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen am 12. August 2019.

<sup>1</sup> «Jeder hat irgend etwas von Erziehung gesehen und erfahren, wenigstens an sich selbst». Und «was immer über Pädagogik gesprochen und geschrieben wird, das beurtheilt jeder nach seinem Gefühl» (Herbart 1843, S.365).

<sup>2</sup> <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/cce>

so sehr Objekt von politischer oder pädagogischer Propaganda wie „selbstorganisiertes Lernen“ oder die „Altersdurchmischung“ der Lerngruppen. Es kommt vor allem auf die Qualität der Lehrpersonen an (Hattie 2009).

Das leuchtet ein, widerspricht nicht den Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer, aber wäre für sich genommen auch trivial. Also kann man fragen, wieso Hattie mit seinem Buch *Visible Learning* so einen Erfolg haben konnte. Ein Grund ergibt sich aus seiner Beschreibungsstrategie. Er verteilt Noten, ein Tatbestand, der zur Sprache und Praxis des Schulfeldes perfekt zu passen scheint. Hattie unterscheidet die Wirksamkeit auf einer Skala, die die Unterschiede sichtbar macht.

- Noten sind Skalierungen für gut, weniger gut und schlecht.
- Sie setzen Leistungen voraus, die beurteilt werden.
- In diesem Sinne sind Zeugnisse und Noten Formen der Rückmeldung.
- Das Feedback der Lehrkräfte ist für Hattie eine der wirksamsten Formen der Beeinflussung des Leistungsverhaltens.

Darüber öffentlich zu diskutieren, ist nicht ganz leicht und auch heikel, denn das Thema ist besetzt und dies oft negativ. Zeugnisse und Noten stehen in der Kritik und mehr noch, sie gelten als gefährlich oder werden als überflüssig hingestellt. Sie werden sozusagen benotet, meistens mit folgenden Argumenten:

- Noten sind unpräzise,
- ihr Zustandekommen ist intransparent,
- sie wirken als eine Art Schicksal,
- sind vor allem ein Machtfaktor
- und sicher kein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Das „starre Ziffernotensystem“ war der Lieblingsfeind vieler Schulreformer seit der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. „Motivieren ohne Noten“ war schon vor 25 Jahren ein immer wieder vorgebrachtes Stichwort der Schulkritik (Olechowski/Rieder 1990). Unterstellt wurde, dass die Schülerinnen und Schüler besser lernen, wenn sie *nicht* durch Noten geleitet werden und den eigenen Lernweg bestimmen können.

Motivieren *mit* Noten ist die vermutlich meist verbreitete Motivationspraxis in der Schulwirklichkeit, aber die wird als anrüchig hingestellt, da sie dem Ideal des „intrinsischen“ Lernens widerspricht. Doch man lernt auch oder gerade, wenn man motivationale Widerstände überwinden muss und man stelle sich vor, wohin man käme, wenn alles Lernen in der Schule von der Zustimmung einer intrinsischen Motivation abhängig wäre.

Noten als *positive* Anreize sind auch deswegen suspekt, weil sie eine Hierarchie voraussetzen. Nur wenige Schüler können Bestnoten erreichen und das, so die Kritik, fordert die anderen nicht etwa heraus, sondern schreckt sie ab und hindert sie am Lernen. Es soll, mit anderen Worten, keinen Wettbewerb geben und niemand soll mit anderen verglichen werden. Das hatte bekanntlich schon Jean-Jacques Rousseau 1762 in seinem Erziehungsroman *Emile ou de l'éducation* postuliert.

Es ist danach immer wieder versucht worden, Alternativen zu der Notenskala zu entwickeln. Radikale Entwürfe gehen davon aus, dass nur die Lernfortschritte des einzelnen Schülers beschrieben werden können und sich ein Vergleich in der Lerngruppe verbietet, weil der ohnehin nicht objektiv sein kann und zudem die unterschiedlichen Voraussetzungen der

Lernenden ignoriert. Aber Noten haben auch Vorteile und lassen sich nicht auf böse Absichten zurückführen, anders wären sie nicht so stabil.

- Noten setzen die Klassennorm voraus und basieren so auf einem Vergleich der Leistungen mit anderen.
- Diese Beschreibung hat sich bewährt, sie ist ökonomisch und vergleichsweise leicht zu handhaben.
- Zudem zeigt die Forschung, dass die Urteile der Lehrpersonen im Blick auf ihre Klasse im Allgemeinen verlässlich sind (Weinert 2001).
- Die empirische Kritik bemängelt allerdings die fehlenden Bezugsnormen (Fischer 2012, S. 50).

Historisch kann von einem sehr stabilen Instrument ausgegangen werden. Die gestufte Notenskala zur Beschreibung der Leistungen in einer Lerngruppe geht zurück auf den sogenannten Gothaer „Schulmethodus“. So bezeichnet man das historisch wohl erste umfassende Reglement zur Steuerung von Schule und Unterricht mit verbindlichen Verfahren und Leistungsüberprüfungen.

Der „Schulmethodus“, also der Leitfaden der Steuerung, ist von Andreas Reyher, dem Rektor des Gymnasiums in Gotha,<sup>3</sup> verfasst worden, erschien zuerst 1642 und erlebte zahlreiche Ausgaben. Der Methodus war Teil der ernestinischen Reformen im Fürstentum Gotha, die als erste staatliche Schulentwicklung im deutschen Sprachraum gelten können und auch ein Beispiel waren, wie man Reformen machen kann.<sup>4</sup>

Verglichen mit heutigen Lehrplänen war der Methodus knapp und konzise, auf nur etwa hundert Seiten konnte alles Wesentliche gesagt werden; erst viel später wurden die Lehrplankommissionen erfunden, mit allen Risiken für die Aufblähung des Umfangs. Ich nehme nicht an, dass den vielen Fachgruppen, die für den Lehrplan 21 gearbeitet haben, der „Schulmethodus“ bekannt gewesen ist.

Seit der Ausgabe des Jahres 1662 schrieb der Methodus ein Stufenschema zur Beurteilung der Leistungen in drei Dimensionen vor. Die Beurteilung erfolgte für die jährlichen Schalexamen, die öffentlich waren und im Herbst vor der Ernte stattfanden. Die Lehrer waren der Gemeinde rechenschaftspflichtig und alle ihre Daten einschliesslich der Leistungen in den Unterrichtsfächern mussten mit einem einheitlichen „Modell“ erfasst und dokumentiert werden (Methodus 1697, S. 102). Auf diese Weise waren sie leicht verständlich und stellten die Grundlage dar für die Entwicklung im nächsten Schuljahr (ebd.).

Die drei Bereiche werden so gefasst: „Ingenium“ ist Begabung, „mores“ ist Verhalten und „Unterrichtsgegenstände“ sind die curricularen Lernfelder (ebd., S. 112). Es gab noch keine Ziffernnoten, die Stufen wurden mit Adjektiven bezeichnet.

<b>Ingenium</b>	<b>Unterrichtsgegenstände</b>	<b>Mores</b>
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig

<sup>3</sup> Andreas Reyher (1601-1673) wurde 1641 als Rektor des *Gymnasiums illustre* nach Gotha berufen.

<sup>4</sup> Ernst I., der Fromme (1601-1675), war seit 1640 Herzog von Sachsen-Gotha. Auf ihn gehen umfangreiche Bildungsreformen zurück, die von der Schulpflicht ab dem 5. Lebensjahr bis zur Errichtung eines Waisenhauses reichen.

Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

Offenbar ist dieses Schema - zeitgemäss verändert - geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. In diesem Sinne handelt es sich um einen Standard, den nicht die Lernpsychologie, sondern die Schule selbst hervorgebracht hat und der mit einiger Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft Verwendung finden wird.

Aber man sieht sofort auch die Probleme: Wenn man als „sehr fein“, „fein“ und „fromm“ eingestuft wird, und dies auf Dauer, dann hat das ein anderes Selbstbild zur Folge, als wenn die Wertung „schlecht“, „etwas/wenig“ und „unfleissig“ lauten würde. Aber ist das ungerecht? Die Antwort lautet ja, wenn die Bewertungen *willkürlich* erfolgen würden. Eine Bewertung ist willkürlich, wenn sie

- die Aufgaben und Leistungen mit verschiedenen Massstäben interpretiert,
- einzelne Schüler gegenüber anderen grundlos bevorzugt,
- ohne Kriterien erfolgt
- oder unfaire Massstäbe anwendet, also mehr oder anderes erwartet, als gelernt werden konnte.

Der Grundsatz ist, dass nur das geprüft werden darf, was unterrichtet worden ist und so gelernt werden konnte. Wenn dieser Grundsatz verletzt wird, ist das ungerecht. Wenn ein Schüler schlecht beurteilt wird oder nicht die Note erreicht, die er erreichen wollte, ist das *nicht* ungerecht, sofern die Kriterien der Benotung klar waren und keine Bevorzugung erkennbar ist.

Klagen über die Ungerechtigkeit der Notengebung müssen sich auf die gängige Praxis beziehen lassen, wenn ein realistisches Bild entstehen soll.

- Noten erfassen Leistungen im Blick auf bestimmte Aufgabenstellungen, die von Lehrkräften im Blick auf eine bestimmte Gruppe bewertet werden.
- Endnoten nach einem bestimmten Unterrichtsabschnitt, meistens am Ende eines Schulhalbjahres, werden gebildet, indem verschiedene Einzelnoten addiert und ein (gewichteter) Durchschnitt errechnet wird.

Dieses Verfahren ist leicht handhabbar und nicht so schlecht, wie die Kritik häufig annimmt. Die Lehrpersonen stellen Aufgaben und bewerten Leistungen aufgrund langjähriger Erfahrungen und handeln vermutlich in den wenigsten Fällen wirklich „willkürlich“ in dem genannten Sinne. Insofern muss man fragen, wieso sich die Notenkritik so hartnäckig immer wieder bemerkbar zu machen versteht. Wenn Medien Alternativen zur Schule propagieren, dann sind die immer notenfrei. Freilich, oft sind diese Alternativen kleine Privatschulen und nie Gymnasien.

Noten sind Teil des Zweifels an der „Bildungsgerechtigkeit“ und die sind weit verbreitet. Aber meistens werden Karikaturen ausgetauscht, wenn darüber in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Vermeidet man die Karikaturen, dann lässt sich im Blick auf die schulische Notenpraxis festhalten:

- Schulnoten bewerten Leistungen und können nur begrenzt eine Aussage darüber machen, was die tatsächlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind.
- Vieles, was für das Zustandekommen der Leistung mitverantwortlich ist, wird mit einer Ziffernote auch gar nicht erfasst,
- etwa die allgemeine Leistungsfähigkeit, schulisches Engagement, Vor- und Nachteile der sozialen Herkunft oder die Motivation für bestimmte Unterrichtsfächer.

Aber Grenzen hat jede Bewertung und keine umfasst alles. Noten haben den Vorteil wie gesagt, dass sie einfach sind, leicht zu kommunizieren und keinen übermässigen Aufwand verlangen. Sie passen ins Arbeitsfeld der Schule, gelten als bewährt und werden als Beschreibungsform auch ausserhalb der Schule breit angewendet.

Niemand stört sich daran, dass Fussballprofis jede Woche Noten erhalten, Filmkritiker vergeben Noten ebenso wie Restaurantkritiker, ein Hotel ohne Noten würde man kaum buchen und eine Institution wie saldo könnte ohne Noten ihren Betrieb einstellen. Das Problem ist nicht das gestufte System der Leistungsbewertung, einfach weil Leistungen, wenn sie verglichen werden, immer gestuft sind, sondern was das System erfassen soll und zu welchem Zweck es eingesetzt wird.

Bei der Konzentration auf das Feindbild „Ziffernoten“ ist oft übersehen worden, wie vielfältig Leistungsbewertungen in der Schule tatsächlich sind. Es gibt formelle und informelle Einschätzungen des Leistungsverhaltens, Beurteilungen der Inhalte und der Form einer Leistung, schriftliche und mündliche Prüfungen, Selbstbewertungen, Tests, Proben, Abschlussarbeiten und vieles mehr.

Allerdings ist nicht jede Bewertung gleich wichtig, die Relevanz wird von den Lernzielen und dem Design der Lernprozesse her bestimmt. Am Ende einer Zeiteinheit steht ein Ergebnis, das beurteilt worden ist. Seine Basis sind die gezeigten Leistungen und die Beurteilung muss imstande sein, die Unterschiede zu erfassen, sofern gleiche und erreichbare Ziele handlungsleitend waren.

Unter den Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums sind vergleichend benotete Leistungsunterschiede zumeist nicht strittig, zumal sie ja wissen, wie die Leistungen zustande kommen. Sie wissen auch, dass die Anstrengungen je nach Lage verschieden sind, zwischen Jungen und Mädchen Unterschiede bestehen und nicht erreichte Leistungen durchaus hätten erreicht werden können, wenn die Anstrengung grösser gewesen wäre. Die Zuschreibung „Streber“ ist leicht einmal ein Indikator für eigenen Minimalismus.

Nicht alles wird motiviert durch Noten. Für die Schülerinnen und Schüler in Schweizer Gymnasien war etwa die Maturaarbeit auch dann schon von hoher Bedeutung, als sie lediglich die Zulassungsvoraussetzung für die Maturitätsprüfung darstellte. Mit der Arbeit wurde selbständiges Lernen mit einem frei gewählten Thema realisiert, was einen Wert an sich darstellen kann. Die Beurteilung war relevant, auch wenn die Note damals nichts zählte (Oelkers 2008, S. 203ff.).

Nun kann man fragen, wieso gerade Ziffernoten so umstritten sind und mit grossem Eifer bekämpft werden. Eine Antwort ergibt sich aus der Stufung des Schulsystems. Ziffernoten werden in der pädagogischen Literatur generell wenig wohlwollend betrachtet,

aber besonders umstritten sind sie im Primarschulbereich. Damit reagiert die Literatur auf Vorstellungen kindlichen Lernens, die nicht von Wettbewerb und Leistungsdruck geprägt sein sollen.

Noch etwas ist auffällig: Die Notenkritik richtet sich primär auf das Zustandekommen der Noten und die Beschreibung in Form von Ziffern. Wenig gefragt ist der prognostische Wert von Schulnoten. Inzwischen liegen zahlreiche empirische Studien vor, die die gute prognostische Validität der Schulnoten für den späteren Studienerfolg belegen. Die Durchschnittsnote im Maturitätszeugnis gilt als der valideste Einzelprädiktor für den Erfolg im anschließenden Studium. Die Notenkritik übersieht gerne diesen Zusammenhang.

In einer deutschen Metastudie aus dem Jahre 2007 wird die Validität der Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs detailliert beschrieben (Trapmann-Hell/Weigand/Schuler 2007). Dabei wirkt sich gerade die Breite des Notensystems positiv aus. Je höher der Durchschnitt in den Fachnoten liegt, desto besser kann der Studienerfolg vorhergesagt werden

- Im Ergebnis wird festgehalten: „Besonders deutsche Durchschnittsnoten erreichen hohe Validitäten, die auch von studienfachnahen Schulnoten nicht übertroffen werden“ (ebd. S. 25).
- Gesagt wird das in einem internationalen Vergleich.
- Für die Schweiz würden dann vermutlich noch höhere Validitäten gelten, weil das Fächerspektrum der Maturität erheblich breiter ist als im deutschen Abitur.

Eine der zentralen Begründungen für die Notenkritik bezieht sich auf die Folgen von schlechten Bewertungen, die blockierte Motivation und Schulunlust nach sich ziehen würden. Gute Noten werden akzeptiert, schlechte lösen Krisen aus. Das Prinzip der vergleichenden Graduierung in der Beschreibung des Leistungsverhaltens setzt wie gesagt voraus, dass nicht jeder gute Noten erhält und man so einen Diskriminierungseffekt auffangen muss, wenn man auf ein Ziffernotensystem setzt.

Eine jüngere Studie über den Zusammenhang von Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch sieht zwischen diesen Konzepten signifikante geringe bis mittlere Interkorrelationen. Am stärksten hängen Prüfungsangst und die schulbezogene Anstrengungsvermeidung mit den Schulnoten zusammen (Weber/Petermann 2016, S. 562).

Das ist eigentlich trivial: Wer Angst vor Prüfungen hat, vermeidet Anstrengungen, weil die Vorstellung vorherrscht, die Prüfung sei ohnehin nicht zu bestehen. Andererseits minimiert die Anstrengungsvermeidung die Chancen des Bestehens, wenn die Prüfung nicht vermieden werden kann.

Aber Prüfungsangst entsteht häufig auch durch intransparente Anforderungen und diffuse Leistungserwartungen. Zudem sind in Fächern wie Mathematik und Deutsch unterschiedliche Vorerfahrungen vorhanden, die Schlüsse auf die eigene Kompetenz oder Nicht-Kompetenz zulassen. Ähnlich entstehen Versagensängste durch diffuse Selbsteinschätzung und unklare Leistungsanforderungen.

Damit ist aber nicht gesagt, wie die Schülerinnen und Schülern mit Problemen von Prüfungen und Noten umgehen, wenn dezidierte „Prüfungsangst“ nicht die Standardreaktion sein kann und auch nicht überall Intransparenz herrscht. Generell nehmen die vorliegenden Studien wenig Rücksicht auf die tatsächlichen Lernstrategien und -taktiken, die heutige

Schülerinnen und Schüler an den Tag legen. Anforderungen kann man unterlaufen und das eigene Leistungsverhalten abschwächen, wenn das Ziel ohnehin erreicht wird.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können,
- oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt.

Sie kalkulieren im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz und gehen keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vor, schon weil kaum eine Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Die Schüler machen immer einen Unterschied, was sie gerne lernen und was nicht.

Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen heraus, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden (Chiapparini 2012).

Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach nur mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Erfahrungsraum „Schule“ gedacht werden.

Wenn unter diesen Voraussetzungen die Praxis der Leistungsbeurteilung optimiert werden soll, muss die Schule das zu einem vorrangigen Entwicklungsziel erklären und die Implementation zur gemeinsamen Sache der Akteure machen.

- Das verlangt Führungsarbeit seitens der Schulleitung,
- die Verfahren werden von den Lehrkräften ausgearbeitet,
- die Notwendigkeit der Entwicklungsarbeit und der Sinn des neuen Systems muss mit allen Akteuren kommuniziert werden.
- Und angehende Lehrpersonen müssen darauf vorbereitet werden.

Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler erhalten damit einen Einblick, nach welchen Kriterien Leistungen und Lernhaltungen beurteilt, geprüft und benotet werden. Sie können sich dann darauf einstellen, was von ihnen erwartet wird und wie sie sich einbringen können. Für die Akzeptanz der Noten wäre das von grosser Bedeutung.

- In einem transparenten System der Leistungsbeurteilung wären Noten gestufte Formate mit einem gemeinsamen Massstab.
- Die Notengebung würde sich nach Kriterien vollziehen, die für alle Beteiligten klar sind und die fortlaufend kommuniziert werden
- Dann gibt nicht jede Lehrkraft „ihre“ Noten.

Vielmehr werden die Notenstufen pro Fach oder Fachbereich festgelegt und auf das eingestellt, was in den Schulen als Leistungsstandard gilt. Standards unterscheiden sich nach ufen und darauf beziehen sich die Noten. Die einzelnen Stufen erhalten eine schriftliche

Fassung, die den Unterschied beschreibt. Die Fachschaften würden dann identische Fassungen verwenden, was jeweils unter einer Notensufe verstanden wird.

Was für die Leistungsbeurteilung als wünschbar und machbar erscheint, lässt sich verallgemeinern. Schulen leben von Engagement und praktischen Überzeugungen, die keine Belehrung von aussen benötigen. Sie müssen ihre Probleme selbst lösen und aber von anderen lernen, was besser gemacht werden könnte. In diesem sehr praktischen Sinne sind sie „lernende Systeme“, aber keine Ableitungen irgendeiner Systemtheorie.

Das spricht weder gegen die Erzeugung quantitativer Daten noch gegen externe Evaluationen, nur sollten die damit verbundenen Steuerungsversprechungen gut überlegt sein. Schulen sind keine Betriebe, sie brauchen langfristige Handlungssicherheit und das ist nur mit einem engagierten Kollegium und einer Elternschaft möglich, die als „critical friends“ der Schule versteht. Im Blick darauf muss aber auch gesagt werden: Transparenz ist der beste Schutz gegen die Klagebereitschaft.

Die Übernahme der Sprache der Betriebswirtschaft bringt nicht aus sich heraus eine neue Praxis hervor, insbesondere dann nicht, wenn die Sprache mit technischen Wirkungsannahmen daherkommt. Die pädagogische Praxis entwickelt sich eigensinnig und sie folgt auch nicht einfach „Meilensteinen“. Die Sprache der pädagogischen Experten hat sich in den letzten zwanzig Jahren massiv gewandelt, aber daraus kann nicht geschlossen werden, dass sich auch die Sprache und die Praxis des Klassenzimmers gewandelt haben.

Das erlaubt ein nüchternes Zwischenfazit:

- Es bleibt abzuwarten, wie sich neue Beschreibungsinstrumente wie die „Rubrics“ (Beurteilungsraster) praktisch entwickeln werden und welche Folgen das hat.
- Das Gleiche gilt für Kompetenzstufen.
- Gänzlich unklar sind die Folgen der Medienrevolution für die Schulpraxis.
- Eine rein ökonomische Betrachtung hat sich als folgeschwer herausgestellt und wahrscheinlich sind Schulen robuster als bestimmte Experten immer noch meinen.

Aber viele Ziele werden nicht erreicht, auch der Elementarunterricht führt nicht zu angenähert gleichen Resultaten, der Lernstand am Ende der Primarschule zeigt grosse Unterschiede und die Leistungsniveaus nähern sich auch danach nicht an, eher öffnet sich die Schere im weiteren Verlauf der Schulzeit.<sup>5</sup>

In der Folge werden Mindeststandards auch nicht erreicht, wie sich an einer einzigen Zahl zeigen lässt. Es gibt in der Schweiz etwa 500.00 Personen mit gravierenden Lese- und Rechtschreibschwächen.<sup>6</sup> In Deutschland werden gar 7,5 Millionen als funktionale Analphabeten bezeichnet, die ihre Lese- und Schreibkompetenz trotz jahrelangen Schulbesuchs nicht verbessern konnten.<sup>7</sup>

Der Erfolg des Unterrichts hängt stark vom Anschlussnutzen ab, also Aufgaben und Ansprüchen im Laufe der Schulzeit und danach. Wer keine gehaltvollen Leseaufgaben bewältigen muss, bleibt zurück, wer Schreiben vernachlässigen kann, verliert die einmal

<sup>5</sup> Zürcher Längsschnittstudie Entwicklung des Lernstandes (2003 bis 2013).

<sup>6</sup> <https://www.nzz.ch/jeder-sechzehnte-kann-nicht-lesen-oder-schreiben-1.9024063>

<sup>7</sup> Leo- Level-One Studie (2011).

erreichte Kompetenz und wer im Leben nur die Grundrechenarten benötigt, bildet die Kompetenz in Höherer Mathematik zurück. Funktionsgleichungen habe ich zuletzt für meine Abiturprüfung lösen können und Französisch kann ich nur noch, weil ich das in der Schweiz brauche.

Es gibt aber auch systemische Irritationen: So ist der Umfang der Lehrpläne ständig angewachsen und in diesem Prozess der Schwellung konnte zunehmend weniger irgendein Anliegen ausgeschlossen werden. Dabei ist nicht nur die gesteigerte Expertensprache und damit einhergehend die Unleserlichkeit ein Problem, sondern auch die fehlenden Prioritäten. ^

Oder praktisch gesagt: Die Prioritäten werden dann eben nicht vom Lehrplan bestimmt und das könnte man fast «weise» nennen. Das MAR jedenfalls lässt das zum Glück offen und ist deswegen auch kein Lehrplan neuen Typs, wie das vom «Lehrplan 21» behauptet worden ist.

- Wenn «alte» Lehrpläne mit der „etcetera“-Regel abgefasst wurden, die besagt, dass immer noch etwas hinzukommen kann,
- dann war das nicht irrational, weil es einfach kein abgeschlossenes Register von Aufgaben und Beispielen gibt.
- Eher kommt es auf die Qualität der tatsächlich unterrichteten Aufgaben an und darauf, wie man die Lehrmittel als Träger der Aufgaben verbessert.
- Die Leistungen hängen von den Aufgaben ab, aber auch davon, wie sie vermittelt werden.

Aufgaben, anders gesagt, müssen lehrbar sein, also mit didaktischen Kulturen verbunden werden. Die Frage ist, wie sich diese historisch sehr stabilen Kulturen wandeln und ob sie die Medienrevolution überleben, wenn Technologiekonzerne, sofern sie Einfluss gewinnen, diesen nutzen werden, so die amerikanische Historikerin Diane Ravitch, um Lehrer zunehmend durch Computerprogramme zu ersetzen, weil sich so massiv die Kosten senken lassen.<sup>8</sup>

Didaktik ist in dieser Strategie mehr nicht zwingend mit Personen verbunden und digitale Angebote können die Fachlichkeit der Lehrpläne ersetzen. Aber ist das nun eine Dystopie oder eine wahrscheinliche und gar eine unausweichliche Entwicklung? Schulkritiker haben mit der Digitalisierung schon das Ende der Schule vor Augen, sagen aber nie genau, was dieses Ende genau sein soll und vor allem nicht, wann es eintritt.

Auf der anderen Seite stehen auch hier grandiose und zunehmend religiös anmutende Heilserwartungen, die die politische Öffentlichkeit erreicht haben. Der Wandel ist aber nicht von der Hand zu weisen. Die Frage ist, wie er gestaltet werden kann oder soll und was das für die Fachlichkeit der Schule, ihr Personal und ihre Ausrichtung bedeutet.

Heute überwiegt die Kompetenzorientierung, die mehr Transparenz mit sich bringen soll, sei es im Blick auf Tests oder sei es bezogen auf die Leistungsbeschreibungen für den täglichen Gebrauch. Das gilt im Grenzen auch für die Praxis der Bildung von Lehrpersonen, die auf Standards und so erreichbare Kompetenzen ausgerichtet worden ist.

In der Theorie sind Kompetenzen sind je erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch nachfolgendes Lernen erweitert und verändert werden können, wenngleich immer nur

---

<sup>8</sup> New York Review of Books Volume LXIV, Number 19 (December 7-20, 2017), S. 29-33.

graduell, oft langsam und stets in Verbindung mit Fachinhalten. Das kommt einem pragmatischen Konzept des Problemlösens nahe, wie es schon John Dewey vertreten hat, und in dem die ständige Rekonstruktion der Erfahrung betont wird.

Franz Weinert hat später das Konzept „Kompetenz“ explizit mit der Theorie der Problemlösung zusammengebracht. Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27/28).

Das ist ebenso umfassend wie schwer handhabbar. Wichtig ist, dass Problemlösungen zu Kompetenzen aufgebaut, die Kompetenzen aber mit neuen, nachfolgenden Lösungen auch verändert werden können. Kurz gefasst könnte man sagen: „Kompetenz“ ist

- die persönlich erreichte und massvoll automatisierte Fähigkeit,
- in bestimmten Wissensdomänen und nach Abschluss vieler verschiedener Lernsequenzen
- in begrenzter Generalisierung auf neue Anforderungen hin
- Probleme lösen zu können.

Was damit nicht erfasst wird, ist das Vergessen bei fehlenden Anschlüssen, die Selbstkorrektur im Prozess oder auch die Rolle des unerwünschten Wissens. Von subversivem Wissen ist überhaupt nirgendwo die Rede.

Bildungssysteme sind schwer steuerbar, sie sind strukturell konservativ und geben nur an den Stellen nach, wo sie sich mit Innovationen Verbesserungen versprechen, ohne damit Nachteile verbinden zu müssen. Was immer mit „Kompetenzorientierung“ gemeint ist, man kann sie nicht einfach verordnen. Und weil sich Aufgaben nie linear auf Leistungen beziehen, die Lernenden sich Zumutungen entziehen können und die Sprache der Schule nicht die der Kompetenztheorie ist, gilt auch für diese Reform: Abwarten, ob das Feld nicht stärker ist als die gute Absicht. Am Ende kann man froh sein, wenn Kompetenzraster nicht einfach nur intransparente Notenstufen sind.

Wie weit kommt man dann aber mit der „neuen Lernkultur“? Lehrerinnen und Lehrer sollen inzwischen in zunehmend mehr Schulen, die sich pädagogisch-fortschrittlich verstehen, nur noch *Lernbegleiter* sein, „die Lernjobs verteilen, Lernarrangements gestalten und Kompetenzdiagnose betreiben. Schüler, die nun Lernpartner heissen, führen Lerntagebücher, arbeiten Lernpläne in einzelnen Lernpaketen ab, füllen Checklisten aus und tragen ihre Lernfortschritte in Kompetenzrastern ein“.<sup>9</sup>

Doch der Wirklichkeit des Lernens entkommt man auch dann nicht, wenn man von einer „neuen Lernkultur“ spricht. Lerntagebücher werden von den Schülern ganz unterschiedlich genutzt, häufig entgegen den Gebrauchsanweisungen, Kompetenzraster sind oft tatsächlich Noten und nicht etwa neutrale Aufzeichnungen der „Lernfortschritte“, Checklisten schliesslich sind für jeden Fachunterricht gewöhnungsbedürftig, der das Lernen nicht formal bescheinigen, sondern inhaltlich gestalten will.

<sup>9</sup> <https://dierkschaefer.wordpress.com/2013/05/10/die-vier-pad%C2%ADagogischen-urbitten-des-kindes/>

Andererseits, wenn man den Ausdruck „Lernjob“, den die amerikanische Lehrerin Helen Parkhurst geprägt hat, vermeidet und von einer strikten „Partnerschaft“ Abstand nimmt - Auch Lehrer, die sich nicht als Begleiter einer Lernreise verstehen, stellen Lernaufgaben, gestalten das Klassenzimmer und bewerten Leistungen, wenngleich zumeist nicht mit Hilfe von „Kompetenzdiagnosen“. Aber das findet in einer öffentlichen Schule statt unter der Voraussetzung von Kriterien, Transparenz und ausgebildeter Fachlehrer, die für ihren Unterricht verantwortlich sind.

In einer strikt schülerorientierten «neuen Lernkultur» soll das offenbar vermieden werden, zugunsten einer paradoxen Steuerung des Lernens, die bei scheinbarer Selbstständigkeit die Kontrolle in die Instrumente verlagert. Wenn die Schüler ihre Lernfortschritte feststellen, dann sind sie gebunden an „Kompetenzraster“ und nicht etwa frei, was sie als Fortschritte ansehen und was nicht. Vermutlich ist das die beste Anleitung für subversives Lernen.

Wer alles Lernen „vom Kinde aus“ denkt und dann auch noch lenkt, verwendet oft einfach versteckte Regeln der Kontrolle, die von der Sprache des „Kindgemässen“ überlagert werden. Erstaunlich ist auch, dass „Lernen“ direkt zugänglich sein soll, ähnlich wie bei Rousseau die Natur des Kindes.

Auf der anderen Seite steht eine extreme Künstlichkeit, die die Eigenständigkeit des Lernens nicht ernst nimmt, sondern vorschreibt, während auf der anderen Seite die Fortschritte des Lernens nur auf Selbstbeobachtungen und Aufzeichnungen beruhen sollen, nicht auf Denken, Interesse und Widerständigkeit, also auf das, was wir bei heutigen Schülern voraussetzen.

Wie bildet man dafür in der Ambivalenz der Konzepte aus? Und wie kontrolliert bei allem Idealismus die Lernfortschritte in Richtung Aufbau einer professionellen Kompetenz? Die Lehrerbildung gilt einem Beruf, wäre also eigentlich eine „Ausbildung“, aber das war oft viel zu profan, es musste „Bildung“ sein, auch um den Adressaten, nämlich die Lehrerpersönlichkeit, angemessen bezeichnen zu können. Sie wurde nie als „Lehrling“ verstanden. Erst heute spricht man verschämt von „Novizen“, als handele es sich um die Aufnahme in ein Kloster.

Worum es tatsächlich geht, liesse sich ganz profan bezeichnen, nämlich die Rekrutierung und Entwicklung von Personal für ein Berufsfeld. Doch der Ausdruck „Personalentwicklung“ stösst bei den Lehrkräften auf Unmut, die sich pädagogisch-individuell verstehen und die nicht einfach „Personal“ sein wollen, weil zwischen Schule und Aldi ein Unterschied gemacht werden muss. Und auch die Studierenden stellen sich auf die *Lehrerbildung* ein und nicht auf eine schnöde Analogie zu einem Discounter.

Das Studium eröffnet künftigen Lehrerinnen und Lehrern den Zugang zu einem Berufsfeld, das mehr verlangt als nur ein „training-on-the-job“. Aber was dieses „mehr“ ist oder auch nur sein kann, lässt sich nicht mit der Philosophie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfassen. Der „Beruf“, hiess es in früheren Epochen, setzt die „Berufung“ voraus, was das genau war, musste nicht gesagt werden. Doch man hat nicht einfach mit einer Selbstzuschreibung Erfolg im Unterricht.

Wer die Ausbildung erfolgreich beendet hat und mit dem Beruf beginnt, wechselt die Perspektive und auch die Sprache. Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für

Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen Andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

In der Schule sagt niemand, «heute habe ich eine motivational anregende ‚Lernumgebung‘ arrangiert», wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie auf diese Weise die Schulqualität gesteigert werden kann, ist eine Frage, die sich im Alltag des Unterrichts gar nicht stellt, jedenfalls dann nicht, wenn man die Sprache der Qualitätsentwicklung vor Augen hat.

Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen, ob sie heute „Lerncoach“ genug waren, mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben, das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Andererseits: Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>10</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>11</sup>

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>12</sup> ist bis heute angesagt. Von besseren *Prüfungen* ist dabei nicht die Rede, auch die heutige Ausbildung meidet dieses Thema und gute Fachliteratur oder auch nur ein Vademecum scheint es nicht zu geben.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine

<sup>10</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>11</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>12</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung für jegliche Form von Wandel.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Fortbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der früheren Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen. Oder anders: professionelle Kompetenz kann so nicht entstehen.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie von der Ausbildung wirksame Unterstützung erfahren, was mehr und Anderes sein muss als der Besuch von Modulen zu Themen, die nicht zum Berufsfeld passen.

Bewährt sind vor allen unmittelbare und kompetente Rückmeldungen zum Fachunterricht (West/Staub 2003), also nicht einfach, wie Tuiskon Ziller meinte, bessere Methoden, wobei das dann immer die eigenen sind. Man muss aber nicht einfach lernen, wie sich Methoden, die die Ausbildung vermittelt, „anwenden“ lassen, sondern wie Kinder und Jugendliche anhand gehaltvoller Aufgabe lernen. Das sagt nicht einfach die Methode, sondern die angemessene konsekutive Gestaltung von immer neuen Lernsituationen. Das professionelle Können, das Know How der Lehrkräfte ist aus diesem Grunde nie fertig, sondern muss sich immer neu anreichern lassen.

Dazu gehört auch, dass man sich belehren lässt und beurteilt wird. Ich bin in der PMS Thurgau und so einer Institution, die nicht einfach auf Novizen wartet, sondern sie während der Schulzeit auf personale Grundkompetenzen für Lehrberufe vorbereitet und das Ergebnis mit einem Einschätzungsbogen nicht nur erfasst, sondern auch bewertet.<sup>13</sup> Der Bogen umfasst Grundkompetenzen in vier Bereichen:

- Kommunikation
- Reflexion
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Belastbarkeit

---

<sup>13</sup> Mail von Carla Aubry vom 20. Juni 2019.

Der Bogen entspricht der state of the art im Feld und wird zur Eignung verwendet, allerdings nicht für Lehrämter, sondern für Lehrberufe insgesamt. Es geht um erwünschte Kompetenzen, jedoch nicht abgeschlossene, sondern um anfänglich erreichte oder im Grenzfall nicht erreichte die mit einer Skala erfasst werden sollen.

Beobachtet und beschrieben wird das Verhalten in Praktika, also in einer Ausbildungssituation, während sich die Kompetenzen später bewähren und anpassen müssen. In diesem Sinne sollten die Beurteilungen Teil eines professionell geführten Portfolios werden und nicht lediglich die vorgängige Eignung regeln.

Ausserdem wären die Erfahrungen der Praktikantinnen und Praktikanten angemessen zu berücksichtigen und möglichst zu Novizengeschichten zu verdichten, um später den Abstand zu den Anfängen und so die Fortschritte zu erkennen. Und schliesslich sollte die Nutzung des Bogens geeicht sind, um die Interpretationsmargen zu begrenzen.

Interessant ist der Weg zur Kompetenz und so die Stationen mit Zwischenzielen, Reflexionsinseln und der Akzeptanz von Leerstellen. Aus Zürich liegen zwei Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätigen Gruppen, wie etwa die Schulleiterinnen und Schulleiter oder die im Kollegium tätigen anderen Personen sind nicht befragt worden (zum Folgenden: Nido/Trachsler/Swoboda 2012; siehe auch Nido/Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind. Aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen versagt die Hochschule also nicht, etwa weil der Praxisbezug fehlen würde, aber die Ausbildung erfüllt nicht alle Wünsche und Bedürfnisse, sondern lässt auch deutliche Lücken erkennen.

Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer wie folgt: Die Absolventen erhielten einen guten Einblick in bestimmte theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der Hochschule eine gute Kompetenzförderung, so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen. Schliesslich fühlen in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts kompetent gefördert.

Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrperson tätig zu sein. Ein anderes Problem ist der Praxisbezug der Ausbildung, der durchaus kontrovers wahrgenommen wird.

- Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentoren positiv beurteilt,
- auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben.
- Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen.

Die grösste Überraschung der Befragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufseingangsphase. „In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders gross fallen diese aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘.“

Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Dieses Ergebnis mag die Auszubildenden enttäuschen, aber kann nicht eigentlich überraschen, weil wie gesagt die Sprache im Schulzimmer eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.<sup>14</sup>

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz in der Praxis waren der Berufsalltag und so die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-how vor Ort. Die Novizen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine enge Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

Der Berufseinstieg kennt nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben und stellen sich darauf ein. Die Studierenden, anders gesagt, gehen nicht naiv in die Praxis und sie nutzen die Lernchancen nach dem Studium.

Am Schluss werde ich noch politisch. Die Schule ist eine öffentliche Institution in der demokratischen Gesellschaft, keine Verschiebemasse der Bildungspolitik. Die Ausbildung thematisiert das oft nicht oder wenn, dann kommt das bei den Studierenden nicht an, die wissen wollen «what works?» Aber eine Kernfrage ihres Berufs lautet: „Wenn die Schule die Demokratie dient, wie demokratisch muss sie selbst sein?“ Sie ist nicht einfach eine „Polis“ im Kleinen, die durch die Egalität der Bürgerinnen und Bürger gekennzeichnet wäre.

- Die Schule ist Teil der Gesellschaft, aber sie ist nicht ihr Abbild.
- Die Schule unterscheidet besondere Rollen, Lehrer, Schüler, Eltern, die exklusiv sind und in der Gesellschaft so kein zweites Mal vorkommen.
- Mit den Rollen ist die Macht ungleich verteilt; die Theorie des dialogischen Lernens hilft da nur im Sinne der wechselseitigen Achtung weiter.

---

<sup>14</sup> Noch ein Ergebnis ist auffällig. Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem höheren Pensum den Berufseinstieg leistet, hat im Blick auf Kompetenzentwicklung gegenüber niederen Pensum Vorteile.

Dies vorausgesetzt, lässt sich festhalten: Wer vor Augen hat, wie stark Wunschwelten die öffentliche Debatte über Bildung und Erziehung bestimmt, also das Unerreichbare, das verführerisch gut klingt, der muss tatsächlich Wert legen auf Ziele, die erreicht werden können, auf Bilanzen, die darüber Auskunft geben, ob die Ziele auch tatsächlich erreicht wurden, und auf Planungen, die auf Erfahrungen aufbauen und nicht lediglich die Illusionen bestärken. Und wo wären Illusionen stärker als in der Erziehung?

### *Literatur*

- Chiapparini, E.: Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Opladen/ Berlin/Toronto: Budrich 2012.
- Fischer, Chr. (Hrsg.): Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Herbart, Johann Friedrich (1843): Gedanken über pädagogische Discussionen, und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. In: J. F. Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. Hrsg. v. Gustav Hartentein. Dritter Band. Leipzig: F.A. Brockhaus, S. 354-369.
- Methodus Oder Bericht/Wie Nebst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschaften/und in den Städten/die untere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/kurtz-und nuetzlich unterrichtet werden können und sollen. Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt. Gotha: Bey Christoph Reyhern 1697. (gedr. 1698)
- Nido, M./Trachsler, E./Swoboda, N.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob, April 2012.
- Nido, M./Trachsler, E.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Olechowski, R./Rieder, K. (Hrsg.): Motivieren ohne Noten. Wien u.a.: Verlag Jugend und Volk 1990. (= Schule, Wissenschaft und Politik, Band 3)
- Ravitch, D.: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books 2010.
- Rousseau, J.-J. (1969): Oeuvres Complètes. Éd. B. Gagnebin/M. Raymond. Tome IV: Émile. Education - Morale - Botanique. Paris: Gallimard.
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H.: Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie Band 2, Heft 1 (2007), S. 11-27.
- Weber, H.M./Petermann, F.: Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 62, Heft 4 (Juli/August 2016), S. 551-570.

- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001, S. 17-31.
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.