

Joss, Hans

## Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern

*Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 379-389*



Quellenangabe/ Reference:

Joss, Hans: Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 379-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134413 - DOI: 10.25656/01:13441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134413>

<https://doi.org/10.25656/01:13441>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-8632

<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

## Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei?

Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern

Hans Joss

Am Beispiel der bernischen Semesterkurse beschreibt der Autor die Ziele, Inhalte, Strukturen und Prozesse des halbjährigen Fortbildungsangebots zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Die Ergebnisse einer Langzeitevaluation runden den Bericht ab.

### Einleitung

Seit 1979 haben Lehrerinnen und Lehrer, die seit mindestens acht Jahren an bernischen Schulen unterrichtet haben, die Möglichkeit, sich während eines bezahlten Bildungsurlaubs fortzubilden. Bis heute haben rund 1'000 Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen (Kindergarten bis 10. Schuljahr) von diesem Angebot Gebrauch gemacht und sich im Rahmen der Berner Semesterkurse weitergebildet. Die jeweiligen Kursgruppen bestehen aus dreissig- bis fünfundfünfzigjährigen Lehrerinnen und Lehrern der unterschiedlichen Schulstufen.

Ziel dieser Intensivfortbildung ist es, Lehrpersonen Gelegenheit zu bieten, nach mehrjährigem Schuldienst eine berufliche, individuelle und systembezogene Standortbestimmung vorzunehmen. Grundlage der Kursarbeit und der Umsetzung ihrer Ergebnisse nach Kursende ist die reflektierte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrpersonen.

### Das Lehr- und Lernverständnis dieser Weiterbildung

Das während Jahren gewachsene Kurskonzept kann anhand zweier Beispiele beschrieben werden: einerseits am erwachsenenbildnerischen Modell von Napper & Newton (2000), andererseits anhand eines Textes von Altrichter & Posch (1994), der aufzeigt, wie Lehrpersonen ihren Unterricht erforschen und ihre Praxis reflektieren.

Nach Napper und Newton(2000) lernen Erwachsene am besten,

- wenn sie sich in einem sicheren Lernklima befinden,
- wenn sie eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts erleben, sich selber ernst nehmen und von andern ernst genommen werden,
- wenn sie zu ihren eigenen Erfahrungen stehen und sie diese auch von den andern geschätzt sehen,
- wenn sie Zeit erhalten, diese Qualitäten in einem Geiste der Offenheit zielorientiert zu entwickeln,
- wenn sie vom Hier und Jetzt, den aktuellen Problemen ihrer beruflichen Praxis, ausgehen und an aktuellen Beispielen lernen können,
- wenn sie Erfahrungen reflektieren und sie als Quelle des Lernens und der Entwicklung selbstkritisch nutzen können,

- wenn sie ihre kurz-, mittel- und langfristigen Ziele selbst bestimmen können, und das sowohl bezogen auf persönliche Bedürfnisse als auch auf berufliche Anforderungen,
- wenn sie die Verantwortung für die Planung ihres Lernens übernehmen und mit andern verhandeln und sich vereinbaren können,
- wenn sie aktiv in den Lernprozess einbezogen werden und erleben, dass ihr Beitrag gewürdigt und geschätzt wird,
- wenn sie ihre Erfahrung, Reflexion und Problemlösestrategien mit allgemeinen Prinzipien verbinden können,
- wenn sie Verantwortung für ihr individuelles Lernen übernehmen,
- wenn sie die Dynamik der Lerngruppe als Lernchance sehen,
- wenn sie autonom werden und ihr Lernen selber bestimmen.

Diese Prinzipien eines effektiven, erwachsenengemässen Lernens sind auch für das professionelle Lernen von Lehrpersonen in ihrer Weiterbildung bestimmend. Grundlage der Überlegungen von Napper & Newton bildet die Transaktionale Analyse nach E. Berne. Dieses integrierende Modell erlaubt Verbindungen der Piaget'schen Entwicklungspsychologie mit feldtheoretischen Elementen nach Kurt Lewin (1982).

Die Aktionsforschung nach Altrichter & Posch (1994) zeigt Möglichkeiten, wie Lehrpersonen ihre Arbeitssituation aktiv verändern und weiter entwickeln können. Altrichter schreibt: "Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern ... Das Motiv besteht darin, die Qualität des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrer und Schüler/innen arbeiten, zu verbessern. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrerinnen und Lehrern bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen. Die bisherigen Erfahrungen mit Aktionsforschung haben gezeigt, dass Lehrer/innen dazu in der Lage sind und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen" (S. 11). "Aktionsforschung ist Forschung, die von den von einer sozialen Situation direkt Betroffenen betrieben wird" (S. 13).

### Lehrerinnen und Lehrer als eigenständig Lernende und Forschende

Wir sprechen die Teilnehmenden am Semesterkurs als Lernende und Forschende an, als Fachleute für Unterricht, deren Amtsauftrag die bernerische Gesetzgebung wie folgt umschreibt: "Die Lehrkräfte erfüllen einen Gesamtauftrag gemäss den Bildungszielen und den weiteren Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen. Dieser umfasst insbesondere:

- die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten,
- beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule" (LAG Art. 17, 1993).

In den Semesterkursen wird die eigene Tätigkeit reflektiert, Rückmeldungen werden eingeholt, neue Erkenntnisse fliessen in die tägliche Arbeit ein.

Dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer beruflichen Rolle als reflektierende und forschende Praktiker verstehen sollen, als "praticiens-chercheurs", das spiegelt sich

auch in der Zusammensetzung der Kursleitung. Drei Personen teilen sich in weniger als 200 Stellenprozente. Ein Leiter und eine Leiterin unterrichten in der Regel zusätzlich ein Teilpensum an einer öffentlichen Schule. Das gibt den beiden die Möglichkeit, an den eigenen Klassen in die Praxis umzusetzen, was im Kurs erarbeitet wird. Als noch wichtiger erachten wir die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich mit der Kursleitung auf der beruflichen Ebene zu identifizieren, indem die Kursleiter selber zeigen, was heute an einer 'normalen' Volksschulklasse möglich ist. Der Gegensatz Theorie - Praxis wird aufgrund dieses Rollenverständnisses weitgehend aufgelöst. Die beiden Kursleiter kehren nach zwei Jahren wieder an ihre Klassen zurück, mit dem Auftrag, die Kolleginnen und Kollegen nach Kursende während zweier Jahre in ihrer Praxis zu begleiten und nach dieser Zeit mit ihnen abschliessende Evaluationsgespräche zu führen. Dank dieser weiterführenden Zusammenarbeit verlagert sich die Fortbildung auf den Schulalltag. Menschliche Verhaltensänderungen gelingen umso eher, je grösser die Ähnlichkeit zwischen Lern- und Arbeitssituation ist. Dieses praxisnahe Vorgehen erleichtert zudem die Verständigung zwischen Teilnehmenden und der wissenschaftlichen Leitung, die verantwortlich ist für das Einhalten der Ziele der Qualitätsentwicklung und für das Weiterentwickeln fachlicher Standards im Bezug zu aktuellen Forschungstendenzen.

### Umsetzung des Lehr- und Lernkonzepts im Kursverlauf

Die Kursarbeit gliedert sich in drei Phasen:

- Einstiegsphase: *Abholen* der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
- Kursarbeit: *Umsetzen* der Lehr- und Lernprinzipien, wie sie bei Napper & Newton (2000) beschrieben sind,
- Praxisbegleitung nach Abschluss des Kurses: *Sichern* der Nachhaltigkeit des Gelernten und dessen Umsetzung in die Alltagspraxis der Lehrerinnen und Lehrer.

### Der erste Teil: die berufliche Standortbestimmung vor Kursbeginn

Hier erhalten die Lehrpersonen Gelegenheit, ihre berufliche Selbstwahrnehmung mit Fremdwahrnehmungen von Personen aus ihrem Arbeitsgebiet zu vergleichen. Dazu überlegt sich jede Lehrkraft Fragen an Schüler und Schülerinnen und deren Eltern, an ehemalige Schüler/innen, an Behörden und an das Kollegium. Das Verfahren trägt die Bezeichnung "360 Grad Analyse" (Edwards & Ewen, 1994). Diese zeitsparende Methode erlaubt das Befragen kleiner Stichproben bei vergleichsweise hoher Gültigkeit der Antworten. Je höher die Anzahl befragter Personengruppen, umso kleiner die erforderliche Anzahl der Befragten.

Aus den Ergebnissen leitet die Lehrperson ihre Ziele für die Arbeit während des Kurses und für die Umsetzung in die Praxis nach dessen Abschluss ab. Die Ergebnisse dieser Bestandesaufnahme fassen die künftigen Teilnehmenden zusammen und stellen ihre Überlegungen den Vertreterinnen und Vertretern des Systems Schule vor. Anwesend sind die Schulleitung sowie je ein Mitglied der Behörden, der Eltern, des Kollegiums und der Kursleitung. Der zeitliche Aufwand beträgt für jeden Teilnehmenden in der Phase der Vorbereitung rund 30 Stunden. Der Ansatz ist ungeohnt, hat sich bis jetzt aber bewährt. Die Lehrkräfte schätzen die Situation, in aller Ruhe ihre berufliche Situation interessierten Zuhörenden vorstellen zu können. Sie

sind jeweils angenehm überrascht über das Wohlwollen und das grosse Interesse, das die Anwesenden ihrer täglichen Arbeit entgegenbringen. Behördenmitglieder teilen häufig mit, nun wüssten sie endlich mehr über die anspruchsvolle Arbeit im Klassenzimmer, und zudem könnten sie sich jetzt besser vorstellen, was das Ziel der Kursarbeit während des Bildungsurlaubes sei.

Während der Vorbereitungsphase lernen die Teilnehmenden die Struktur des Kurses, die inhaltlichen Schwerpunkte und die Zeitgefässe kennen, während denen sie individuell oder in Kleingruppen arbeiten können. Sie haben zusätzlich die Möglichkeit, gezielte Informationen zu Lehrplanfächern abzurufen, und sie können auch Referentinnen und Referenten zu aktuellen Themen einladen.

#### *Der zweite Teil: der 20 Wochen dauernde Semesterkurs*

Die gleicherweise prozess- und produktorientierte Kursarbeit ermöglicht unterschiedliche Lernformen. Grundlage bilden die Arbeitsvereinbarungen zwischen Kursleitung und den einzelnen Teilnehmenden. Das ermöglicht die gleichmässige Aufteilung der Lernverantwortung auf die Kursleitung und die Teilnehmenden.

##### - Einführungsprojekt

Die Kursarbeit beginnt mit einem einwöchigen Einführungsprojekt. Teilnehmende und Leitung formulieren gegenseitige Erwartungen und Wünsche, best case und worst case-Szenarien. Arbeitsvereinbarungen werden entwickelt, schriftlich festgehalten, regelmässig überprüft und, falls nötig, geändert. Beispiele aus dem laufenden Kurs: Wöchentlich geben die Teilnehmenden mit Bezug auf die Kursangebote Rückmeldungen zum Qualitätsindikator "Aufwand - Ertrag". Zusätzlich führen sie verbindlich ein Portfolio, dessen Einträge wöchentlich in Kleingruppen besprochen werden, dies im Sinne einer Selbsterfahrung zum Thema Selbstbeurteilung. Reflexionspunkte sind u.a.: Erkenntnisse/Inhalte der letzten Woche, die für mich wichtig waren. Ich sehe folgende Umsetzungsmöglichkeiten. Das möchte ich vertiefen. Hier habe ich noch Fragen.

##### - Lernbiographie

Im Rahmen eines Einführungsprojektes stellen alle ihre persönliche Lernbiographie vor. Hierzu einige Stichworte: Wie bin ich zum Lehrberuf gekommen? Was hat mich bewogen, den Lehrberuf zu ergreifen? Welche Erinnerungen habe ich an meine Schulzeit? Wann habe ich am effektivsten gelernt? Was unterstützte mein Lernen? Wie sah das Wertesystem meines familiären und weiteren Umfeldes aus? Wo erfuhr ich Unterstützung und Ermutigung? Wo erlitt ich bleibende Verletzungen? Wie stehe ich heute im Beruf? Was ist meine berufliche Identität? Welches sind meine beruflichen Vorbilder? Welches sind meine zentralen Anliegen? Wie sehe ich meine Zukunft? Auf welche Muster greife ich in belastenden Situationen zurück?

Alle Teilnehmer/innen reflektieren ihre persönliche Berufsbiographie. Sie stellen sich die Ergebnisse in Lerngruppen gegenseitig vor und besprechen sie. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie über die Verbindung von persönlicher und beruflicher Geschichte nachdenken und sich anderen, interessiert Zuhörenden, mitteilen. Stichworte aus der Lernbiographie einer Teilnehmerin: Wer bin ich?

Meine Wurzeln. Das artige Kind. Die Sport Treibende. Die Junglehrerin. Die Führende. Absturz und Landung. Lebensgefahr. Die Familienfrau.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person bildet die Grundlage des persönlichen Unterrichtskonzepts, ausgehend von den Fragen: Welche Schwerpunkte setze ich? Welches sind meine zentralen beruflichen Anliegen? Dieses Leitbild entwickeln alle für sich selber. Eine gute Möglichkeit zur Weiterarbeit mit dem Leitbild bietet sich, wenn die Teilnehmer/innen es ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern vorstellen. Einige Aspekte des Konzepts können sie in der Folge zu Qualitätsmerkmalen ihres Unterrichts weiterentwickeln, mit Indikatoren und Standards, die sie ein- bis zweimal pro Jahr durch die Schüler/innen und deren Eltern evaluieren lassen. Dabei hat die Lehrperson auf Grund einer Vereinbarung ihrerseits die Möglichkeit, den Eltern Rückmeldungen zu geben, insbesondere betreffend der Zusammenarbeit von Schule und Elterhaus.

##### - Kollegiumsauftrag

Während des halben Jahres bearbeitet jede Lehrperson einen Auftrag, der an ihrem Schulort dem gesamten Kollegium zugute kommen soll. So befragten zwei Sekundarlehrer an einer Mittelschule und einer Berufsschule ehemalige Schüler/innen nach ihrer Einschätzung des Mathematikunterrichts an der Sekundarschule. Sie führten zudem Gespräche mit den entsprechenden Lehrkräften an diesen weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse der Erhebung und die daraus abzuleitenden Folgerungen wiesen sie in einem Bericht aus, der vom betreffenden Kollegium mit grossem Interesse aufgenommen wurde. Diese Schule plant weitere ähnliche Umfragen.

##### - Die Kursarbeit ist prozess- und produktorientiert

Die Arbeitsplanung wird von Leitung und Teilnehmenden gemeinsam vorgenommen. Interne Kurstandems reflektieren ihre Arbeit und formulieren Zielsetzungen für die folgende Woche. In einer wöchentlich stattfindenden Kontaktgruppe haben Teilnehmende die Möglichkeit, ihre Arbeitssituation mit der Kursleitung zu besprechen. Abweichungen von gegenseitigen Arbeitsvereinbarungen können in diesem informellen Rahmen angesprochen und korrigiert werden. Das ermöglicht eine offene Kommunikation im Kurs. Wohlbefinden und Unbehagen sprechen wir direkt an und konfrontieren uns im offenen Gespräch mit Selbst- und Fremdbewertungen. Es macht keinen Sinn, "hinten herum zu lästern", weil Konflikte und Missverständnisse in einem geschützten Rahmen direkt angesprochen werden können.

Während des Kurses informieren die Teilnehmenden ihre Kolleginnen und Kollegen am Schulort und die Schulkommission über den Arbeitsverlauf. Eine Kollegin/ ein Kollege orientiert den Kursteilnehmenden als "externer Tandempartner" regelmässig über die Entwicklungen an der Schule. In einem zweiwöchigen Unterrichtsprojekt arbeiten die Teilnehmenden an der eigenen Klasse, im Schulhaus, oder sie evaluieren ihren Unterricht bei ehemaligen Schülerinnen und Schülern. Es ist auch möglich, im Zusammenhang mit der Berufswahlkunde Erfahrungen vor Ort in der Arbeitswelt zu sammeln.

- Selbst- und Fremdwahrnehmung  
Dieses Thema ist in allen drei Kursphasen von zentraler Bedeutung. Lebenslanges Lernen bedingt die Fähigkeit, eigenes Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren und Rückmeldungen von andern entgegenzunehmen. Blinde Flecken können sich im Lehrberuf verhängnisvoll auswirken. Sie sind vor allem mit Hilfe von Fremdwahrnehmungen fassbar. Die Teilnehmenden üben sich in Intervisionen und Supervisionen. Beide Arbeitsformen gehören heute zum Kompetenzprofil einer Lehrperson.
- Unterrichtshospitation  
Die Unterrichtsbesuche sind Bestandteile von Qualitätsentwicklung auf Ebene Klasse und auf Ebene Schulhaus. Während des Kurses bauen wir eine Besuchs- oder Hospitationskultur auf. Wie plane ich einen Unterrichtsbesuch bei einem Kollegen, einer Kollegin? Wie verhalte ich mich, damit der Besuch für beide Seiten zu einem persönlichen und beruflichen Gewinn führt? Wie gebe ich konstruktive Rückmeldungen; wie vermeide ich verletzendende Bemerkungen?  
In ihrer Kursarbeit erheben die Kursleiter den Anspruch, modellhaft mit den Teilnehmenden zusammenzuarbeiten. Die Kursrealität schafft dazu überblickbarere und entspanntere Voraussetzungen als der Schulalltag. Dadurch kann sie Mut machen, eigene Versuche und Entwicklungen kollegialen Zusammenwirkens zu erproben.
- Balance zwischen Fühlen, Denken und Handeln
- Neuere Ergebnisse der Hirnforschung belegen, dass Gefühle wie psychisches Wohlbefinden Grundlage aller Lernvorgänge sind. In diesem Sinn überprüft die Kursleitung regelmässig die Qualität der Beziehungen zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden und das Kursklima.

### *Der dritte Teil: die Umsetzung*

Der dritte Teil beginnt nach Abschluss der 20 Wochen dauernden Kursarbeit und erstreckt sich über zwei Jahre. Das Ziel dieser Phase ist es, die Ergebnisse der Kursarbeit in den Schulalltag umzusetzen und diesen Prozess mittels einer qualifizierten Praxisbegleitung zu stützen. Am Schluss findet erneut eine "360 Grad Analyse" statt mit anschliessendem Rückblick auf die Lernvorgänge während des Kurses und einem Ausblick auf das weiterführende Lernen im Beruf. Am zusammenfassenden Gespräch nehmen wie vor Kursbeginn Vertretungen des Systems Schule und der Kursleitung teil. Das Auswertungsgespräch ist an die Erwartung geknüpft, dass die Lehrperson die erworbenen Kompetenzen zu ihrem Nutzen und zum Vorteil der gesamten Schule sinnvoll weiter entwickelt

- Intensivprojekt Schule (IPS)  
Aufgrund der hohen Zahl der Anmeldungen für den Semesterkurs und regelmässiger Rückmeldungen zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen auf Schulebene führten wir vor zwei Jahren das Pilotprojekt IPS ein. Anstatt 24 nehmen wir seit 1998 lediglich 20 Lehrpersonen in die Semesterkurse auf. Dadurch sparen wir die Kosten für die Vertretung der 4 Kursteilnehmer/innen ein. Diese Mittel wandelten wir in einem ersten Projekt in Entlastungslektionen um, die wir aufteilen und sechs ausgewählten Schulen zuwies. Die betreffenden Schulen

nutzten sie zur Selbstevaluation und nahmen anschliessend eine Peer Review vor. Ein erster Bericht (Stamm & Büeler, 1999) endet mit dem Hinweis: "Unser persönliches Fazit fällt ausgesprochen positiv aus. Einerseits bekamen wir mit diesem Projektauftrag die Möglichkeit, unser Know-how in einem praxisorientierten Konzept anwenden und gleichzeitig überprüfen zu können. Andererseits eröffnete uns dieses in der Schweiz kaum etablierte Modell 'Selbstevaluation - kollegiale Peer Review' die Möglichkeit, neue Wege zu begehen und bisher kaum bekannte Verfahren weiter zu entwickeln. In diesem Sinne hat das Projekt auch bei uns Lern- und Arbeitsprozesse ausgelöst, die für unsere berufliche Weiterentwicklung fruchtbar sein werden" (S. 54). Die zweite Selbstevaluation und die anschliessende Peer Review finden in den Jahren 2001, respektive 2002 statt.

### **Wie wirksam sind die Semesterkurse?**

Gegenwärtig liegen die Daten zweier Erhebungen vor: einerseits die Ergebnisse einer Langzeitstudie von Landert (2000), andererseits Gesprächsprotokolle der Kurse 35 - 38 (1998 - 2000).

#### *Auswertungsgespräche mit den Absolventinnen und Absolventen der Semesterkurse*

Wie oben vermerkt, nahmen an den geleiteten Gesprächen mit den Absolventinnen und Absolventen der Semesterkurse eine Vertretung der Schulkommission, der Schulleitung und in der Regel des Kollegiums teil. Die Fragestellungen lauteten: Welches waren die gesetzten und die erreichte Ziele während der zwei Jahre nach Kursende? Was war der Gewinn, den die einzelnen Angebote des Semesterkurses erbracht haben? Was war die nachhaltigste Lernerfahrung? Wie gestaltete sich der Wiedereinstieg in die schulische Alltagspraxis: Was war erleichternd, was behindernd? Was ist an persönlicher und an schulhausinterner Fortbildung geplant? Was sind die Anregungen und Bemerkungen seitens der Behörde und der Schulleitung? Die Gesprächsprotokolle wurden von allen Beteiligten eingesehen und unterschrieben. Vor den Gesprächen machte die Gesprächsleiterin in der Regel einen Unterrichtsbesuch bei der betreffenden Kollegin, beim betreffenden Kollegen.

Nachfolgend werden einige Aspekte zusammengefasst referiert. Die Aussagen stützen sich auf die Auswertung von 70 Befragungen.

- Rückmeldungen der Behördenvertretung  
Es wird geschätzt, dass sich mit den Semesterkursen eine Möglichkeit bietet, dass Lehrerinnen und Lehrer sich aus der täglichen Schulpraxis herausnehmen und ihr berufliches Tun und Sein reflektieren können. Oft kämen diese Lehrpersonen ganz anders und neu motiviert in die Schule zurück. Häufig wird erwähnt, dass sie sich besser organisieren und schützen und auch offener mit Behörden und Eltern umgehen könnten. An zweiter Stelle äussern die Behördenmitglieder den Wunsch, dass die Lehrkräfte ausserhalb der Semesterkurse in ihrer Fortbildung auch einen Einblick in andere Berufsfelder gewinnen müssten. Öfters sei bei ihnen eine Fremdheit andern Lern- und Lebenswelten gegenüber zu beobachten. Immer wieder kommt die Idee eines Sabbaticals auf, auch seitens der Schulleitungen. An

dritter Stelle steht die Anregung, das Neugelernte zurück in das Kollegium zu bringen, wie dies in anderen Berufen auch üblich ist.

- Rückmeldungen der Schulleitung

Die Schulleiter und Schulleiterinnen berichten mehrheitlich von "aufgetankten" Kolleginnen und Kollegen, deren Impulse das Kollegium bereichern und unterstützen. Im komplexen Gefüge von Kräftefeldern in der Schule sind aber auch Dissonanzen spürbar, wenn sich Kollegien weniger kompetent fühlen. Es kann in einer Zeit, in der die Schule von allen Seiten beschossen wird, sehr heikel sein, Erworbenes aus dem Semesterkurs weiterzugeben, weil sich Lehrpersonen oft an Defiziten orientieren. Ganz klar an zweiter Stelle ist die Anregung - mittlerweile schon eine Bestätigung des weiterentwickelten Konzeptes -, dass ein Drittel der Kursarbeit in ein Schulprojekt investiert wird. Wichtig ist, den oft total überlasteten Schulleitungen nicht zusätzliche Arbeit zu verursachen, sondern diese zu entlasten.

- Rückmeldungen der Lehrpersonen

Die meisten haben ihre Professionskompetenz weiterentwickelt und erhöht, und das vor allem im Sinne der Verbesserung der Beziehung zu sich (Selbstkompetenz) und zu den Schülerinnen und Schülern (Sozialkompetenz). Die Rückmeldeformen wurden ausgebaut und Befindlichkeiten werden als wichtig erachtet. Ganz wichtig ist das Abgeben von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler, aber auch das Zurückgeben von Verantwortung an die Eltern dort, wo dies möglich ist. Bei fast allen ist der Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernformen zentral geworden.

- Rückmeldungen der Kollegien/Schulteams

Die befragten Lehrkräfte gehen sehr unterschiedlich mit dem um, was ihre Kolleginnen und Kollegen im Semesterkurs gelernt haben. Die Kommunikationskultur und die Konfliktkultur in den Schulhäusern scheinen so verschieden zu sein wie die Architektur derselben. Die Wechselwirkung verschiedenster Faktoren ist hier einzubeziehen, so die gemeinsame Geschichte, die altersmässige Zusammensetzung, der Ort, die Beziehungen untereinander, die Behörden, die Schulleitung u.a. Gut kommt das gegenseitige Hospitieren an, und ebenso geschätzt sind die Interventionen.

Als besonders fördernd werden im Allgemeinen die Unterrichtsbesuche genannt, die zu Begegnungen mit den verschiedensten Unterrichtsformen im Massstab eins zu eins führen. Als besonders effektiv gelten im weiteren die Änderungen im Verhalten aufgrund von Biographie- und Skriptarbeit und in diesem Zusammenhang die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz. Dazu kommt das modellhafte Lernen in Lehrplanfächern und, damit verbunden, die Lernperspektive aus der Sicht der "Schülerrolle". Als nachhaltigste Lernerfahrung werden etwa gleichwertig die Reflexion eigener Verhaltensmuster und Grundüberzeugungen und zum andern der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen genannt.

### Langzeitevaluation

Die Langzeitevaluation (Landert, 2000) erstreckte sich über den Zeitraum 1979 bis 2000. An der Untersuchung haben folgende Personen mitgearbeitet: Charles Landert

(Evaluationskonzept, Projektleitung, Auswertung und Bericht), Ernst Trachsler (Fragebogenentwurf), Felix Davatz (statistische Datenauswertung) und Lisa Landert (Datenerfassung). Neu an dieser Evaluation ist die Langzeitperspektive, d.h. die retrospektive Einschätzung des Kurs- und Umsetzungserfolgs. Mit der Befragung aller 950 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Semesterkurse wurde versucht, via Teilstichproben nicht nur der inhaltlichen Entwicklung des Kurses zu folgen, sondern auch die Wahrnehmung seiner Nachhaltigkeit durch die Teilnehmenden darzustellen.

- Aussagekraft der Ergebnisse

"Aufgrund der Teilnahmequote sowie der qualitativen Beurteilung der Stichprobe durch den Leiter des Semesterkurses kann angenommen werden, dass die Teilnehmerschaft der Semesterkurse gut repräsentiert ist. Die Ergebnisse sind somit ausreichend aussagekräftig" (S. 4). Allgemein schneidet der Semesterkurs im Urteil der Befragten positiv ab. Der Mittelwert aller abgefragten Kriterien liegt bei 4 (von max. 5 Punkten), was dem Wert 'gut' entspricht. Unter den 10 vorgegebenen Items schneiden das Lernklima (Wert 4.3), die Grundzüge des Konzepts (Wert 4.2), das Lehrverhalten der Semesterkurse sowie die Leitung und die Zielorientierung der Referentinnen (Wert je 4.1) am besten ab (Frage 11). Gemäss den Aussagen der Befragten waren im Semesterkurs Fragen der Praxis wesentlicher Ausgangspunkt der Auseinandersetzungen über die Schule (Frage 5). Dem Semesterkurs wurde von den meisten Lehrpersonen eine Ausgewogenheit der Kursinhalte bestätigt (Frage 6). Unzufriedene machten ca. 10 % aus, d.h. pro Kurs erklärten sich etwa zwei Personen auf 24 Teilnehmende nicht befriedigt.

- Lernstrategien und Lernintensität

Merkmale des Lernens im Semesterkurs sind das Lernen im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, das erfahrungsgestützte und das theorie- resp. wissenschaftsgestützte Lernen. Diese Lernstrategien wurden offenbar seit Anbeginn der Semesterkurse angewandt, denn die Einschätzungen der Teilnehmenden bewegen sich unabhängig vom besuchten Kurs auf dem jeweils gleichen Niveau (Frage 12).

- Motivierende Funktion des Semesterkurses

58 % der Lehrpersonen, die heute noch unterrichten, wurden durch den Semesterkurs "in hohem Mass", 39 % "ausreichend" neu motiviert oder in ihrer Arbeit bestärkt. Bei 51 % der Befragten hält die Motivation nach eigenem Bekunden bis heute an, für weitere 43 % ist sie zumindest zeitweise noch spürbar. Bei 6 % ist sie fast ganz erloschen. Die Extremposition, die besagt, dass die Motivation "bis heute angehalten" hat, wird weniger gewählt, je weiter weg der Semesterkurs zurückliegt. Von denjenigen, die einen der ersten 14 Kurse besucht haben (1979 - 1986), haben 39 % den höchsten Wert gewählt. 52 % gaben an, die im Semesterkurs (wieder) gewonnene Motivation sei heute noch spürbar. Der Semesterkurs wird als gute Basis betrachtet, um die persönliche Situation zu hinterfragen. Diesbezüglich leistet der Semesterkurs am meisten auf der Ebene der ideellen Unterstützung und der Vermittlung des Gefühls des Aufgehobenseins. Die Gruppe, die heute Weiterbildung eher häufiger nutzt als früher, ist mit einer Ausnahme immer grösser als die Gruppe, die heute eher weniger häufig Weiterbildungen absolviert. Deutlich häufiger genutzt im Vergleich zur Zeit vor dem Semesterkurs werden



offenbar "Holkurse" (38 % der Befragten) und Kurse von 1-3 Tagen Dauer (21 % der Befragten).

#### - Nachhaltigkeit

Eine wesentliche Frage bei der Diskussion von Langzeitweiterbildungsangeboten ist die Frage nach der Nachhaltigkeit dieser Weiterbildungsform. Der Semesterkurs wird in Bezug auf die so genannte "Vergessenskurve", die zeigt, wie lange die Wirkung anhält, mit "ziemlich gut" taxiert. Dabei unterschieden sich die Antworten nicht in Bezug auf die zeitliche Distanz zum Semesterkurs. Einen grundsätzlichen Neuanfang mit rigorosen Umstellungen, die bis heute angehalten haben, melden 7 % der heute noch Unterrichtenden. "Wesentliche Dinge bleibend verändert zu haben", geben 81 % an, lediglich bei 1 % sind die Wirkungen von damals verflogen bzw. bei 11 % stellte sich eine "allmähliche Rückkehr zum Alltag von vorher" ein. Diese Zahlen sind eindrücklich, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass sich die Antworten von Absolventinnen und Absolventen der ersten 14 Kurse letztlich nur geringfügig von jenen der erst kürzlich aus dem Semesterkurs Entlassenen unterscheiden. Die Auswirkungen werden in etwa gleich verteilt auf verschiedenen Ebenen gesehen: Mit dem relativ höchsten Wert 3.1 (3="viele Auswirkungen") schneiden Auswirkungen auf die Berufsmotivation ab. Es folgen der persönliche Bereich (ebenfalls 3.1), die Qualifikation für Lernorganisation und Unterricht (3.0) und das Verständnis für die Schule als Organisation (2.8). In letzterem Bereich hat eine Entwicklung stattgefunden, stieg doch die Bewertung von den Teilnehmenden der ersten Stunde zu den erst jüngst aus dem Semesterkurs Entlassenen um knapp 0.3 Skaleneinheiten.

#### - Verhältnis von Aufwand und Ertrag

Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Inhalte, Kosten für den Staat, private Aufwendungen, lernpsychologisch) wurde von den meisten als ziemlich gut bis sehr gut eingeschätzt. Teilnehmerwünsche, die in den einzelnen Semesterkursen häufig wiederkehren, gibt es nicht. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass viele Einwände gegen Konzeptbestandteile oder Änderungsvorschläge in nachfolgenden Semesterkursen berücksichtigte werden konnten, oder auch, dass bei der Rekrutierung darauf geachtet wurde, Lehrpersonen mit bestimmtem Profil oder spezifischen, kaum erfüllbaren Erwartungen gar nicht erst in den Semesterkurs aufzunehmen (z.B. Burnout-Fälle, Lehrpersonen, deren Ziel nicht die Weiterbildung ist, sondern denen es nur darum geht, einen bezahlten Urlaub als Freiraum zu nutzen u.a.). Nehmen wir die Häufigkeit der Nennungen als Indikatoren für deren Relevanz, so bejahen die Absolventinnen und Absolventen die Zweckmässigkeit des Semesterkurses, seine Dauer, seine Kontinuität, seine Durchführung abseits vom täglichen Unterrichten, die Grösse und Durchmischung der Teilnehmerschaft, die Ausgewogenheit zwischen Pflicht, Wahlpflicht und Freibereich sowie den allgemeinen Anspruch der Mündigkeit der Teilnehmenden (S. 10).

Die Änderungsvorschläge sind inhaltlich weit weniger kompakt als die oben dargestellten beizubehaltenden Elemente. Zudem bestätigen einige vereinzelte Bemerkungen trotz der Wünsche auf Veränderung grundsätzlich die Kursanlage, indem sie nochmals das Unbestrittene hervorheben und mehr vom Guten fordern: mehr

Unterrichtsbesuche, Unterrichtsprojekt ausbauen, Nachphase intensivieren, Teilnehmer-Ressourcen noch besser einbeziehen (S. 10).

Mit dem Berner Semesterkurs verfügt die Schweizer Lehrerweiterbildung über ein exemplarisches Muster für die Nützlichkeit von Selbstevaluation zur Verfeinerung und zeitgemässen Anpassung eines Weiterbildungsangebotes. Die Bemerkung eines Teilnehmenden aus einem frühen Semesterkurs, der Berner Semesterkurs habe als Institution der Langzeitfortbildungster sehr früh, möglicherweise als erste die Qualitätssicherung thematisiert und sich dieser Aufgabe gestellt, verdient zweifelsohne erwähnt zu werden (S. 11).

### Schlussfolgerungen

Was trägt die Langzeitfortbildung in Form der bernischen Semesterkurse zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die obigen Ausführungen zeigen, wie wir diese Frage in der Kursarbeit angehen.

Zusammengefasst erweisen sich im Rückblick die folgenden Kurselemente als besonders nachhaltig und wirksam für die berufliche Arbeit der Teilnehmenden:

- die Möglichkeit, den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu besuchen, wobei sich hier Chancen öffnen, der Lehrerweiterbildung entscheidende neue Impulse zu verleihen,
- die differenzierte Aufnahme des beruflichen Ist-Zustandes durch die Teilnehmenden vor Kursbeginn und zwei Jahre nach Kursende, mit Hilfe der "360 Grad-Methode",
- die strukturierten Gespräche der Kursteilnehmenden mit Vertretungen des beruflichen Umfeldes, die systemische Sichtweise, welche die Teilnehmenden als Vertreter eines Systems anspricht.

### Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht, eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edwards, M. & Ewen, A. (1996). *360 Degree Feedback*. New York: Amacom.
- Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) (1993). Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Landert, Ch. (2000). *Evaluation der Semesterkurse der Lehrerinnen - und Lehrerfortbildung Bern. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Zürich. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Bolligenstr. 127, Postfach, 3000 Bern 60 UPD, Tel. 031 930 96 27, e-mail: hans.joss@erz.be.ch).
- Lepsinger, R & Lucia, A. (1997). *360' Feedback*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1982). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern: Hans Huber.
- Stamm, M. & Büeler, X. (1999). *Intensivprojekt Schule, Peer Review an sechs bernischen Schulen*. Aarau. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung).
- Semesterkurs-Konzept für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. Nr. 43. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung).