

Fuchs, Michael; Zutavern, Michael

## Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung

Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 370-383



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Michael; Zutavern, Michael: Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 370-383 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135309 - DOI: 10.25656/01:13530

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135309>

<https://doi.org/10.25656/01:13530>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

<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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung

Michael Fuchs und Michael Zutavern

**In der Diskussion der letzten Jahre haben sich so genannte Standards als massgebender Orientierungspunkt zur Realisierung professionalisierter Berufsausbildung herausgeschält. Auch wenn noch weitgehend unerforscht und damit unklar ist, auf welche Art und Weise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Standards als zentrale handlungsleitende Berufskompetenzen erreicht und erworben werden können, ist doch die Ausrichtung auf das Berufsfeld und damit die Orientierung an Standards eine direkte Folge der Entkoppelung von Allgemein- und Berufsbildung und damit ein Gebot der Stunde. In diesem Artikel beschreiben wir, wie wir an der PHZ Luzern im Planungsprozess versucht haben, in allen Fachbereichen die Standardkonzepte für eine konsequente Ausrichtung der Ausbildung auf das Berufsfeld fruchtbar zu machen.**

### 1. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der in den neunziger Jahren eingeleitete Prozess der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kannte verschiedene Ursachen, die allesamt zunächst nicht in einer ausgesprochenen Unzufriedenheit mit der bisherigen, in der Regel an Mittelschulseminaren angebotenen Ausbildung gründeten (Beck, 2001, S. 23). Die im Rahmen des NFP 33 von Fritz Oser und Jürgen Oelkers durchgeführte Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz (Oser & Oelkers, 2001) erschütterte dann allerdings die Selbstzufriedenheit der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner hierzulande, deckte sie doch ausgesprochene Schwachstellen des bisherigen Systems auf. Insbesondere zeigte die Studie, dass die Standards, die eigentlichen Berufskompetenzen, in der Einschätzung der Absolventinnen und Absolventen von Lehrerbildungsinstitutionen im Allgemeinen nur schwach oder kaum ausgebildet wurden (Oser & Oelkers, 2001, S. 17). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sah sich fortan dem Verdacht ausgesetzt, kein ausgesprochen berufsbezogenes Programm zu vermitteln, sondern der Beliebigkeit zu frönen. Diesem Vorwurf wollten sich vermutlich die wenigsten der neu entstehenden pädagogischen Hochschulen aussetzen, weshalb – wenn wir recht sehen – die meisten neu entstehenden Ausbildungsgänge bei der Planung auf Standards als Mittel zur Verringerung der Beliebigkeit zurückgriffen, entweder auf die so genannten INTASC-Standards oder die Standards von Oser (Oser, 1997, 2001). Diese Entwicklung in der Schweiz ist durchaus eingebettet in ähnliche Vorgänge in anderen Ländern. So führt beispielsweise die Unzufriedenheit mit der Lehrerausbildung in Deutschland zu ähnlichen

Diskussionen (vgl. Terhart, 2000). Den Stand der Standard-Diskussionen in den USA hat Linda Darling-Hammond im neuesten Handbook of Research on Teaching (2002) zusammengefasst. Sie stellt dabei heraus, dass Professionen Standards auf dreierlei Arten etablieren: Erstens durch die Gestaltung der Ausbildung, zweitens durch staatliche Lizenzierung, verbunden mit der Berechtigung zur Berufsausübung, sowie drittens durch spezifische Zertifikate, mit denen Kompetenzen bescheinigt werden können. Allerdings verhinderten im Lehrberuf alle drei Vorgehensweisen bislang nicht, dass eine grosse Variationsbreite an Qualitätsergebnissen zu beobachten ist, was für den Beruf nicht sehr förderlich sei. Ausdrücklich einbezogen ist in diese kritische Perspektive die Lehrerausbildung. Darling-Hammond vermutet drei Gründe für die Schwierigkeiten:

1. Die Forschungsbasis für gutes Unterrichten sei zum einen noch nicht sehr weit ausgebaut, zum anderen seien die vorhandenen Ergebnisse im Praxisfeld nur unzureichend bekannt.
2. Laiengremien bestimmten die Politik im Berufsfeld und bremsten grössere Professionalität – ganz im Unterschied zu den Verhältnissen in anderen Berufen; und
3. Initiativen für eine grössere Standardisierung seien politisch selten durchgesetzt worden.

Damit verfehle der Lehrberuf professionelle Standards, die von Professionssoziologen als Minimalkriterien bestimmt würden: Erstens ist die fundamentale Wissens- und Fertigkeitsbasis, die von jedem Berufsausübenden gekannt werden muss, nicht klar definiert. Zweitens liegt die Verantwortung für die Definition, Verbreitung und Kontrolle von Praxisstandards nicht in den Händen der Profession selbst. Drittens ist auch die freie Entscheidungsmöglichkeit, die Handeln nur im besten Interesse der "Klienten" auf der Basis von Praxisstandards akzeptiert, nur unzureichend gewährleistet. Bestehen aber in Bezug auf die Standards in der Berufsausübung bereits solche Schwierigkeiten, begibt sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich an diesen Standards orientieren will, in ein problematisches Feld. Die für den Beruf entscheidenden Ebenen von Schulpraxis, Bildungspolitik und Ausbildung sind zu vielfältig verknüpft als dass eine Qualitätsverbesserung nur von einer Seite erwartet werden könnte. Standards, die das Lehrerhandeln leiten – so werden die meisten Ausbildungsstandards definiert – zielen auf die Berufsausübung. Daraus lassen sich nun aber gerade nicht einlinig Lehrerbildungsstandards deduzieren. Es braucht Standards für die Lehrerbildung selbst, die eine gewisse Gewähr bieten, dass die Berufsstandards (so sie überhaupt klar sind, siehe oben) erreicht werden können. Auch hierzu ist die Wissensbasis noch recht mager. So konstatiert auch Darling-Hammond, dass wenig reliables Wissen darüber existiert, wie die Entwicklung im Beruf gefördert und wie eine hohe Qualität der Lehrerbildungsabsolventen gesichert werden kann (ebd., S. 771).

## 2. Standards und Handlungskompetenzen

Wir haben an der PHZ Luzern in der Planungsarbeit versucht, durch ein abgewandeltes Standardisierungskonzept diesen Bedenken Rechnung zu tragen. Zum einen werden Standards als Handlungskompetenzen eingeführt, deren Sinn und Funktionalität für die spätere Berufsausübung begründbar sind und die in einer Grundausbildung mit den bei uns üblichen Rahmenbedingungen erreichbar erscheinen. Zum anderen haben wir versucht, Richtlinien für einen Prozess der begründeten Auswahl und gezielten Umsetzung solcher Kompetenzziele zu entwickeln, die eine permanente Weiterbearbeitung durch die Fachpersonen der Ausbildung gewährleisten. Das mögliche "Verfallsdatum" von Standards darf nicht aus den Augen verloren werden. Die guten Gründe, die sowohl Erziehungswissenschaftler, Didaktikerinnen wie Fachwissenschaftlerinnen und Fachdidaktiker für die Auswahl der von ihnen in der Grundausbildung angestrebten Handlungskompetenzen belegen müssen, orientieren sich an den Standardkriterien nach Oelkers/Oser: Standards sollten empirisch und theoretisch begründbar sein und/oder dem Erfahrungsschatz der Profession entstammen. Sie sollen darüber hinaus Qualitätsstufungen aufweisen. Dieses letzte Kriterium haben wir so interpretiert, dass diese Stufen auch als Stufen der Entwicklung während der Grundausbildung schrittweise zu verwirklichen sein müssen. Die Studierenden müssen am Ende der Ausbildung ein Niveau erreichen, das einen selbständigen Einstieg in die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern verantwortbar macht. Die erreichten Standards müssen gewährleisten, dass für die ersten Klassen, die von einer Absolventin oder einem Absolventen der Lehrerbildung übernommen werden, unter der speziellen Situation des Unterrichts eines "Berufsanfängers" keine unverantwortbaren negativen Auswirkungen entstehen. Bleibt eine weitere Gefahr der Standards: Sie dürfen nicht verwechselt werden mit eingeschliffenen Routinen. In anderen Berufen sind Standards häufig festgeschriebene Handlungsabläufe. Wer sich an den Ablauf gehalten hat, kann für Fehler nicht belangt werden. Auf dieser Ebene können Standards in Berufen, in denen die Interaktion mit anderen Menschen den Kern des Berufs ausmachen, nicht abgefasst sein. Zwar sollen sie Kunstfehler verhindern und dafür sorgen, dass die Berufsleute auf dem aktuellen Stand des Wissens und Könnens ihrer Zukunft sind. Ihre Formulierung muss jedoch weniger algorithmisch denn methodenoffen sein: Standards im Lehrberuf beschreiben, wie in verschiedenen Zielbereichen die Lehrperson Schülerinnen und Schüler verstehen, fördern und z.B. auch schützen kann – sie schreiben aber nicht eindeutige Wege vor, wie diese Ziele erreicht werden können. Allenfalls verpflichten sie auf professionelle Aneignung eines Wissens- und Methodenrepertoires, das differenziert genug ist, um in den nie genau vorhersagbaren Situationen des Schulalltags eine effiziente und verantwortbare Entscheidung zu treffen. Gleichwohl sind Standards nicht einfach als Wissen konzipiert. Wie ihnen Genüge geleistet werden kann, muss eingeübt werden. Dieses Üben besteht jedoch nicht aus dem Einschleifen von Methoden und Technikanwendungen. Vielmehr müssen das Wechselspiel von Planung, Situationsauffassung, Entscheiden, Steuerung des Handelns unter

Zeitdruck und Reflexion der Erfahrungen mit neuer Vorsatzbildung für die verschiedenen Berufsbereiche durchgespielt, Fehleranalysen geübt und wechselseitige Unterstützungsprozesse gelernt werden. Nur so verstanden garantieren Standards die Freiheit des Professionellen, sich seine Methoden zum Erreichen der Berufsziele auszuschauen und kreativ (weiter) zu entwickeln.

## 3. Der Projektverlauf in Luzern und die Einbettung der Arbeit mit Standards

Bei der Kindergarten- und Primarstufenausbildung war die Zentralschweiz bisher ausschliesslich von der seminaristischen Tradition geprägt. Die Sekundarstufenausbildung fand ausserkantonale statt. Um der künftigen Ausbildung an der PHZ die nötige berufsgerichtete Ausrichtung zu geben, waren auch wir schon früh entschlossen, mit Standards zu arbeiten. Im Luzerner Projekt entschieden wir uns grundsätzlich für die Standardvariante von Oser, allerdings in einer etwas veränderten Form. Die Orientierung auf begründbare Handlungskompetenzen führte auch dazu, dass die Lücke des Standardmodells im Bereich der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken geschlossen werden musste. Zum andern schienen uns manche der vorgeschlagenen Standards im Bereich der pädagogisch-psychologischen Fächer zu stark differenziert.

Die Grundanlage der Standards mit den Kennzeichen Theoretische Fundierung, Absicherung durch Grundlagenforschung und Empirie, Evaluierbarkeit mittels Kriterien und Praxisrelevanz (Oser, 1997, S. 29; Oser, 2001, S. 217–224) ergaben für die Planung sinnvolle Vorgaben.

Um den Stellenwert der Arbeit mit den Standards im Luzerner Projekt richtig zu sehen, ist eine kurze Schilderung des Planungsverlaufs in der Zentralschweiz sinnvoll. Es wird dann sichtbar, in welcher Phase die Standards in die Konzeptarbeit eingearbeitet waren und welcher heuristische Wert ihnen zukam.

Im Jahr 2001 wurde von Arbeitsgruppen, in welchen Personen aller Seminare der Zentralschweiz vertreten waren, ein Rahmenlehrplan entworfen, der für jedes Fach die Eckwerte der Ausbildung definierte. Dieser Rahmenlehrplan, der Ende 2001 in einer ersten Fassung vorlag, bildete die Grundlage für die Weiterarbeit in den drei Teilschulen Luzern, Schwyz und Zug der künftigen Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.

Im Luzerner Projekt hatten im Kalenderjahr 2002 Fachbereichsgruppen den Auftrag, die Ausbildung zu konkretisieren. Das Ziel bestand darin, Ende 2002 die Ausbildungsmodule der verschiedenen Stufenausbildungen beschreiben zu haben. In einem ersten Schritt wurden die Fachbereichsgruppen gebeten, fachbezogene Leit-

vorstellungen für die Ausbildung zu formulieren. Es sollten Leitvorstellungen im Hinblick auf den idealen Endausbau der PHZ entwickelt werden. Dazu waren eine kritische Sichtung der bewährten Elemente bisheriger Lehrerbildungserfahrungen und -traditionen vorzunehmen und die erhaltenswerten Komponenten zu deklarieren. Ebenso gehörte es zum Auftrag, innovative Elemente in die Leitvorstellungen einzubauen und so die künftige Ausbildung wirklich neu zu denken. Zudem sollten alle Bereiche des künftigen Leistungsauftrags der PHZ (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung-Entwicklung-Dienstleistung) in die Überlegungen einbezogen sein und das interdisziplinäre Denken von Anfang an stark gewichtet werden.

Im Frühling 2002 lagen die Leitvorstellungen der einzelnen Fachbereichsgruppen vor. Jetzt bekamen die Gruppen den Auftrag, die Ausbildung zu konkretisieren. Wir beauftragten die Fachbereichsgruppen, Handlungskompetenzen für jeden Fachbereich zu formulieren. Dies war der letzte Zwischenschritt vor dem eigentlichen Generieren von Modulen. Als Planungsleiter wollten wir die neue Ausbildung dezidiert beruflich ausrichten. Die Standards von Oser schienen uns ein taugliches Mittel zu sein, dieses Ziel zu erreichen. Allerdings sind fachdidaktische Standards in Osers Zusammenstellung unterrepräsentiert. Den Fachdidaktiken wollten wir aber unbedingt die Möglichkeit geben, ihre berechtigten Anliegen einbringen zu können. Deshalb gaben wir nicht einfach die Liste der Standards von Oser zur Verwirklichung vor. Das wäre ein zu deduktives Vorgehen gewesen. Vielmehr erteilten wir den Fachbereichsgruppen den Auftrag, pro Fachdidaktik sechs bzw. zehn Handlungskompetenzen zu entwickeln, welche am Ende der Ausbildung von allen Studierenden beherrscht werden sollten, wobei die unterschiedliche Anzahl in wählbaren Fächergewichtungen begründet ist.

Für die Sek 1 Ausbildung entwickelte ein interdisziplinäres Team aus Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikerinnen und erfahrenen Lehrerbildnern dieser Stufe ein Rahmenkonzept und Fachkonzepte, die ebenfalls von zu erreichenden und erreichbaren Handlungskompetenzen ausgingen. Ihre Formulierung zielt auf die Tätigkeiten, die die zukünftigen Lehrpersonen für bzw. mit ihren Schülerinnen und Schülern ausführen können müssen.

- Um eine mittlere Abstraktionsebene zu erreichen, sollten für das gesamte Studium maximal 20 Handlungskompetenzen genannt werden.
- Sie wurden nach folgendem Schema formuliert: Eine im Fach X an der phz (Sek I) ausgebildete Lehrperson ist fähig,
  - ihre Schülerinnen und Schüler ...
  - für ihre Schülerinnen und Schüler ...
  - mit ihren Schülerinnen und Schülern ...
  - in ihrem Schulteam ...
- Handlungskompetenzen sollten für die zentralen Aufgabenbereiche der Lehrperson mit Bezug auf das Fach definiert werden:
  - Unterricht vorbereiten, durchführen und auswerten

- Beurteilen und Beraten
- Erziehen
- Innovationen initiieren
- im Team (des Fachkollegiums / der Schule) mitwirken
- Die Handlungskompetenzen zielen damit auf die Berufstätigkeit der Lehrperson mit den zu bildenden Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Auf einer "feineren" Ebene wurden dann das zu entwickelnde Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen der Studierenden beschrieben, die notwendig für die Handlungsfähigkeit sind.

Die formulierten Handlungskompetenzen bildeten die Voraussetzung, um in der letzten Phase des Planungsprozesses die konkreten Module zu entwerfen und die zur Erreichung der angestrebten Kompetenzen notwendigen Inhalte und Lernprozesse zu beschreiben. Was wir Handlungskompetenzen nannten, war formal mit den Standards von Oser strukturidentisch. Indem wir aber einen neuen Begriff verwendeten, lösten wir die Standardidee ein Stück weit aus dem erziehungswissenschaftlichen Korsett heraus und boten die Möglichkeit, fachdidaktische Erweiterungen vorzunehmen.

Für die Entwicklung der Handlungskompetenzen definierten wir folgende Regeln:

- Die Handlungskompetenzen sollten vier Kriterien gerecht werden: Theoretische Fundierung (Osers Kriterium der Theorie), Praxisrelevanz (Kriterium der Ausführbarkeit), Evaluierbarkeit mittels definierter Kriterien (Kriterium der Qualität) und Absicherung durch Grundlagenforschungsergebnisse oder Lehrplannerfordernisse (Kriterium der Empirie)
- Die Qualitätsstufen sollten möglichst als Entwicklungsstufen interpretierbar sein und damit Antworten auf folgende Fragen geben: Kann die Handlungskompetenz nach und nach gelernt werden? Gibt es ein Wissen über Entwicklungsverläufe im Lehrerlernen oder in Lehrerbiographien für diese Handlungskompetenz? Weiss man etwas über unterschiedlich gute Umsetzungen der Kompetenz (z.B. Experte/Novize)?
- Die Handlungskompetenzen waren auf eine sehr spezifische Art zu formulieren, die den Fachbereichsgruppen einiges Kopfzerbrechen bereitete: Erstens sollte mit Ich-Formulierungen gearbeitet werden, so dass die Studierenden die Erreichbarkeit der Handlungskompetenz auch tatsächlich überprüfen können. Zweitens waren die Lernprozesse und Lernziele, die bei den Adressaten, den Lernenden an der Volksschule, beabsichtigt waren, zu beschreiben. Eine Handlungskompetenz sollte demnach folgende Gestalt haben: "Ich habe (als Studierender/Studierende) gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, ihre Lesehaltungen und Leseseintentionen zu reflektieren, damit es ihnen immer besser gelingt, eigenständig mit passenden Lesestrategien verschiedene Textsorten zu verstehen."
- Die Handlungskompetenzen waren so zu formulieren, dass sie zwei Ebenen umfassten:

- allgemeine Ebene: Hier war die Handlungskompetenz so zu formulieren, dass sichtbar wurde, worum es im Grundsatz ging
- Detailebene: Hier sollte die Handlungskompetenz inhaltlich mit den Kategorien "Können", "Wissen" und "Einstellung" erfasst werden. Am Schluss sollte sichtbar werden, über welche Kompetenz eine Studentin oder ein Student nach Absolvierung der Ausbildung verfügen sollte, welches Wissen dazu benötigt wird und welche Einstellung sinnvoll ist.
- Wissen und Fertigkeiten wurden als deklaratives Wissen (know that / Inhalte / "Wissen") und prozedurales Wissen (know how / Strategien und Prozesse / "Fertigkeiten") für den jeweiligen Studienbereich definiert.
- Einstellungen wurden mit einbezogen und reflektiert, weil die rationale und emotionale Bewertung von wichtigen Sachverhalten des Faches und seiner Schulpraxis unmittelbaren Einfluss auf die Qualität von Unterrichtshandeln hat.
- Schliesslich sollten auch Vorschläge für metakognitives (Reflexions-) Wissen oder Bedingungswissen ("In welchen Situationen sollte ich welche Methoden einsetzen?") der Studierenden gemacht werden.
- Weitere Unterkategorien verwiesen auf mögliche interne Vernetzungen innerhalb der künftigen Ausbildungen.

#### 4. Beispiele

Auf diese Weise entstanden Handlungskompetenzkarten, welche bereits viel Vorarbeit für die eigentliche Moduldefinitionsarbeit leisteten. Eine solche Karte ist in Abbildung 1 dargestellt.

##### **Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen<sup>1</sup>**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen, die es ihnen ermöglichen, unterschiedliche Texte zu verstehen.

##### **Können**

- Ich habe gelernt, wie man verschiedene Verfahren zur Rezeption, Analyse und Beurteilung von verschiedenen Textsorten anwendet.
- Ich habe gelernt, wie man spielerisch und kreativ gestaltend mit verschiedenen Texten und Textsorten umgeht.
- Ich habe gelernt, wie man Unterrichtskonzepte umsetzt, die Schülerinnen und Schüler unterstützen, Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufzubauen, um unterschiedliche Texte zu verstehen.
- Ich habe gelernt, wie man Erkenntnisse aus der Leseforschung auf ihre Relevanz für den Leseunterricht überprüft und für den eigenen Unterricht nutzbar macht.
- Ich habe gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, selbständig Texte spielerisch und kreativ zu gestalten.

<sup>1</sup> Die Handlungskompetenzkarte verdanken wir der Projektgruppe Sprachen. Sie umfasste folgende Personen: Werner Senn (Leitung); Nicole Brandenburg, Katarina Farkas, Peach Richmond, Rose Sutermeister, Jules Zehnder, Gaudenz Jenny.

- Ich habe gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, ihre Lesehaltungen und Leseintentionen zu reflektieren, damit es ihnen immer besser gelingt, eigenständig mit passenden Lesestrategien verschiedene Textsorten zu verstehen.
- Ich habe gelernt, wie man verschiedene lernziel- und kriterienorientierte Verfahren anwendet, mit denen der Leseprozess und das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Förderdiagnostik wahrgenommen, beschrieben, beurteilt werden und wie man entsprechende individuelle Fördermassnahmen einleitet.
- Ich habe gelernt, wie man den Leseprozess der Schülerinnen und Schüler bespricht, damit sie eigenständig lernen, über den Leseprozess nachzudenken und ihre Lesefertigkeiten, ihre Lesefähigkeiten und ihr Leseverständnis einzuschätzen.
- Ich habe gelernt, wie man Lehrplan, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien für Planung, Durchführung und Auswertung von Leseunterricht nutzt.

##### **Wissen**

- Ich kenne verschiedene Textsorten und deren Merkmale, bei literarischen wie bei Gebrauchstexten.
- Ich kenne unterschiedliche Verfahren zur Rezeption, Analyse und Beurteilung von verschiedenen Textsorten.
- Ich kenne ausgewählte Forschungsergebnisse zum Thema Lesen und Lesedidaktik.
- Ich kenne die wichtigsten Entwicklungsschritte im Aufbau von Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten.
- Ich weiss, dass der Verstehensprozess eines Textes ein komplexer konstruktiver Prozess ist, der zwangsläufig individuelle Ausprägungen hat.
- Ich kenne verschiedene Verfahren zur kriterienorientierten, lernzielorientierten Beurteilung der Leseleistungen.
- Ich kenne den Zusammenhang zwischen Lesehaltung, Leseintention und spezifischen Lesestrategien, wenn es darum geht, unterschiedliche Textsorten zu verstehen.
- Ich kenne Unterrichtskonzepte, die Schülerinnen und Schüler unterstützen, entsprechende Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufzubauen, um unterschiedliche Texte zu verstehen.
- Ich kenne Lehrplan, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien in Bezug auf Leseförderung und Leseunterricht.

##### **Einstellung**

- Ich akzeptiere, dass der Verstehensprozess eines Textes zu individuellen Ausprägungen führen kann.
- Ich bemühe mich, die Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Sorgfalt wahrzunehmen und sie im Zusammenhang mit ihrer individuellen Leseentwicklung zu verstehen.

##### **Begründungen**

- Die Kompetenz spielt in der heutigen und künftigen Schulwirklichkeit eine wichtige Rolle *Lehrplan Deutsch; in sämtlichen andern Fächern; Grundlage für jegliches eigenständige Lernen; Lesen als Basiskompetenz für Informationsentnahme aus schriftlichen Texten.*
- Die Kompetenz kann schrittweise erworben werden (Entwicklungs- und Qualitätsstufen) *Eigene Lesehaltungen und Leseintentionen reflektieren; Beobachten des Leseprozesses von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen; Rückmeldungen an Lesende geben; Konzipieren von Arrangements für den Leseunterricht mit unterschiedlichem Grad an Offenheit; Durchführung und Auswertung von Leseunterricht.*

- Die Kompetenz ist theoretisch beschrieben und die Wirksamkeit der Kompetenz ist empirisch belegt  
z.B: Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule*. Weinheim: Beltz.  
Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). (1994). *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich.  
Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17-26.  
Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. (1994). Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. *Praxis Deutsch*, 123.  
Nötter, Ph. et al. (Hrsg.). (1996). *Lernziel Lesen*. Aarau.  
Jurt Betschart, J. & Hofstetter, M. Th., Vogel Wiederkehr, S. (2000). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen*, Band 1: 1. bis 3. Klasse. Zürich: Sabe.  
Berwert, V., Meier, D., Röthlin-Burch, W. & Schuler, B. (2000). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen*, Band 2: 4. bis 6. Klasse. Zürich: Sabe.

Bezug zum Rahmenstudienplan PHZ (RSP), zu den allgemeinen Leitvorstellungen (ALV) und zu den Leitvorstellungen der Fachbereichsgruppe

RSP: Ziele im Bereich Lesen

ALV: 1; 2; 3; 4; 6

LVF: 1.1

- Eignet sich nicht zur Vernetzung
  - Eignet sich zur Vernetzung mit jedem Fach, das Informationsentnahme aus Texten thematisiert.
  - Eignet sich für die Ausbildung KGU
  - Eignet sich für die Ausbildung PS
  - Eignet sich für die Ausbildung Sek. I
- 
- Grundlegende Kompetenz (für das stufenübergreifende Grundstudium geeignet)
  - Verbindliche Kompetenz (für das Aufbaustudium geeignet)
  - Vertiefungskompetenz (für den Wahlpflichtbereich geeignet)

Unser Fachbereich: Deutsch

Querverbindung/Vernetzung: Alle andern Fächer: Aufbau von Lesekompetenzen

Gewünschter Praxisbezug

Beobachtungs- und Begleitauftrag: Leseprozess auf verschiedenen Entwicklungsstufen dokumentieren, analysieren und beurteilen.

Fallbeispiel: Leseprozess auf verschiedenen Entwicklungsstufen dokumentieren, analysieren und beurteilen

Abbildung 1: Handlungskompetenzkarte Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen

Auf der Ebene der allgemeinen Beschreibungen sahen die Listen der einzelnen Fachbereichsgruppen wie in Abbildung 2 dargestellt aus.

## Ausbildung für die Primarstufe: Fach Bewegung und Sport<sup>2</sup> Geringe Gewichtung

### Spiele

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler Ballspiele und andere Spiele selbständig spielen können.

### Schwimmen

Ich erreiche, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Schwimmstilen fortbewegen können und auch mit anderen Schwimmsportarten vertraut sind.

### Laufen, Springen, Werfen

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Laufen, Springen und Werfen vielfältige Bewegungserfahrungen sammeln.

### Im Freien

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler viele Sport- und Bewegungserfahrungen in der Natur machen und sich gesundheitsfördernd bewegen und belasten.

### Balancieren, Klettern, Drehen

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende Fertigkeiten und attraktive Kunststücke an Geräten erwerben und einander dabei helfen und sichern.

### Bewegen, Darstellen, Tanzen

Ich erreiche, dass sich die Schülerinnen und Schüler rhythmisch bewegen und sich im kreativen Darstellen und Tanzen erleben können.

## Starke Gewichtung

### Spiele

Ich erreiche, dass Schülerinnen und Schüler die Sports Spiele in einer schulgemässen Form spielen können.

### Laufen, Springen, Werfen

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler technische Grundelemente in den Bereichen Laufen, Springen und Werfen spielerisch anwenden und variieren können.

### Balancieren, Klettern, Drehen

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler spezielle Fertigkeiten und Kombinationen an, auf und mit Geräten anwenden und einander dabei helfen und sich gegenseitig sichern.

### Fitness

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler im konditionellen und koordinativen Bereich Fortschritte erzielen und ihr körperliches Wohlbefinden steigern.

Abbildung 2. Liste der Handlungskompetenzen im Fach Bewegung und Sport

Beispiele aus den Fachkonzepten des Bereichs Sek 1<sup>3</sup> zeigen das Bemühen um die Integration der Ebene Standard für die Ausbildung – Standard in der Berufsausbildung: Für die Fachdidaktik der Naturwissenschaften wurde im Fachkonzept für die

<sup>2</sup> Die Liste der Handlungskompetenzen ist von der Fachbereichsgruppe Bewegung und Sport verfasst worden. Ihr gehörten an: Lucia Ammann, Sabine Conti, Claire Gisler, Stephan Zopfi, Jürg Meier.

<sup>3</sup> An den zitierten Konzepten haben Claudia Wespi, Lisbeth Kurmann, Christine Rieder, Reinhard Hölzl, Kurt Messmer und Albert Zeyer gearbeitet.

Verbindung von Lehrer-Entwicklungsmodell und Standard beispielsweise folgende Formulierung gewählt: Der Aufbau der Handlungskompetenzen erfolgt über drei "Entwicklungsstufen":

1. Auf einer positiven Beziehung zu Naturwissenschaft und Technik vertiefte Kenntnisse in den drei Fächern Biologie, Chemie und Physik erwerben;
2. in Konzepten und Modellen denken;
3. vernetzt und fächerübergreifend denken und kognitive, ethische und ästhetische Vernunftmomente miteinander verbinden.

Insgesamt formuliert der Fachbereich dazu 8 Standards. Im Bereich Mathematik wird beispielsweise die Erziehung zum Denken zu einem Ziel mit doppeltem Anspruch: Gemeint ist die Lehreraufgabe mit Zielgruppe Schülerin und Schüler – gemeint sind aber auch die lernenden Lehrerstudierenden: Die Lehrperson ist fähig,

1. bei den Schülerinnen und Schülern den Aufbau der kognitiven Grundtechniken *Klassifizieren, Ordnen, Generalisieren, Analogisieren* und *Formalisieren* zu fördern;
2. im Unterricht den Nutzen sachorientierten, strukturierten und logischen Vorgehens bei der Bewältigung komplexer Problemsituationen aufzuzeigen;
3. sich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auch auf Aufgabenstellungen einzulassen, deren Lösung der Lehrperson nicht schon von vornherein bekannt ist;
4. eigene Denkfehler oder vermeintliches Unvermögen nicht zu kaschieren, sondern zuzulassen und, wenn chancenreich, auch darauf einzugehen.

Und auch im Fachbereich Hauswirtschaft wird deutlich, wie stark sich interdisziplinäre Anliegen in den Fachdidaktiken zeigen, wenn von Standards her geplant wird: Eine im Fachbereich Hauswirtschaft an der PHZ Sek I ausgebildete Lehrperson ist fähig,

- Unterricht für den Fachbereich Hauswirtschaft zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, ausgehend vom Lehrplan und unter Berücksichtigung der Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima;
- sich mit dem gesellschaftlichen Kontext, den kulturellen Einflüssen auseinander zu setzen und deren Bedeutung und Auswirkungen für das Fach Hauswirtschaft zu erkennen;
- die Lebenswelt der Jugendlichen zu erforschen und daraus grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungskompetenzen abzuleiten, die für ihre Alltagsgestaltung und -bewältigung nötig sind;
- ihre Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Kulturen und sozialer Herkunft sowie mit unterschiedlichen Rollen- und Wertvorstellungen zu unterstützen, miteinander positive Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.

Die Verknüpfung von Entwicklungsperspektive mit der Definition von Lehreraufgaben, deren Grundlagen in der Lehrpersonenausbildung gelegt werden müssen,

zeigt sich auch im Geschichtsdidaktik-Konzept:

Veränderung und Kontinuität sind zentrale historische Kategorien und zugleich Optionen geschichtlichen Denkens. Die Reflexion über diese Kategorien bewegt sich dialektisch im Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Befreiung von Traditionen. Auf die Lebenssituation von jungen Lernenden auf der Sekundarstufe I bezogen, bedeutet dies, dass sie sich einerseits individuell emanzipieren, andererseits sozial integrieren müssen. Dieser Prozess führt schliesslich zum Aufbau der personalen und sozialen Identität (Hug, 1977, S. 24 f.; vgl. Abb. 3).

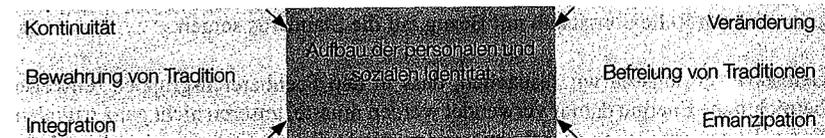


Abbildung 3: Aufbau der personalen und sozialen Identität im Geschichtsunterricht

Vor diesem Hintergrund hat der Geschichtsunterricht drei grosse Aufgaben (vgl. Hug, 1977):

1. *Historische Sachkompetenz*: Junge Lernende sollen sich sachgerecht mit der Geschichte auseinandersetzen können.
2. *Erweiterung sozialer Kompetenz*: Junge Lernende sollen befähigt werden, geschichtliche Zusammenhänge in ihrer Umwelt kritisch und bewusst zu erfassen und darin eine eigene Position einzunehmen.
3. *Vertiefung personaler Kompetenz*: Der Geschichtsunterricht soll junge Lernende durch exemplarische historische Auseinandersetzung mit Werten und Normen dabei unterstützen, ihre eigene Identität zu finden, zu begründen und sich selbst in den Prozess geschichtlicher Entwicklung einzuordnen.

## 5. Erfahrungen

Grundsätzlich beurteilen wir aus der Optik der Planungsleitung die Ausrichtung auf Handlungskompetenzen positiv. Die Arbeit mit ihnen richtete die Planungsarbeit eindeutig gedanklich auf die professionellen Erfordernisse der neu zu konzipierenden Ausbildung aus. Ein wichtiger Effekt dieses ersten Entwicklungsschritts bestand jedoch in der Etablierung von Fachteams, die die Verantwortung für die Arbeit an den Standards von der Formulierung an übernahmen und in der jetzt beginnenden Ausbildung die Verantwortung für Umsetzung und Sicherung der Qualität des Angestrebten übernehmen und damit die Weiterentwicklung betreiben müssen. In dieser Weiterarbeit von Teams, deren Expertise sich ergänzt und die Disziplinarität mit sinnvollem Praxisbezug und Offenheit für Interdisziplinarität verbindet, liegt die Hoffnung, dass den Gefahren von Standards wie das Absin-

ken in die Unverbindlichkeit von zu allgemeinen Leitideen oder der Erstarrung in Ausbildungsroutinen entgegengewirkt werden kann. Eine nicht zu unterschätzende Auswirkung der Standardorientierung für die Studierenden ist es zudem, dass die Grundkompetenzen von den Studierenden alle ohne Ausnahme erreicht werden müssen. Der Ausgleich von Schwächen in einen Bereich durch Stärken in einem anderen Bereich wird obsolet. Mangelnde Fähigkeiten in der Deutschdidaktik lassen sich nicht durch überdurchschnittliche Leistungen im grammatikalischen Wissen ausgleichen. Die definierten Kernmodule müssen alle bestanden werden – eine hohe Leistungsanforderung, die mit der neuen Ausbildung einher geht und der verbreiteten Notenverrechnungspraxis entgegenläuft. Schon dies sollte für einen permanenten Reflexionsschub mit Bezug auf die Standards sorgen.

Selbstkritisch müssen wir feststellen, dass in den Fachbereichsgruppen teilweise beträchtliche Energie darauf verwendet werden musste, unseren nicht ganz trivialen Formulierungsvorgaben gerecht zu werden. Nicht überall erwiesen sich diese Vorgaben auch als sinnvoll. Besonders der ambitiöse Begründungszwang ist noch nicht überall eingelöst, zum Teil auch, weil noch erhebliche Grundlagen fehlen – einer der nahe liegenden Gründe für Ausbildungsplanende, sich gleichermassen um den Aufbau einer anspruchsvollen Forschung zu kümmern. Eine zusätzliche Gefahr der standardisierten Ausbildung besteht auch darin, dass sozusagen nur noch einen Wert hat, was im Dienste des Handelns steht. Man muss nicht notwendigerweise zu einem humboldtschen Verständnis von Bildung zurückkehren, um zu erkennen, dass Bildung mehr ist als blosser Kompetenzerwerb. Im Luzerner Projekt wollen wir dies auffangen durch eine bewusste Gestaltung des Lebens am Ausbildungsort PHZ Luzern. Chor-, Sport-, Theater- und Filmangebote signalisieren, dass wir die Türe zu einem erweiterten Bildungsverständnis durchaus nicht schliessen, sondern einige seminaristische Qualitäten mit in die neue Ausbildungskultur mitnehmen wollen.

### Literatur

- Beck, E.** (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 2001, 23–28.
- Darling-Hammond, L.** (2002). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th edition, S. 751–776). Washington: AERA.
- Hug, W.** (1977). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.

- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

### Autoren

- Michael Fuchs, Dr.**, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Rektorat, Museggstr. 22, 6004 Luzern, michael.fuchs@phz.ch
- Michael Zutavern, Dr.**, Prorektor, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Museggstr. 22, 6004 Luzern, michael.zutavern@lu.ch