

Michael Fuchs / Hubert Lauener / Herbert Luthiger

Potenziale entdecken – Grenzen wahrnehmen

Die Eignungsüberprüfung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – das Luzerner Verfahren

„Great Teachers are neither born nor made but they may develop“
 Theo Bergen (zit. nach Hascher & Thonhauser 2004, S. 4)

1. Die Berufseignung überprüfen: Ja oder Nein?

Es ist unstrittig: Die Berufseignung für den Lehrberuf zu ermitteln, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Da liegt der Schluss nahe, am besten gleich ganz darauf zu verzichten. Anton Strittmatter (2007) fasst die Argumente, die zuweilen *gegen* eine Berufseignungsprüfung¹ vorgebracht werden, so zusammen:

- „Der akademische Status steht – in Konkurrenz zu anderen Studienrichtungen – speziellen berufsbezogenen Selektionskriterien entgegen; die Juristen, Ökonomen und Mediziner führen auch keine Charaktertests durch, obschon es in diesen Berufsfeldern ebenfalls ein hohes Schadenspotenzial gibt. (...)“
- Die prognostische Langzeitvalidität psychometrischer Verfahren fällt nicht so überzeugend aus, um die damit verbundenen Aufwendungen und Anfeindungen aufzuwiegen.
- Das hat vielleicht damit zu tun, dass die Grundlagen der Definition von ‘Validität’? (Bewährung als gute Lehrperson) doppelt schwach sind: Was ‘ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin’ ist, bleibt normativ umstritten; und überdies bleibt die Beurteilungsvalidität bzw. -zuverlässigkeit (...) ein Rätsel.
- Die Lehrerbildungsinstitute sind zumindest phasenweise vitaler am Füllen der Kurse interessiert als an der Abweisung von Studierenden“ (Strittmatter 2007, S. 17).

Aber ist die Kapitulation vor der Aufgabe der richtige Weg? Weil zu viele Personen darunter leiden, wenn eine ungeeignete Lehrperson den Beruf ausübt, ist dies eigentlich keine Option. Stellt sich die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt einer Einschätzung der Berufseignung.

In der Ausbildung der PHZ Luzern² sind wir der Meinung: Es führt kein Weg daran vorbei, dies möglichst früh, d. h. noch während der Grundausbildung, zu tun, will man die offensichtlich ungeeigneten Studierenden nicht nach Abschluss der Ausbildung den sozialdarwinistischen Mechanismen von Schulklassen, welche die Schwächen ungeeigneter Junglehrpersonen brutal ausnützen, und Schulkommissionen³, welche stellvertretend dann die Selektion auf manchmal professionelle, oft aber auch traumatisierende Art nachholen, aussetzen.

¹ Für das Phänomen der Berufsselektion sind in der Literatur verschiedene Begriffe gebräuchlich: Berufseignungsprüfung, Berufseignungsüberprüfung, Berufseignungseinschätzung. Die letzten beiden Begriffe weisen deutlicher als der erste darauf hin, dass es sich um einen Suchprozess handelt. Wir verwenden in diesem Artikel alle drei Begriffe. Auch wenn wir von Prüfung sprechen, ist der Suchcharakter stets mitgemeint.

² PHZ steht für Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Der Ortsname dahinter, im vorliegenden Fall Luzern, bezeichnet den Standort. Die PHZ kennt drei Standorte: Luzern, Schwyz und Zug.

³ Schulkommissionen oder Schulpflegen sind in der Schweiz gemeindebehördliche Begleit- und Aufsichtsbehörden, die im Zusammenspiel mit der Schulleitung für die Anstellung der Lehrpersonen verantwortlich sind. Exemplarisch lässt sich die Aufgabe von Schulpflegen nachlesen in BKS Aargau (2005).

Weil das Ziel der Ausbildung darin besteht, die Diplomandinnen und Diplomanden zu befähigen, an ihrer ersten Arbeitsstelle ansprechende Arbeit zu leisten, Lernenden zu fördern und ihre Klasse(n) zu leiten, kurz: einen glückenden Start ins Berufsleben zu ermöglichen, ist eine Einschätzung der Berufseignung bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums nötig.

An einer Prüfung der Berufseignung haben denn auch sehr verschiedene Personen- oder Anspruchsgruppen („Stakeholder“) ein vitales Interesse:

- An vorderster Stelle ist die Studentin, der Student selbst zu nennen. Es kann nicht in deren bzw. dessen Interesse liegen, die Ausbildung für einen Beruf zu durchlaufen, in welchem er oder sie unglücklich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern wird. Natürlich wird eine negative Selektion von den Betroffenen als Misserfolg erlebt und verbindet sich mit negativen Emotionen, die von Enttäuschung bis zu Wut und Aggression reichen können.⁴ Bei nüchterner Betrachtung sind die Studierenden dennoch die ersten, die an einer Berufseignungsprüfung interessiert sein müssen. Schliesslich geht es um ihre Lebenszeit, die im Falle der Nichteignung nicht zielführend „verbraucht“ wird.
- An zweiter Stelle ist die virtuelle Gruppe der potenziellen künftigen Schülerinnen und Schüler zu nennen. Sie haben das Recht, von einer gut ausgebildeten und gleichzeitig geeigneten Lehrperson unterrichtet zu werden.
- Auch die Ausbildungsinstitution hat ein Interesse daran, ihre Energie hauptsächlich für Studierende einzusetzen, die davon optimal profitieren können. Die Entwicklung von Problemlösungen, die für ungeeignete Studierende geleistet werden müssen, ziehen eine Menge Zeit und Energie der Dozierenden und der Schulleitung ab. Letztlich wird diese den geeigneten Studierenden entzogen.
- Dass auch der künftige Arbeitgeber der Absolventinnen und Absolventen – in der Schweiz der kommunale Schulträger: die oben schon erwähnte Schulpflege – ein Interesse an geeigneten Lehrpersonen hat, versteht sich von selbst.
- Ebenso haben die Gewerkschaften und Standesvertretungsorganisationen ein vitales Interesse an geeigneten Lehrpersonen, damit Lohnverhandlungen, Einhaltung von Standesregeln u.a.m. nicht durch missliebige Kolleginnen und Kollegen gefährdet sind. So schreibt Anton Strittmatter im Namen des Dachverbandes der Schweizer Lehrerschaft: „Wir haben professionelle Vorstellungen von Schul- und Unterrichtsqualität, aus denen bestimmte Ansprüche an das Ausbildungsniveau und an Persönlichkeitseigenschaften des pädagogischen Nachwuchses resultieren“ (Strittmatter 2007, S. 10). Das gleiche Interesse haben die konkreten Berufskolleginnen und Kollegen der Schule vor Ort, denn problematische Lehrpersonen belasten ein Kollegium mitunter beträchtlich.
- Schliesslich sind die Steuerzahler zu nennen. Sie haben ein Interesse daran, dass die öffentliche Hand einen möglichst effektiven Gebrauch ihrer Mittel macht und diese zielgerichtet – d. h. in diesem Fall: für jene, die das Berufsziel erreichen können – einsetzt.⁵

Aus alledem resultierte an sich ein klares Ja für die Eignungseinschätzung, wären damit nicht erhebliche Schwierigkeiten verbunden.

⁴ Die entsprechenden Emotionen steigern sich zuweilen so hoch, dass es zu Angriffen in der Presse kommt. Dies erleben zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes die Kolleginnen und Kollegen einer grossen PH der Schweiz (Schmid 2007/ Artikel in der schweizweit verbreiteten Publikumswochenschrift „Beobachter“).

⁵ Der Bologna-Prozess hat in dieser Richtung Wirkung gezeigt. Laut Aussagen der Schweizer Hochschulleitungen gibt es seit der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System zwar nicht weniger Studien- und Studienfachwechsler als früher, aber die Wechsel finden im neuen System deutlich früher, also in den beiden ersten Semestern, statt (Meyer-Rust 2007).

2. Die Berufseignung überprüfen: Ja! Aber ...

Was die Sache der Berufseignungseinschätzung sozusagen zu einem Unternehmen mit hohem Risiko macht, sind zwei Punkte: erstens die oben bei Strittmatter angesprochene mangelnde Validität, die sich im Falle von selektiven Prüfungsverfahren als Gerechtigkeitsproblem darstellt. Ausgelöst wird diese mangelnde Validität, und damit sind wir beim zweiten Punkt, nicht erst bei der mit Sicherheit prekären Interrater-Reliabilität, sondern schon vorher bei den offensichtlichen Unschärfen der Einschätzungs- bzw. Selektionskriterien. In der empirischen Forschung klafft, wenn wir recht sehen, ein Loch bei der Frage, was eine gute von einer problematischen Lehrperson unterscheidet. Pamphlete wie Lotte Kühns Lehrer-Hasser-Buch (2005) oder Lehrertugendprogramme wie jene Peter Strucks (1994) können höchstens Hinweise vermitteln. Echte Hilfen für Operationalisierungen lassen sich in dieser Literatur nicht finden.

Und auch die nahe liegende Lösung, die Kriterien für eine gute Lehrperson über den Umweg der Definition des guten Unterrichts zu finden (z.B. Darling-Hammond 1997, Helmke 2006, Helmke, Helmke & Schrader 2007, Meyer 2004), führt nicht wirklich zum Ziel, da guter Unterricht offenbar nicht abschliessend definierbar ist. Ein inhaltlich-semanticischer Vergleich verschiedener Konzepte des guten Unterrichts durch Ulf Mühlhausen zeigt auf: Was sich unter Berufung auf empirische Studien zu einer Theorie des guten Unterrichts verdichtet hat, ist und bleibt in vielen Merkmalen interpretationsbedürftig, wenn nicht sogar widersprüchlich (Mühlhausen 2007; S. 32–39). Man ist geneigt, den berühmten Satz des Management-Forschers James M. Burns (1978) auf die Schule anzuwenden und zu sagen: Unterricht ist eines der am meisten untersuchten und am wenigsten verstandenen Phänomene.⁶

Erst recht prekär wird es, wenn es um Empirie zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen während der Ausbildung geht. Zwar war das Professionswissen von Lehrpersonen als solches in den letzten fünfundzwanzig Jahren Gegenstand von Forschung (z. B. Bromme 1992, Terhart 1991, Shulman 1986, 1990), uns ist hingegen keine Entwicklungsverlaufsuntersuchung bei Lehrerstudenten bekannt. Damit klafft dort eine Leerstelle, wo es darum geht zu bestimmen, wie der Entwicklungsverlauf hin zu dem komplexen Gemenge aus „Wissenselementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbstrechtfertigungen“ (Terhart 1991, S. 133), welches professionelles Lehrwissen ausmacht, aussieht.⁷ Ein entwicklungsbezogenes Diagnoseinstrument für die Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung ist und bleibt ein Desiderat.

Was tun in einer solchen Situation?

Als wir uns vor vier Jahren auf den Weg gemacht haben, gleichzeitig mit dem ersten Ausbildungsjahrgang unserer neu gegründeten Pädagogischen Hochschule ein Berufseignungsverfahren zu installieren, war uns bald klar, dass wir vor den Schwierigkeiten nicht kapitulieren wollten. Implizit haben wir uns an jene zwei Orientierungsmarken gehalten, welche Strittmatter im bereits mehrfach zitierten Artikel so fasst:

„Konsens – auch in den Berufsverbänden – ist: Es wäre schon viel gewonnen, wenn wenigstens die erkennbaren pathologischen Fälle von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ferngehalten bzw. vor der definitiven Anstellung mit Verantwortung für Schulklassen entfernt

⁶ Der Originalsatz lautet: Führung (Leadership) ist eines der am meisten untersuchten und am wenigsten verstandenen Phänomene (a. a. O., S. 2).

⁷ Ebenso bleibt im Dunkeln, welche Settings, Praxiselemente, Unterrichtsarten an der Hochschule etc. zum Erlernen des Lehrberufs günstig sind.

werden könnten. Es geht hier vor allem um stark neurotische Persönlichkeiten, chronische Beziehungsstörungen und sehr schwache Belastbarkeiten in Zwickmühlen- und Feedback-Situationen. (...) Ebenso Konsens besteht heute im Anspruch, dass der Lehrberuf eine hohe Intelligenz, epistemische Neugier, eine Forschungshaltung im weitesten Sinne und Lesefreude (auch für Fachliteratur) verlangt“ (Strittmatter 2007, S. 17f.).

Mittels des nachfolgend beschriebenen Verfahrens versuchen wir, diese zwei konsensfähigen Zielvorgaben zu erreichen, und zwar zu einem möglichst frühen Zeitpunkt. Wie wir das tun, schildern wir im folgenden Kapitel.

3. Das Verfahren zur Abklärung der Berufseignung an der PHZ Luzern

a. Grundlage: Standardorientierung und Handlungskompetenzen

Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verläuft einphasig. Nach der Ausbildung, die für die Primar- und Kindergarten-/Unterstufenlehrpersonen drei Jahre und für die Sekundarstufe I viereinhalb Jahre dauert, sind die neu diplomierten Lehrpersonen wählbar und treten ihre erste Stelle an.⁸ Das Studium muss demnach die Studienabgängerinnen und -abgänger befähigen, eine gleichberechtigte Stellung im Lehrerteam einnehmen und die volle Verantwortung für die ersten Klassen übernehmen zu können. Berufspraktische Ausbildungselemente erhalten daher einen prominenten Ausbildungsanteil von 20 bis 25%.

Als die PHZ Luzern 2003 den Studienbetrieb mit den ersten Studiengängen aufnahm, hatten drei zentrale Eckwerte die Konzeptarbeit für die Ausbildung bestimmt:

- Mit Blick auf Bologna wurde die Ausbildung modularisiert.
- Für die drei angebotenen Studiengänge *Kindergarten/Unterstufe (KU)*, *Primarstufe (PS)* und *Sekundarstufe 1 (S1)* war ein gemeinsames Grundjahr zu entwickeln.⁹ Es dient den Funktionen: *Motivation (1)*, *Orientierung(2)* und *Eignungsabklärung (3)* (PHZ Luzern 2007a).¹⁰
- Die gesamte Ausbildung wurde im Gefolge des damals aktuellen Werkes von Oser & Oelkers (2001) auf Standards ausgerichtet. An der PHZ Luzern wurden die Standards auf Handlungskompetenzen herabgebrochen.¹¹

⁸ In manchen Kantonen besteht parallel zum vollen Arbeitspensum eine sogenannte Berufseinführung mit einem spezifischen Weiterbildungsangebot samt Supervision. Diese Phase zählt aber bereits zur Weiterbildung.

⁹ Die Einrichtung eines gemeinsamen Grundjahrs war eine von der Politik bestimmte Vorgabe.

¹⁰ Ein gemeinsames Grundjahr bietet zusätzlich die Chance, dass die angehenden Lehrpersonen, gleich welcher Stufe, den Lehrberuf als gemeinsame pädagogische Aufgabe begreifen lernen und auch ein Verständnis für die jeweiligen anderen Stufen entwickeln.

¹¹ Wie diese konkret aussehen, haben wir andernorts beschrieben (vgl. Fuchs & Zutavern 2003, Fuchs & Zutavern 2006, Ettlín & Fuchs 2007).

Zum besseren Verständnis des Grundjahres, in welchem die eigentliche Berufseignungsüberprüfung stattfindet, hier noch einige Erläuterungen:

1. Zur *Motivationsfunktion*: Die Studierenden sollen Freude an dem entwickeln, was später ihr Beruf sein wird: dem Unterrichten und Erziehen. Freude entwickelt sich am ehesten im konkreten Tun, also in der Praxis. Deshalb unterrichten und hospitieren unsere Studierenden ab der ersten Ausbildungswoche jeweils am Mittwochmorgen in der Klasse einer Kooperationschule¹² unter Begleitung einer Praxislehrperson. Diese Praxislehrpersonen sind eine Art Lehrmeister für Berufsanfänger. Aus jeder Kooperationschule stellen wir zwei Praxislehrpersonen mit einem Lehrauftrag an der PHZ an. Diese beiden reflektieren am Mittwochnachmittag im Team-Teaching mit einer Dozentin oder einem Dozenten der Bildungs- und Sozialwissenschaften, der sogenannten Mentorin oder dem Mentor¹³, schulpädagogische Fragen, die sich den Studierenden, ausgehend von der am Morgen erlebten Praxis, stellen. Auch wird der Praxiseinsatz der kommenden Woche vorstrukturiert und grob geplant (vgl. PHZ Luzern 2007b).

Es geht bei der Motivation also darum, den Beruf bewusst zu erleben und zentrale Kompetenzen im Anfängerstadium auszubilden.

2. Zur *Orientierungsfunktion*: Bei Studienbeginn melden sich die Studierenden für eine bestimmte Stufenausbildung und für bestimmte Fächer an.¹⁴ Im Laufe des Grundjahres kann aber sowohl der Studiengang- wie der Fächerentscheid ohne Studienzeitverzögerung korrigiert werden. Ein Wechsel des Studienganges kommt primär auf der Grundlage der Praxiserfahrungen an der Kooperationschule zu Stande. Ein Wechselsystem schreibt im Laufe des ersten Jahres nämlich allen Studierenden das Unterrichten auf sämtlichen Stufen vor; die meiste Zeit verbringen sie allerdings auf der Stufe ihrer bei der Studienanmeldung getroffenen Wahl. Indem sie auf allen Stufen unterrichten, erproben die Studierenden, ob sie sich individuell für den richtigen Studiengang entschieden haben. Dasselbe geschieht mit den Fächern. Jedes gewählte Fach muss ab dem ersten Semester studiert werden und in jedem gewählten Fach ist ein Akzess zu absolvieren. Der Akzess definiert bestimmte fachliche Voraussetzungen samt Erfüllungskriterien, die für das Studium unabdingbar sind. Schon die Präsentation der Leistungsanforderungen für den Akzess, dessen Bestehen für das Weiterstudium notwendig ist, gibt den Studierenden Hinweise darüber, ob ihre Vorbildung zum Studium des Faches reicht und ob sie inhaltlich die richtige Wahl getroffen haben.

3. Zur *Berufseignungsabklärung*: Das Eignungsabklärungsverfahren soll Sicherheit darüber geben, dass grundsätzlich der richtige Beruf gewählt wurde. Bei der Eignungsüberprüfung haben wir uns an der PHZ in der Konzeptphase dazu entschlossen, den Weg nicht über Persönlichkeitsanalysen oder Persönlichkeitsbeurteilungen zu gehen, obschon

¹² Kooperationschulen werden Schulen genannt, die sich vertraglich verpflichten, ein Lehrpersonenteam als Praxislehrerinnen und -lehrer über eine längere Zeit für die Ausbildung der Studierenden vor Ort zur Verfügung zu stellen. Im Grundjahr bilden Studierende aller drei Studiengänge (S1, PS, KU) in einer Stärke von 16 Studierenden eine Mentorsgruppe und sind als solche einer Kooperationschule zugeordnet. Eine Kooperationschule weist im Regelfall acht Praxislehrpersonen aller drei Schulstufen auf und ermöglicht die Halbtagespraktika am Mittwochmorgen und ein Dreiwochenpraktikum im Zwischensemester.

¹³ Die Mentorinnen und Mentoren begleiten die Studierenden bei den Praktika. Während des Grundjahres besuchen sie diese insgesamt mindestens drei Mal.

¹⁴ Welche Fächerkombinationen möglich sind, hängt von den Stufen ab. Die Möglichkeiten sind auf unserer Website verzeichnet unter http://www.luzern.phz.ch/content.php?link=phzlu_rundgang_prst2.htm für die Primarstufe und unter <http://www.sek1.phz.ch/content.php?link=543166195842.htm> für die Sekundarstufe I. Kindergarten-Unterstufe ist integral zu studieren.

damals entsprechende Konzepte in der Schweiz diskutiert wurden (z. B. Bircher 1999, Müller & Rüedi 1999). Wir sind davon ausgegangen, dass sich bei Studierenden mit mangelnder Berufseignung (im Sinne der oben von Strittmatter aufgeführten Persönlichkeitsmerkmale) die Problembezirke grundsätzlich in der Praxis zeigen und von den Praxislehrpersonen und Mentoratspersonen wahrgenommen werden können. Einschätzungsinstrumente konnten durch unsere standardorientierte Ausbildung ohne grosse Schwierigkeiten abgeleitet und in Form von Indikatorenlisten erstellt werden. Diese dienen allerdings nicht lediglich der eigentlichen Berufseignungsprüfung, sondern sind so angelegt, dass sie ein Mittel zur Ermittlung der beruflichen Potenziale und Entwicklungsbereiche der Studierenden darstellen.¹⁵ Es ist ein zentrales Kennzeichen unseres Verfahrens, dass die Berufseignungsprüfung nicht isoliert dasteht, sondern eingebettet ist in die Potenzialentwicklung unserer Studierenden in Praxis und Theorie. Das Schwergewicht liegt insgesamt eindeutig auf der fördernden Begleitung. Die Selektion ist für die meisten Studierenden zweitrangig, aber dennoch stets präsent. Dieser Schluss ist nicht aus der Luft gegriffen, sondern einer im ersten Studienjahrgang gemachten externen Evaluationsarbeit zu entnehmen (Ruoss 2004).¹⁶

Weil keine forschungsbasierte valide Einschätzungsinstrumente für die Berufseignungsüberprüfung zur Verfügung stehen, haben wir uns an der PHZ Luzern wie erwähnt an Kompetenzen¹⁷ orientiert. Die für die Ausbildung definierten Standards und Handlungskompetenzen dienten als Ausgangslage und wurden auf den Status des Studienanfängers herabgebrochen. Auch wenn die Validität fehlt: Kompetenzen und Kompetenzerwartungen lassen sich auf der Grundlage der Erfahrung der Lehrerbildner und der Standards von Oser formulieren und kommunizieren. Wenn diese Kompetenzerwartungen in ein Netz von möglichst dichter Kommunikation unter den Beteiligten gebracht werden, haben die von Strittmatter angemahnten Minimalbedingungen für eine Selektion gute Chancen, erreicht zu werden. Wir stellen fest, dass es bei den bisherigen Fällen, in welchen wir aktiv auf eine Selektion hinsteuern mussten, vor allem um Fragen der Selbst- und Sozialkompetenz ging und somit vermutlich jene Personen ermittelt wurden, welche die von Strittmatter angemahnten „chronischen Beziehungsstörungen“ und „sehr schwachen Belastbarkeiten“ aufwiesen.

Einige Beispiele mögen verdeutlichen, worum es in den konkreten Fällen bisher gegangen ist, z. B.:

- um eine Studierende, die sich als Praktikantin nicht an definierte Schulhausregeln der Kooperationsschule gehalten hat und auch nicht willens war, dies zu tun. Gepaart war diese Uneinsichtigkeit mit einer chronischen Unzuverlässigkeit bei der Unterrichtsvorbereitung und in mehreren fachlichen Modulen der Ausbildung;

¹⁵ Wir wissen uns hier in Übereinstimmung mit Sonderegger (2005), der von der Eignungsüberprüfung als einer Potenzialanalyse spricht.

¹⁶ Ruoss (2004, S. 42) kommt zum Schluss, dass das Verfahren von allen Befragten (Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie Praxislehrpersonen) als geeignet beurteilt wird und eine grosse Akzeptanz genießt. Als sehr wirkungsvoll wird die Kombination von praktischer Übungstätigkeit und anschliessender Auswertung mittels der Unterrichts- und Erziehungsbausteine und des Kompetenzrasters bewertet. Sie geben dem Verfahren eine Struktur und sind für alle Beteiligten nachvollziehbar. Auch bei problematischen Fällen wird das Eignungsabklärungsverfahren von allen Beteiligten als fair und brauchbar beurteilt. Es wird weder als belastend noch als problematisch empfunden, da die Beurteilungskriterien stets bekannt sind. Es wird von Seiten der Studierenden nicht als eigentliches Verfahren wahrgenommen, da ihrer Meinung nach die Eignungsabklärung parallel und fast unauffällig mit der Auswertung der berufspraktischen Ausbildung einhergeht.


¹⁷ Es ist uns bewusst, dass auch der Kompetenzenbegriff schillernd ist. Neuenschwander definiert so: „Kompetenzen bezeichnen das erlernte Potential von Individuen, handelnd zur Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen beizutragen“ (2004, S. 24).

- um schwere Kommunikationsmängel eines Studierenden, der kaum in der Lage war, sich Lernenden verständlich zu machen und dessen Unterricht ständig von Organisationsmängeln geprägt war, die auch durch Feedbacks, Tipps und Hinweise nicht in positivere Bahnen gelenkt werden konnten;
- um den Tatbestand, dass Studierende trotz wiederholten Mahnungen und „gescheiterten“ Lektionen keinen Reflex zeigten, Unterricht seriös vorzubereiten und rechtzeitig mit der Praxislehrperson Kontakt aufzunehmen.

Solche und ähnliche Beobachtungen, vor allem dann, wenn sie, was nicht selten ist, mit analogen Verhaltensweisen in Fachmodulen der PHZ einher gehen, sind Warnzeichen, die im Laufe des Grundjahres über die von der Mentoratsperson zu vollziehenden Schritte „Wahrnehmen“ – „Spiegeln“ – „Besprechen“ – „Treffen von Zielvereinbarungen“ – „Kontrolle der Vereinbarungen, des Fortschritts“ einem Prozess zugeführt werden können, an dessen Ende allenfalls die Negativselektion steht.

Für die Umsetzung der oben genannten Grundüberlegungen haben wir ein Verfahren zur Berufseignungsabklärung entwickelt, welches in einer Broschüre beschrieben ist (PHZ Luzern 2007c). Mit der Broschüre wird der Prozess in den Mentoratsgruppen schrittweise eingeführt und zu verschiedenen Zeitpunkten des Grundjahrs thematisiert. Im nachfolgenden Abschnitt führen wir einen Auszug aus dieser Broschüre auf. Er gibt Einblick ins Verfahren.

b. Verfahren zur Berufseignungsabklärung: Auszug aus dem Begleitinstrument¹⁸



Verfahren für die Eignungsabklärung

Beurteilung

Die Eignungsabklärung besteht aus den Anforderungen der Mentoratsmodule «Unterrichten und Erziehen», «Praxisbegleitung», «Halbtagespraktika» und «Einführungspraktikum». Dabei bildet die Abklärung der «Grund- und Unterrichtskompetenzen» der Praktika (Halbtagespraktika 1. Semester, Einführungspraktikum, Halbtagespraktika 2. Semester) einen Bestandteil der jeweiligen Leistungsnachweise.

Die Eignung ist erwiesen, wenn die festgelegten Anforderungen der Mentoratsmodule in beiden Semestern erfüllt wurden. Wird die Eignungsabklärung nicht bestanden, müssen die Mentoratsmodule des Grundjahres wiederholt werden (siehe Art. 15). Die Situation der Studentin/des Studenten wird in der Prüfungskommission besprochen, da die berufsspezifische Eignung nicht bestätigt wurde. Ein Beratungsgespräch wird angeboten. In diesem Gespräch soll bei nicht Erfüllen der festgelegten Anforderungen des Grundjahres auch eine Beendigung des Studiums angesprochen werden.

Mentoratsmodule

Die Mentoratsmodule zählen in beiden Semestern je als einzelne Module und werden per Leistungsnachweise auch als eigenständige Module abgeschlossen.

Module	Beurteilung durch ...
Mentorat Unterrichten und Erziehen	• Leistungsnachweis
Mentorat Praxisbegleitung	• Leistungsnachweis
Halbtagespraktika	• Leistungsnachweis
Einführungspraktikum	• Leistungsnachweis

Grund- und Unterrichtskompetenzen

Die Beurteilung der Grund- und Unterrichtskompetenzen (siehe Kompetenzraster) bildet jeweils einen Bestandteil der Leistungsnachweise der folgenden Praktika:

Module	Beurteilung durch ...
Halbtagespraktika (1. Semester)	• Fremdbeurteilung (Praxislehrperson, PH-Mentoratsperson)
Einführungspraktikum (Zwischensemester)	• Fremd- und Selbstbeurteilung im Rahmen des Standortgesprächs (Praxislehrperson, PH-Mentoratsperson, Studentin/Student)
Halbtagespraktika (2. Semester)	• Fremd- und Selbstbeurteilung im Rahmen des Abschlussgesprächs (Praxislehrperson, PH-Mentoratsperson, Studentin/Student)

Bei der Beurteilung der Grund- und Unterrichtskompetenzen der Studentin/des Studenten bringen alle an der schulpraktischen Ausbildung beteiligten Personen ihre Sichtweise ein, ausgenommen bei der ersten Beurteilung der Halbtagespraktika am Ende des 1. Semesters, bei der eine Fremdbeurteilung durch die Praxislehrperson und PH-Mentoratsperson erfolgt. So findet das Standort- bzw. Abschlussgespräch im Praxisteam – bestehend aus Praxislehrperson, Studentin/Student und PH-Mentorinnen/-Mentoren – statt und ermöglicht den Austausch von Fremd- und Selbstbeurteilungen. Dabei werden die bisherige Entwicklung und der Ausbildungsstand der Studentin/des Studenten bzgl. der Grund- und Unterrichtskompetenzen dargestellt. Für diese Darstellung können Kriterienlisten der Bausteinehefte, Beobachtungsprotokolle, Rückmeldungen der Praxislehrperson sowie Reflexionen, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorbereitungen der Studentin/des Studenten genutzt werden. In diesem Gespräch werden Stärken, Entwicklungen, aber auch Schwierigkeiten und allfällige Defizite sowie Förderansätze und neue Zielsetzungen thematisiert.

Während den Praktika sind die Kompetenzen lernbegleitend, formativ zu beurteilen und sind permanent Gegenstand von Beobachtungen, Rückmeldungen und Reflexionen. Diese Beurteilungen haben somit eine fördernde Funktion.

• • • • • Aufnahme in das Hauptstudium © PHZ Luzern • • • • • **7**

¹⁸ Die hier aufgeführten Seiten sind dem Dokument „Bestehen des stufenübergreifenden Grundjahres und Aufnahme in das Hauptstudium an der PHZ Luzern. Informationen und Regelungen“ entnommen. Das Original ist deutlich umfangreicher und enthält z. B. auch für das Wintersemester ein Kompetenzraster.



Am Ende der Praktika werden die Grund- und Unterrichtskompetenzen summativ, bilanzierend beurteilt. Diese Beurteilung hat sowohl eine fördernde als auch eine selektive Funktion. Es wird im Sinne einer professionellen Einschätzung die Grund- und Unterrichtskompetenzen der Studentin/des Studenten abgeklärt.

Die Beurteilungen berücksichtigen jeweils persönliche, ausbildungsmässige und situationale Gegebenheiten. So werden als Massstab für die Beurteilung nicht die Kompetenzen von ausgebildeten Lehrpersonen, sondern die zu erwartenden Kompetenzen nach dem Stand der Ausbildung herangezogen. Auch ungünstige Rahmenbedingungen (wie z. B. schwierige Klassen, hohe Schülerzahlen) sind bei der Beurteilung angemessen zu berücksichtigen.

Die Kompetenzen werden folgendermassen beurteilt – wobei von «erreicht» ausgegangen wird:

erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt des Gesprächs über eine Ausprägung dieser Kompetenz, so wie diese nach dem Ausbildungsstand zu erwarten ist.	Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt des Gesprächs über eine Ausprägung dieser Kompetenz, wie diese nur teilweise dem zu erwartenden Ausbildungsstand entspricht. Fortschritte wurden gemacht.	Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist diese Kompetenz nicht sichtbar ausgeprägt. Es wurden Entwicklungsmöglichkeiten besprochen, jedoch sind kaum Fortschritte sichtbar.

Die Beurteilungen werden in jedem Falle, auch bei «erreicht», mit Erläuterungen und/oder Begründungen kommentiert. Diese bilden die Grundlage für das Gespräch.

Es ist zu beachten, dass eine Beurteilung wie «nicht erreicht» oder «teilweise erreicht» hinsichtlich einzelner Kompetenzen noch nicht bedeutet, dass die Studentin/der Student die Grund- und Unterrichtskompetenzen der jeweiligen Praktika nicht erfüllt, sondern dass die Defizite im Verlaufe der Ausbildung kompensiert werden können bzw. müssen und zu Auflagen für das Weiterstudium führen.

**1. Beurteilung:
Fremdbeurteilung**

Am Ende des 1. Semesters beurteilen die Praxislehrperson und die PH-Mentoratsperson die Grund- und Unterrichtskompetenzen, die die Studentin/der Student im Verlauf der Halbtagespraktika gezeigt hat. Folgende Beurteilungen und Folgen sind möglich:

Beurteilung	Folgen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind « erreicht »	a) Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt der Beurteilung über eine Ausprägung der Kompetenzen, so wie diese nach dem Ausbildungsstand zu erwarten sind. Die Studentin/der Student tritt ohne Auflagen ins Einführungspraktikum ein. b) Auflagen: Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt der Beurteilung über eine Ausprägung der Kompetenzen, wie diese nur teilweise dem zu erwartenden Ausbildungsstand entsprechen. Die PH-Mentoratsperson hält die fehlenden Kompetenzen als Auflagen schriftlich fest. Konkrete Massnahmen werden für das 3-wöchige Einführungspraktikum definiert und eine Zielüberprüfung vereinbart.
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind « nicht erreicht »	Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt der Beurteilung über eine Ausprägung der Kompetenzen, wie diese dem zu erwartenden Ausbildungsstand nicht entsprechen. Die Voraussetzungen für die Absolvierung des 3-wöchigen Einführungspraktikums sind nicht gegeben. Die Eignungsabklärung ist nicht bestanden. Das Mentorat des Grundjahrs muss wiederholt werden.





2. Beurteilung: Standortgespräch

Im Rahmen des Standortgesprächs werden die Grund- und Unterrichtskompetenzen des 3-wöchigen Einführungspraktikums abgeklärt. Mögliche Auflagen für die Halbtagespraktika des 2. Semesters werden schriftlich festgehalten. Folgende Beurteilungen und Folgen sind möglich:

Beurteilung	Folgen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht»	<p>a) Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt des Gesprächs über eine Ausprägung der Kompetenzen, so wie diese nach dem Ausbildungsstand zu erwarten sind. Die Studentin/der Student tritt ohne Auflagen in die Halbtagespraktika des 2. Semesters ein.</p> <p>b) Auflagen: Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt des Gesprächs über eine Ausprägung der Kompetenzen, wie diese nur teilweise dem zu erwartenden Ausbildungsstand entsprechen. Die PH-Mentoratsperson hält die fehlenden Kompetenzen als Auflagen schriftlich fest. Konkrete Massnahmen (z. B. Spezialaufgaben im Modul Kommunikationstraining, Arbeit an persönlichen Lernzielen im Halbtagespraktikum, Besuch der Unterstützungsangebote im Modul Grundkompetenzen Sprache und Medien) werden für die Halbtagespraktika des 2. Semesters definiert und eine Zielüberprüfung (z. B. Besuch der PH-Mentoratsperson im Halbtagespraktikum, regelmässiges Feedback der Praxislehrperson) vereinbart.</p>
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht»	Die Studentin/der Student verfügt zum Zeitpunkt des Gesprächs über eine Ausprägung der Kompetenzen, wie diese dem zu erwartenden Ausbildungsstand nicht entsprechen. Die Voraussetzungen für die Absolvierung der Halbtagespraktika 2. Semester sind nicht gegeben. Die Eignungsabklärung ist nicht bestanden. Das Mentorat des Grundjahres muss wiederholt werden.

3. Beurteilung: Abschlussgespräch

Am Ende des Grundjahres erfolgt im Rahmen des Abschlussgesprächs die Beurteilung der Grund- und Unterrichtskompetenzen der «Halbtagespraktika 2. Semester». Mögliche Auflagen und/oder diskutierte kritische Themen für das Hauptstudium werden schriftlich festgehalten und zu den Personalakten auf der Kanzlei gelegt, damit eine Weitergabe an die PH-Mentorinnen/-Mentoren des 2. Studienjahres gewährleistet wird. Folgende Beurteilungen und Folgen sind möglich:

Beurteilung	Folgen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht»	<p>a) Bei einer Studentin/einem Studenten ohne Auflagen aus dem Standortgespräch 1. Semester wird festgehalten, ob die positive Bilanz aus dem ersten Gespräch bestätigt werden kann. In diesem Fall wird die Abklärung bezüglich der Grund- und Unterrichtskompetenzen positiv abgeschlossen. Das Gleiche gilt bei einer Studentin/einem Studenten mit «erreicht mit Auflagen» aus dem 1. Semester, bei der/dem am Ende des Grundjahres Fortschritte und genügende Kompetenzen attestiert werden.</p> <p>b) Auflagen: Der Studentin/dem Studenten werden zum Teil noch ungenügende Kompetenzen, aber Fortschritte attestiert. Die PH-Mentoratsperson hält der Studentin/dem Studenten fehlende Kompetenzen als Auflagen und/oder fragliche Kompetenzen als «Diskutierte kritische Themen» für das 2. Studienjahr schriftlich fest.</p>

Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht»

Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht», da der Studentin/dem Studenten keine genügen den Kompetenzen und kaum Fortschritte attestiert werden. Die Voraussetzungen für die Absolvierung der Praktika im Hauptstudium sind nicht gegeben. Die Eignungsabklärung ist nicht bestanden. Das Mentorat des Grundjahrs muss wiederholt werden.

Übersicht über die Beurteilung der Grund- und Unterrichtskompetenzen im Grundjahr

Halbtagespraktika 1. Semester	1. Beurteilung	Einführungspraktikum Zwischensemester	Standortgespräch	Halbtagespraktika 2. Semester	Abschlussgespräch
Grund- und Unterrichtskompetenzen 1. Semester		Grund- und Unterrichtskompetenzen 1. Semester (Vertiefung)		Grund- und Unterrichtskompetenzen 2. Semester	



Die PH-Mentoratsperson hält fehlende Kompetenzen als Auflagen und/oder fragliche Kompetenzen als «Diskutierte kritische Themen» schriftlich fest. Mögliche Massnahmen (Spezialaufgaben im Modul Kommunikationstraining, Arbeit im Halbtagespraktikum an persönlichen Lernzielen u. a. m.) werden für das 2. Semester bzw. für das Hauptstudium definiert und eine Zielüberprüfung (z. B. Besuch der PH-Mentoratsperson im Halbtagespraktikum, regelmässiges Feedback der Praxislehrperson) vereinbart.

Kompetenzraster Nach jedem Semester findet jeweils eine Selbst- und Fremdeinschätzung des zu diesem Zeitpunkt geforderten Ausbildungsstandes statt. Dabei werden die Grundkompetenzen und die für das jeweilige Semester definierten Unterrichtskompetenzen mit «erreicht, teilweise erreicht, nicht erreicht» beurteilt.

Grundkompetenzen (Stufenübergreifendes Grundjahr)				
Die Studentin/der Student ...	erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht	Begründungen
<ul style="list-style-type: none"> Beziehung kann zu den Sch. und im Kollegium eine gute Beziehung aufbauen, geht auf andere zu schaft angemessene Nähe und Distanz in der Beziehung zu den Lernenden (altersgerechte Kontaktaufnahme und -pflege) zeigt durch verbale und nonverbale Reaktionen, dass er/sie zuhört 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Auftreten wirkt im Auftreten sicher (Körperhaltung, Mimik, Gestik), kleidet sich angemessen wirkt authentisch (Echtheit) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Sprache drückt sich flüssend und präzise aus beherrscht die Standardsprache im schriftlichen und mündlichen Ausdruck spricht stufengerecht und verständlich 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Führen und Leiten übernimmt Führungsverantwortung übernimmt Verantwortung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler nimmt die Rolle der Lehrperson ernst 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Reflexion und Selbstwahrnehmung wertet Rückmeldungen von Gesprächspartnern/-innen für sich selbst aus und lernt daraus kann Handlungsmöglichkeiten, Folgerungen, Konsequenzen theoriegeleitet nennen und begründen kann wesentliche Aspekte einer Situation, des eigenen Handelns und Verhaltens differenziert wahrnehmen, erfassen und beschreiben, realistisch einschätzen kennt die persönlichen Ressourcen und nutzt sie kann sich Distanz zum Geschehen verschaffen 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenwechsel wechselt die Perspektive, um die Lernenden zu verstehen gibt kritisch-konstruktive Feedback nimmt Fragen und Argumente anderer auf 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Zuverlässigkeit und Eigeninitiative hält sich zuverlässig an Vereinbarungen und Verpflichtungen ergreift selbst die Initiative und zeigt Präsenz 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Dieses Dokument kann vom Extranet [EM](#) der PHZ Luzern herunter geladen werden.



Unterrichtskompetenzen (Frühlingsemester)				
Die Studentin/der Student ...	erreich	teilweise erreicht	nicht erreicht	Begründungen
<ul style="list-style-type: none"> Lernprozess 1: PADUA plant Lernprozesse und baut mit Lernenden – ausgehend von Problemstellungen – neue Begriffe und Operationen auf, die verstanden und angewandt werden können 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Lernprozess 2: Üben gestaltet Lernphasen, die einerseits der Mechanisierung, Automatisierung und Festigung von Gelemtm dienen, andererseits zu einem vertieften Verstehen führen 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Differenzieren stellt den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Lernangebot bereit, das der Heterogenität der Klasse Rechnung trägt 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Entdeckendes Lernen führt die Schülerinnen und Schüler so an ein Phänomen, ein Ereignis oder an einen problematischen Sachverhalt heran, dass die Neugier geweckt wird und regt die selbstständige Informationssuche und -verarbeitung sowie die Konstruktion von Wissen durch Eigenaktivität an 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Gesprächsformen im Unterricht führt mit einer Klasse Gespräche und regt mit geeigneten Impulsen das Denken und die verbale Interaktion an, so dass neue Einsichten oder neues Wissen gewonnen werden können 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Kooperatives Lernen setzt verschiedene Sozialformen situations- und zielgerichtet sein gestaltet Lehr- und Lernsituationen so, dass erfolgreiches kooperatives Lernen möglich wird 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Motivation schafft Bezüge zur Alltagswelt der Lernenden, weckt ihre Neugier und zeigt die eigene Freude am Thema analysiert die Leistungsmotivation und ergreift fördernde Massnahmen 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Allgemeine Unterrichtskompetenz				
<ul style="list-style-type: none"> ist in der Lage, nach didaktischen Gesichtspunkten Unterricht zu planen und durchzuführen, der den Lernenden das Erreichen bedeutsamer Lernziele ermöglicht 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Persönliche Lernziele				
Die Studentin/der Student ...	erreich	teilweise erreicht	nicht erreicht	Begründungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Dieses Dokument kann vom Extranet **EN** der PHZ Luzern herunter geladen werden.

c. Erfahrungen

Das oben aufgeführte Verfahren hat seine Form auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen gefunden. Es verändert sich immer noch von Jahr zu Jahr.

Mit dem Verfahren machen wir in dem Sinn gute Erfahrungen, dass professionelle Ansprüche sicht- und kommunizierbar werden. Das führt dazu, dass es im Grundjahr Studierende gibt, die sich nach einiger Zeit und einigen Praxiserfahrungen *selbst* dazu entschließen, das Studium aufzugeben. Wenn die Mentoratspersonen das Gefühl haben, dass dieser Entscheid nicht richtig ist oder zu vorschnell gefasst wurde, findet ein Gespräch statt.

Jedes Jahr haben wir aber auch einige Studierende, welche das Berufseignungsverfahren wegen der *Fremdeinschätzung* der Mentorats- und Praxislehrpersonen nicht bestehen. Diese Studierenden haben rechtlich die Möglichkeit, das Grundjahr zu wiederholen. Das ist in jenen Fällen sinnvoll, in denen ein akutes persönliches Problem, z. B. ein gesundheitliches, einen produktiven Lernprozess verhinderte. Wenn dies ausgeschlossen werden kann, beraten wir die Studierenden allerdings definitiv weg. Solchen Studierenden können wir anbieten, die Psychologische Beratungsstelle, die wir zusammen mit der Universität Luzern eingerichtet haben und die strukturell und personell vom Ausbildungsbetrieb getrennt ist, in Anspruch zu nehmen. Dort können sie mit einer Fachperson die Situation verarbeiten und sich darüber klar werden, welche weiteren Schritte und Wege für sie sinnvoll sind.

Wegselektionen stellen grosse Belastungen dar, nicht lediglich für die Studierenden, sondern auch für die involvierten Praxislehrpersonen und Mentorinnen und Mentoren der PH.¹⁹

Zum Einen sind Selektionsprozesse gefühlsmässig aufwändig, weil diese nicht konfliktlos ablaufen. Oft ist die Tatsache, dass den Studierenden die Einsicht und die Wahrnehmung für die eigenen Unzulänglichkeiten fehlt, gerade ein Teil des Problems der Eignung.

In solchen Fällen ist es wichtig, dass den Mentorinnen und Mentoren der Rückhalt der Leitung des Grundjahres und der Ausbildungsleitung sicher ist und sie unterstützt werden.²⁰

Zum Anderen sind Unsicherheiten zu bewältigen. Nicht immer ist die Prognose sicher zu fällen, da diese auch vom Entwicklungspotenzial der oder des Studierenden abhängt. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, haben die Grundjahrmentorinnen und -mentoren sich zu Interventionsgruppen zusammengeschlossen. Dort können Beobachtungen besprochen, Erfahrungen ausgetauscht und Verfahren untereinander abgeglichen werden.

Erwähnt werden muss auch, dass wir Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner analog zu den Volksschullehrpersonen von einem pädagogischen Diskurs geprägt sind, der dem Begriff der Diagnostik denjenigen der Förderung auf dem Fuss folgen lässt. Diagnostik zum Zwecke der Selektion ist unbeliebt und belastend. Angesichts der Tatsache, dass es sich im Falle einer Wegselektion für die Studentin oder den Studenten um einen Entscheid mit weit reichenden Folgen handelt, ist die entsprechende Zurückhaltung sehr verständlich.

¹⁹ Den Letztentscheid über das Bestehen oder Nicht-Bestehen treffen die PH-Mentoratspersonen.

²⁰ Voraussetzung dazu ist selbstverständlich ein korrekt verlaufener Einschätzungsprozess.

Um der Situation der manchmal unsicheren Prognose gerecht werden zu können, haben wir auf den zweiten Studiendurchgang im Jahre 2004 hin die Möglichkeit des Weiterführens des Studiums *mit Auflagen* eingeführt, was wir im ersten Durchgang so nicht installiert hatten. Bei Studierenden mit Problemen in einzelnen Leistungsbereichen (z. B. noch nicht genügende Unterrichtsorganisation) können Auflagen formuliert werden, welche die Mentoratspersonen des Hauptstudiums weiter verfolgen und mit den Studierenden fördernd und fordernd bearbeiten müssen.²¹ Die Erfahrungen werden zeigen, ob den Studierenden dies in der Regel gelingt oder ob solche Einschätzungen zu milde waren. Aufmerksamkeit und Verantwortungsübernahme ist jedenfalls auch von den Mentoratspersonen des Hauptstudiums gefordert. Es kommt durchaus vor, dass auch im Hauptstudium jemand das Praktikum nicht besteht und dann die Berufseignung nochmals thematisiert werden muss. Die Berufseignung wird so zu einer Aufgabe, die allen an Praktika Beteiligten als Auftrag bewusst ist und nicht ans Grundjahr allein delegiert bleibt, wenngleich dort die wesentlichen Entscheidungen fallen.

Fassen wir zusammen: Die berufliche Entwicklung auszubilden, zu fördern, zu entwickeln und zu prüfen ist die zentrale Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Einschätzung der Berufseignung ist Teil dieser Aufgabe. An der PHZ gehen wir von einem Kompetenzmodell aus, welches sich zwar individuell und nicht linear, aber doch in beobachtbaren, beschreibbaren und sich steigenden Niveaustufen entwickelt. Die Kompetenzraster der Praktika des Hauptstudiums sind „höheren“, umfassenderen und komplexeren Kompetenzniveaus verpflichtet als jene des Grundjahrs. Die steigenden Kompetenzerwartungen stecken den professionellen Entwicklungsweg ab.

Die Berufseignungsabklärung des Grundjahres ist für jene, die die Eignungsüberprüfung bestehen, und das sind die meisten Studierenden, eine Startrampe für die Weiterentwicklung, die zunächst während der Ausbildung fortgeführt werden muss, letztlich aber ein ganzes Lehrerinnen- und Lehrerleben anhält.

d. Wie schätzen Studierende das Ergebnis des Orientierungsjahres ein?

Seit der Aufnahme des Studienbetriebs im Jahre 2003 erfassen und entwickeln wir die Ausbildungsqualität mittels mehreren Qualitätsmanagementsmassnahmen.²² Die Qualitätsmassnahme 2 besteht in einer jährlich durchgeführten elektronischen Befragung der Studierenden in jedem Sommersemester. Zum Grundjahr befragt, äusserte sich bisher der überwiegende Teil der Studierenden, nämlich über 90%, dahin gehend, dass es ihnen die Sicherheit vermittelt habe, das richtige Studium und damit den richtigen Beruf ergriffen zu haben (Buholzer 2004, S. 4; Buholzer 2005, S. 7f.; Zulliger & Buholzer 2006, S. 6). Bei der Stufen- und Fächerwahl sind die Studierenden stärker verunsichert. Hier liegen die Werte über alle existierenden Q-Berichte genommen zwischen 65% und 80%, wobei sich die Studierenden in der Stufenwahl sicherer sind als in der Fächerwahl. Insgesamt lässt sich somit sagen: Das Grundstudium inklusive der Berufseignungsabklärung erfüllt grosso modo die Orientierungsfunktion.

²¹ Diese Variante mag auf den ersten Blick wie ein Selektionsweichspüler aussehen. Das Gegenteil ist aber der Fall. Diese Möglichkeit führt dazu, dass auch jenen Studierenden am Ende des Grundjahrs Defizite klar kommuniziert werden, bei welchen die Mentoratspersonen in der Gesamteinschätzung unsicher waren. Durch die Auflagen sind die Studierenden gezwungen, an den Defiziten zu arbeiten, um das Provisorium aufzuheben. Zuvor „rutschten“ solche Studierende wegen der Unsicherheit der Beurteilung ohne Konsequenzen durchs Verfahren.

²² Informationen dazu unter: <http://www.luzern.phz.ch> → In der linken Seitenleiste die Rubrik „Wir über uns“ anklicken und auf „Qualitätsmanagement“ navigieren. Dort die Rubriken „Portrait“ und „Projekte“ aufsuchen.

4. Fazit

Wir haben an der PHZ Luzern ein Abklärungsverfahren für die Berufseignung implementiert, das auf folgende Elemente setzt:

- Überprüft wird die Eignung für den Beruf im Praxisfeld bei der Unterrichtstätigkeit der Studierenden und nicht durch ein persönlichkeitsanalytisches Verfahren.
- Eingeschätzt wird die Eignung mittels Beobachtung der Ausbildungspartner „Praktikumslehrperson“ und „PH-Mentoratsperson“. Beide begleiten die Studierenden während eines Jahres. Wenn keine Einigkeit zwischen diesen Personen besteht, wird eine dritte Meinung eingeholt.
- Die Berufseignungsabklärung folgt einer Indikatorenliste, die als ein auf die ersten Praxisinsätze abgestimmtes Kompetenzraster gefasst ist und Grundkompetenzen und Unterrichtskompetenzen umfasst. Problematische Persönlichkeitsmerkmale können über die Grundkompetenzen erfasst werden. Z. B. schlägt eine ausgeprägte Unzuverlässigkeit in der Grundkompetenz „Zuverlässigkeit und Eigeninitiative“ negativ zu Buche.²³
- Die Studierfähigkeit wird über den Weg des Bestehens- oder Nichtbestehens der Akzesse der fachlichen Module erfasst. Nur wenn Studierfähigkeit *und* berufliche Eignung als vorhanden eingeschätzt werden, ist das Abklärungsverfahren bestanden.
- Die Beurteilungsvalidität des Verfahrens ist, das ist schonungslos zuzugeben, nicht geklärt. Der Weg zu einem validen Verfahren ist aber, wenn überhaupt begehbar, sehr weit. Zum Einen deshalb, weil pädagogisches Handeln, Unterrichten und Kooperieren aus Hunderten von Mikroprozessen besteht (schön nachgewiesen in Sehringer & Scheltwort 2004), die man zum Zweck einer Berufseignungsprüfung gewichten und gegeneinander austarieren müsste. Zum Anderen aber auch aus dem oben angesprochenen Desiderat, dass derzeit Forschungsdaten über Entwicklungsverläufe von Studierenden während der Ausbildung fehlen. Was Studierende nach einem Jahr Ausbildungszeit durchschnittlich wissen und können müssen, um als geeignet für den Beruf gelten zu können, bildet sich in den tausend individuellen Erfahrungen der in der Lehrerbildung Tätigen ab, ist aber, so weit wir sehen, bisher nicht erforscht und damit nicht erfasst worden.

Trotz der fehlenden Validität scheint uns unser Verfahren im Grundsatz zielführend zu sein. Allerdings bleibt zu bemerken, dass

- ein Verfahren umso fairer und sicherer wird, je mehr Dozierende ihre Beobachtungen in den Prozess einfließen lassen können. In einem modularisierten System, welches keine Klassen kennt, ist die Herstellung einer möglichst „dichten“ Kommunikation eine Aufgabe, der wir uns noch besser nähern müssen. Bei uns haben die Mentorinnen und Mentoren eine Drehscheibenfunktion inne, die aber noch nicht von sämtlichen Dozierenden unserer grossen Institution wahrgenommen wird. Das in der Institution „verteilte“ Wissen über einzelne Studierende, das nicht genügend gebündelt wird, stellt ein Problem dar, zu dessen Lösung wir ein Projekt mit dem Ziel eines besseren Case-Managements initiiert haben;
- eine Befragung der ausselektionierten Studierenden über ihren weiteren Ausbildungsweg Hinweise über die Richtigkeit der Entscheidung liefern könnte. Derartige Befragungen liegen noch nicht vor;

²³ Beobachtungen in den Fachmodulen (z. B. zur Zuverlässigkeit) können das Bild im Berufsabklärungsverfahren ergänzen.

- eine Schulung der an der Berufseignungsprüfung Beteiligten, vornehmlich der Praxislehrpersonen und der Mentoratspersonen, die Gerechtigkeit der Beurteilung vergrössern würde. Nur wenn alle Mentorats- und Praxislehrpersonen annähernd die Kriterien der Kompetenzen gleich interpretieren, ist über die gesamte Institution ein faires Verfahren garantiert. Dieser Abgleich im Detail ist noch zu leisten und Aufgabe der Schulentwicklung unserer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution;
- die Spannung zwischen Berufseignung und Versagen in fachlichen Modulen gelegentlich eine gewisse Brisanz aufweist. Es kommt durchaus vor, dass Studierende, die für den Beruf nach menschlichem Ermessen sehr gut geeignet sind, an fachlichen Ansprüchen scheitern.²⁴

Insgesamt lässt sich feststellen, dass unser Abklärungsverfahren der beruflichen Eignung ein Unternehmen mit offenem Horizont ist. Wir sind noch lange nicht am Ziel angekommen, aber mit festem, entschiedenem Schritt unterwegs.

Literatur

- Bircher, Walter: Assessment-Center in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1)*, 1999, S. 24–31.
- BKS Aargau (Departement Bildung, Kultur und Sport): *Die Rolle der Schulpflege. Geleitete Schule*. Aarau: Broschüre 2005 (Download unter: http://www.ag.ch/geleiteteschule/shared/dokumente/pdf/rolle_der_schulpflege.pdf)
- Brome, Rainer: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Hans Huber 1992.
- Buholzer, Alois: *Befragung von Studierenden zur Studien- und Lehrqualität an der PHZ Luzern (Q2)*. Luzern (PHZ). Ms. 2004
- Buholzer, Alois: *Q2-Bericht. Befragung der Studierenden an der PHZ Luzern*. Luzern (PHZ): Ms. 2005
- Burns, James MacGregor (1978): *Leadership*. New York: Harper & Row 1978.
- Darling-Hammond, Linda: *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future 1997.
- Ettlin Erich & Fuchs Michael: Professionsstandards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Möller, Kornelia u. a. (Hrsg.). (2007): *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007(= Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 11), S. 115–118.
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael: Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 21 (3)*, 2003, S. 370–384.
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael: Modularisierung an der PHZ Luzern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 24 (3)*, 2006, S. 321–332.
- Hascher, Tina & Thonhauser, Josef: Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. Ein gleichsam brisantes wie vernachlässigtes Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *journal für lehrerInnenbildung 4 (1)*, 2004, S. 4–9.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.)*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2006⁴.
- Helmke, Andreas, Helmke, Tuyet & Schrader, Friedrich Wilhelm: *Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung*. In Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 51–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Kühn, Lotte: *Das Lehrerhasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab*. München: Knaur 2005.

²⁴ Die Prüfungsordnung der PHZ lässt kein einziges nicht bestandenes Modul zu.

- Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor 2004.
- Meyer-Rust, Kathrin: Das erste Jahr ist ein Vita-Parcours. In: *Neue Zürcher Zeitung am Sonntag*, Ausgabe vom 4. November 2007.
- Müller, Victor & Ruedi, Jürg: Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen am Seminar des Kantons Basel-Landschaft. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1)*, 1999, S. 31–40.
- Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur & Zürich: Rüegger 2001.
- Mühlhausen, Ulf: *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Hohengehren: Schneider 2007.
- Neuenschwander, Markus P.: Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. In: *journal für LehrerInnenbildung 4 (1)*, 2004, S. 23–29.
- PHZ Luzern: *Stufenübergreifendes Grundjahr*. Luzern: Broschüre 2007a.
Download: http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_gj_uebersicht.pdf
- PHZ Luzern: *Stufenübergreifendes Grundjahr (GJ). Berufspraktische Ausbildung. Praxisformen – Rollen – Kompetenzen*. Luzern: Broschüre 2007b. Download: http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/plu_aus_gj_brosch_berufspraxis.pdf
- PHZ Luzern: *Bestehen des stufenübergreifenden Grundjahres und Aufnahme in das Hauptstudium an der PHZ Luzern. Informationen und Regelungen*. Luzern: Broschüre 2007c.
- Ruoss, Bruno: *Evaluation des Eignungsabklärungsverfahrens der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern*. Zürich: Diplomarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürcher Fachhochschule 2004.
- Schmid, Andreas: *Lehrerausbildung: „Ich habe ihm einfach nicht gepasst.“* In: *Beobachter* Nr. 25/2007, S. 34.
- Sehringer, Wolfgang & Scheltwort, Petra: *Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens*. Donauwörth: Auer 2004.
- Shulman, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), 1986, S. 4–14/21.
- Shulman, Lee: Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association. In: *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan 1990.
- Sonderegger, Jürg: *Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen: Chancen und Schwierigkeiten einer Potentialanalyse*. Referat am 9. Gespräch über Bildung der Heinrich Böll Stiftung: Professionalität und Ethos – für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Berlin (Heinrich Böll-Stiftung) 2005: Ms.
Download: http://www.boell.de/downloads/bildung/Referat_Sonderegger.pdf
- Strittmatter, Anton: Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. In: *journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung 7 (2)*, 2007, S. 9–19.
- Struk, Peter: *Neue Lehrer braucht das Land*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Terhart, E.: Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J. & Tenorth, H.E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim 1991, S. 29–142.
- Zulliger, Sandra & Buholzer, Alois: *Q2-Bericht. Befragung der Studierenden an der PHZ Luzern*. Luzern (PHZ): Ms. 2006 Download unter: www.luzern.phz.ch (in der linken Seitenleiste folgenden Pfad wählen → „Wir über uns“ → „Qualitätsmanagement“).

Prof. Dr. Michael Fuchs,

Leiter der Ausbildung für die Primarstufe und Mitglied der Schulleitung der PHZ Luzern

Hubert Lauener, dipl. LSEB,

Leiter Grundjahr der PHZ Luzern

Herbert Luthiger, lic. phil.,

Leiter Berufsstudien der PHZ Luzern

Kontaktadresse: Museggstrasse 37, CH 6004 Luzern

E-Mail: michael-fuchs@phz.ch