

Tremp, Peter; Reusser, Kurt

## **Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung.– Trends und Diskussionsfelder**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 5-13*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tremp, Peter; Reusser, Kurt: Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung.– Trends und Diskussionsfelder - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 5-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136297

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## 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 gewisser 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, lernerunterstützend; 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 Unterrichts- 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 situiereten, fallbasierten, authentischen Lerndiagnose- und Praxiskontexten
Zeitliche Verteilung über die Ausbildung	Punktuell am Ende von Lerneinheiten, -perioden, Studiengängen; thematisch umfassende Fachprüfungen	Kumulativ, gestaffelt, studiengangsbegleitend, modulbezogen; kleinere, individualisierte Leistungsnachweise zeitnah 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 förderlichen Lerngelegenheiten und Formaten von Leistungsnachweisen

Tabelle 1: Assessment von Fachleistungen und Kompetenzen: Gesichtspunkte und Trends in der Gestaltung von Leistungsnachweisen in hochschulförderlichen 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 Verhaltensauschnitts) 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. Pflügt 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 erfahbar, 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 «Aufgabenkultur» bezogen auf einzelne lern- und leistungsbezogene Elemente: Werden z.B. reine Reproduktionsaufgaben gestellt oder auch Transferleistungen in den Blick genommen? Wird das Erbringen einer substantiellen 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 Balancen 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](mailto:reusser@paed.unizh.ch)  
**Peter Tremp**, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, [peter.tremp@access.unizh.ch](mailto:peter.tremp@access.unizh.ch)