

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
in der Westschweiz

30. Jahrgang Heft 3/2012

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint dreimal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 80, christian.bruehwiler@phsg.ch

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fhnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tremp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 62 30, peter.tremp@phzh.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bz1-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 77 77, juerg.rueedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Sandro Biaggi, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Tel. 041 228 33 65, sandro.biaggi@phz.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch, mantovani.voegeli@bluewin.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bz1-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christian Brühwiler, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tremp 307

Schwerpunkt**Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
in der Westschweiz**

*Eine Auswahl von Beiträgen aus der Revue des Hautes écoles pédagogiques et
institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*

Bernard Schneuwly, Rémy Villemin und Anni Heitzmann Bemerkungen
zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung 309

Franca Armi und Elisabetta Pagnossin Zusammenarbeit: Einstellungen
und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz 316

Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi und Bernard Baumberger
Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern-
und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies
für die Lehrpersonen? 328

Nicole Jacquemet und Paul Ruppen Ausbildung von künftigen
Lehrpersonen *in* und *durch* die Soziologie. Das Beispiel der
Pädagogischen Hochschule Wallis 349

**Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Daniel Deriaz, Hervé Déneraud
und Adrián Cordoba** Einstellungen von zukünftigen allgemein-
bildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräften zur Bewertung von
Mannschaftssportarten 362

**M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti,
François Gremion und Maurice Tardif** Analysen zur Berufseinführung
in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen
Identität 385

Tania Ogay Stadt- und Landschulen – ein Zugang für das Gespräch
über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer
Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden 416

Alain Pache Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern 434

Danièle Périsset Bagnoud und Paul Ruppen Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001 bis 2005) 454

Jérôme A. Schumacher und Pierre-François Coen IKT bei Freiburger Lehrpersonen: Informatikkenntnisse und Integrationsstufe 471

Rubriken

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte 489

Buchbesprechungen

Kubli, F. (2010). Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog (Michael Fuchs) 497

Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.). (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht (Stefan Albisser) 499

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Stefan Albisser) 501

Truttmann, P. (2011). Die Macht der Beziehung. Die eigenen Gefühle gestalten – Schule im 21. Jahrhundert (Jürg Rüedi) 503

Neuerscheinungen 505

Zeitschriftenspiegel 507

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Die dritte Ausgabe im Jubiläumsjahr der BzL präsentiert sich als spezielle Nummer: Sie enthält übersetzte Originalbeiträge aus der Zeitschrift *Formation et pratiques d'enseignement en questions* der *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*. Mit der Auswahl der Beiträge soll den Leserinnen und Lesern der Blick über den «Röschigraben» ermöglicht und ein Einblick in Diskussion und Forschung der Westschweizer Lehrerbildungsinstitutionen gegeben werden. Das vorliegende Heft wurde von Bernard Schneuwly zusammen mit der Redaktion konzipiert.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass in der Westschweiz ähnliche Themen diskutiert werden wie in der deutschsprachigen Schweiz: ICT in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Heterogenität, interkulturelle Unterschiede und Integration, Folgen der Tertiarisierung im soziopolitischen Kontext, Berufseinführung, bildungssoziologische Fragen, aber auch Querschnittsthemen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie beispielsweise Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Dennoch gibt es Unterschiede: So weisen die französischsprachigen Publikationen eine teilweise etwas andere, sprachbetontere Art des Schreibens und andere Formen der Datenpräsentation auf, als wir es von der deutsch- oder englischsprachigen Kultur her gewohnt sind. Auch eröffnen sich durch die Beiträge, zum Beispiel mit den Literaturverweisen in eine andere Sprach- und Forschungskultur, neue Bezugsfelder und es ist eine überraschende Vielfalt an Projekten innerhalb der Westschweiz festzustellen. Die wahrgenommenen Differenzen helfen, den eigenen Blick zu schärfen und Wesentliches zu erkennen. Da ein breit gefächertes Spektrum an Themen ohne eigentliche Schwerpunkte ausgewählt wurde, sind die Beiträge nach einem kurzen einführenden Beitrag in alphabetischer Reihenfolge geordnet.

Im Einleitungsbeitrag zeigen **Bernhard Schneuwly, Rémy Villemin und Anni Heitzmann** die strukturellen Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Westschweiz auf. Sie begründen die Auswahl der Beiträge und weisen auf die Differenzen bezüglich der Position von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in den beiden Kulturen hin.

Franca Armi und Elisabetta Pagnossin diskutieren in ihrem Beitrag die Thematik der Zusammenarbeit und Kooperation in Bezug auf die Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen. **Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi und Bernard Baumberger** befassen sich mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Schul-schwierigkeiten in den regulären Klassenunterricht und diskutieren sie hinsichtlich möglicher Zusammenhänge mit einem vermehrten Burnout von Lehrpersonen. **Nicole Jacquemet und Paul Ruppen** stellen Überlegungen dazu an, wie die Auseinandersetzung mit Bildungssoziologie für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nutzbar

gemacht werden könnte. **Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Daniel Deriaz, Hervé Dénervaud und Adrián Cordoba** stellen die Ergebnisse einer sportdidaktischen Studie vor und zeigen, wie Einstellungen von Lehrpersonen die Bewertungen von Mannschaftssportarten beeinflussen. **M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti, François Gremion und Maurice Tardif** diskutieren ihre Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Identität. Einen Blick auf die Wahrnehmung kultureller Unterschiede zwischen Land- und Stadtschulen wirft **Tania Ogay** und gibt Einblicke in ihre Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden. **Alain Pache** wirft mit seinem Beitrag und der Analyse von «Weltbildern» von Primarschulkindern zum Thema Ernährung Fragen zur Erziehung zur Nachhaltigkeit und zu sozialem Denken auf. **Danièle Périsset Bagnoud und Paul Ruppen** diskutieren am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wallis, ob die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Einfluss auf das Streben nach vertikaler Mobilität angehender und künftiger Lehrpersonen hat. **Jérôme A. Schumacher und Pierre-François Coen** schliesslich weisen in ihrem Beitrag auf die Wichtigkeit der Integration von ICT in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hin und diskutieren anhand ihrer Studie die diesbezügliche «Alphabetisierung» von Lehrpersonen.

Diese vielfältige Nummer konnte nur dank der Mithilfe verschiedenster Protagonisten zusammengestellt werden: der Autorinnen und Autoren, der Übersetzerinnen und Übersetzer sowie des Gastredaktors Bernard Schneuwly. Ihnen allen, besonders aber Bernard Schneuwly, sei hier herzlich gedankt.

Nicht zuletzt geht aber auch ein Dank an die *Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung* (CORECHED). Nur dank ihrer namhaften Unterstützung war es möglich, die Beiträge ins Deutsche übersetzen zu lassen. Eine Defizitgarantie hat zusätzlich der *Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants* (CAHR) übernommen. Die *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL) und die Redaktion der BzL danken den beiden Organisationen für ihre grosszügige Unterstützung.

Ebenfalls herzlich danken möchte die Redaktion an dieser Stelle dem langjährigen externen Mitarbeiter Urs Vögeli-Mantovani von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), der während vieler Jahre mit seinen Kurzberichten hervorragend über die Forschung an pädagogischen Hochschulen orientiert hat. Urs Vögeli-Mantovani tritt nun altershalber zurück; seine Arbeit wird durch Stefan Denzler fortgeführt werden.

Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christian Brühwiler, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tremp

Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bernard Schneuwly, Rémy Villemin und Anni Heitzmann

Zusammenfassung Die Forschungslandschaft, die sich in der Folge der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Westschweiz entwickelte, erklärt die Auswahl der in diesem Heft der *Beiträge zur Lehrerbildung* zusammengetragenen Texte. Ebenso ist diese Auswahl umgekehrt auch Ausdruck der Westschweizer Forschungslandschaft. In den folgenden einleitenden Bemerkungen stellen wir den Leserinnen und Lesern aus historischer und aktueller Perspektive einige Charakteristika des Kontexts vor, in welchem sich die Forschung in den Lehrerbildungsinstitutionen der Romandie (und zum Teil des Tessins) entwickelt.

Schlagwörter Westschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Tertiarisierung – Strukturveränderungen – Forschung und Entwicklung – Vernetzung

1 Ein Blick auf die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Westschweiz und ihre Strukturen¹

Mehrere Institutionen, die im Zusammenhang mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgebaut wurden, feierten letztes und vorletztes Jahr ihr zehnjähriges Bestehen.² Diese Institutionenbildung wurde in der Romandie fast von Anfang an von Koordinationsmassnahmen begleitet. Die CIIP (*Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin*) gründete 2001, als eine ihrer Kommissionen, die *Conférence des directeurs des HEP* (CDHEP), die auch die Verantwortlichen anderer Lehrerbildungsinstitutionen als der pädagogischen Hochschulen einschloss. Diese *Conférence* wurde sofort im Bereich der Forschung tätig und bildete, angeregt durch den Direktor des *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), Jacques Weiss, die Arbeitsgruppe *Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP*. Diese Gruppe umfasste, wie ihr Name sagt, die Forschungsverantwortlichen aller Lehrerbildungsinstitutionen der Westschweiz und war von Anfang an sehr aktiv. Sie erarbeitete ein *Concept d'organisation de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques et Institutions assimilées*, das am 22. Januar 2002 von der CD-

¹ Der Einfachheit halber wird im Folgenden die Entwicklung im Tessin beiseitegelassen: Der Kanton ist teilweise, aber eben nur teilweise in den dargestellten Tendenzen mit einbegriffen.

² Siehe dazu die Sondernummer des *Bulletins Haute école pédagogique Berne Jura Neuchâtel – Enjeux pédagogiques* vom Februar 2012 (online verfügbar unter: <http://www.hep-bejunc.ch/boutique/enjeuxPedagogiques/enjeuxPedagogiques19>). Sie spiegelt die allgemeine Tendenz wider. Es sei erwähnt, dass die Genfer Primarlehrerbildung seit 1933 teilweise und seit 1996 voll tertiarisiert ist; die Sekundar- und Gymnasiallehrerbildung in Freiburg ist seit Langem universitär.

HEP verabschiedet wurde.³ Das Konzept beinhaltet Massnahmen zur Dokumentation, Qualitätssicherung, Forscherausbildung und Koordination der Forschungstätigkeiten in der Westschweiz. Es sieht darüber hinaus auch vor, dass sich die Institutionen gemeinsame Regeln der Forschungsdeontologie geben. Im Wesentlichen wurde der *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques* der FPSE (*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*) übernommen und am 31. Mai 2002 als offizieller Text genehmigt.⁴ Das Mandat der Arbeitsgruppe *Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP* sieht vor, dass sie die Forschung in den Lehrerbildungsinstitutionen koordiniert. Zwei konkrete Massnahmen sind unter anderem dafür vorgesehen:

- Jährlich wird ein *Colloque scientifique annuel du Conseil académique des Hautes écoles romandes* organisiert, z.B. 2011 in Lausanne unter dem Titel «La place des recherches en didactiques dans les institutions de formation des enseignant(e)-s» und 2012 unter dem Titel «Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s».
- Die Arbeitsgruppe erarbeitete in dreijähriger Arbeit ein Konzept für eine wissenschaftliche Zeitschrift, die unter ihrer Verantwortung herausgegeben wird: *Die Formation et pratiques d'enseignement en questions. La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, so ihr Titel, wird von einer autonomen Redaktion herausgegeben und von den Lehrerbildungsinstitutionen in der Form eines garantierten Ankaufs einer den Dozierenden entsprechenden Anzahl von Exemplaren finanziert.

Die Zeitschrift hat als hauptsächliches Ziel den Forscherinnen und Forschern eine interdisziplinäre Plattform für den Austausch und die Verbreitung der Forschungsergebnisse im Bereich der Bildung zu bieten. «Es geht vor allem darum, die wissenschaftliche Debatte über Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Fachdidaktik und Praxis des Lehrens anzuregen und eine unabhängige und kritische Reflexion zu fördern» sagt der Präsident der CDHEP Rémy Villemin in seinem Geleitwort zum ersten Heft der Zeitschrift im Jahre 2004.

Die Aktivitäten der Arbeitsgruppe *Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP* liefen in einem Umfeld ab, das sich stetig veränderte und heute eine neue Struktur angenommen hat, die für die Garantie der Unabhängigkeit der Forschung nicht unwichtig ist. Parallel zur oben erwähnten Direktorenkonferenz (CDHEP) – die wie bereits gesagt eine Kommission der CIIP ist und ihr dementsprechend auch Rechenschaft schuldet – entstand mehr und mehr das Bedürfnis nach einer unabhängigen Konferenz der Rektoren und Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen, die sich seit drei Jahren im *Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants* (CAHR), einem einfachen Verein, organisieren. Das Hauptziel des CAHR

³ Online verfügbar unter: www.irdp.ch/recherche/hep/concept_hep_brochure.pdf.

⁴ Online verfügbar unter: www.irdp.ch/recherche/hep/code_d_ethique.pdf.

besteht in der Bildung eines *espace romand de la formation des enseignants*, eines Westschweizer Raumes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die CDHEP wurde 2011 aufgelöst und machte der CLFE (*Conférence Latine de la Formation des Enseignants*) Platz, die, unter der Leitung der CIIP, die Koordination der verschiedenen Akteure – Politik, Administration, Ausbildungsverantwortliche – zum Ziel, aber keine operationelle Funktion im Bereich der Forschung mehr inne hat.

Mit diesem Willen zur Bildung eines Westschweizer Raumes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht die Idee eines gemeinsamen Raumes der Forschung in den Institutionen einher. Die Arbeitsgruppe für Forschung wurde dem CAHR angegliedert. Im Mandat des CAHR ist auch künftig die aktive Förderung bereits bestehender Zusammenarbeit zwischen den Institutionen vorgesehen, die es zu verstärken gilt. Konkurrenz ergibt in einem so kleinen Raum wie der Westschweiz mit sehr unterschiedlichen Institutionen in Bezug auf die Grösse und auch auf ihre «Natur» (PH nur mit Primarlehrerausbildung in Freiburg; Universitätsinstitut in Genf; grosse, «klassische» kantonale PH in der Waadt usw.) keinen Sinn. Einige Zahlen, zusammengestellt in Tabelle 1, mögen dies belegen.⁵

Tabelle 1: Ausgewählte Eckdaten der Westschweizer Lehrerbildungsinstitutionen

	Budget (in CHF 1000)	Für For- schung (%)	Lehrpersonen (Vollzeit)	Mit Doktorat	Für Forschung vorgesehene Zeit (%)
Bern, Jura, Neuenburg	25'000	6	89	13	8
Waadt	41'000	15	147	41	18
Freiburg	20'000	7	65	11	6
Wallis	15'000	5	62	11	6
Tessin	12'000	17	50	?	19
Genf	18'000	33	93	39	42

Vernetzung ist deshalb das Stichwort, das die Forschungslandschaft der Westschweiz je länger, je mehr prägen soll, und zwar Vernetzung von unten. Diese funktioniert punktuell schon seit mehreren Jahren zwischen den Institutionen in den verschiedensten Bereichen, zum Beispiel in der Sonderpädagogik, in der Lehrerbildungsforschung und in der Fachdidaktik. Sie ist aber noch klar ungenügend entwickelt, was zu einer gewissen Zersplitterung führt.

⁵ Wir führen hier nur diejenigen Institutionen auf, für die wir Angaben vorliegen haben. Sie wurden von Rémy Villemin auf der Basis der Informationen der Institutionen zusammengestellt (Stand Frühjahr 2012).

Forschung über Schule, Unterricht und Lehrpersonen findet nicht nur in den Lehrerbildungsinstitutionen statt. Alle für die Erziehungswissenschaften, Bezugsdisziplinen und Fachdidaktiken wichtigen Institute und Laboratorien sind an den vier Westschweizer Universitäten angesiedelt. Allein die erziehungswissenschaftliche Sektion der Universität Genf beherbergt 20 Lehrstühle in den meisten wichtigen Bereichen der Disziplin. Drei grosse, der Administration unterstellte Forschungsinstitutionen führen Forschung hauptsächlich im Auftrag der politischen und administrativen Behörden der Kantone und der Romandie aus. Es sind dies einerseits zwei kantonale Institutionen: in Genf der *Service de recherche en éducation* (SRED) mit ungefähr 30 Mitarbeitenden und im Kanton Waadt die URSP (*Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques*) mit 12 Mitarbeitenden. Dazu kommt das IRDP (*Institut de recherche et de documentation pédagogique*), eine regionale, in Neuenburg angesiedelte und der CIIP unterstellte Institution. Das IRDP führt mit ungefähr 12 Mitarbeitenden auf der einen Seite das Monitoring des westschweizerischen Erziehungsraumes durch, auf der anderen Seite übernimmt es mit einem Hauptmandat die Koordination der Bildungsforschung. Das IRDP spielt deshalb eine wichtige Rolle im komplexen Prozess der Entwicklung der Forschungslandschaft in der Romandie.

2 Die Auswahl der Beiträge – ein Spiegel der aktuellen Situation

Die in dieser Ausgabe der BzL veröffentlichten Beiträge bilden gleich in mehrerer Hinsicht die Forschungslandschaft in Westschweizer Lehrerbildungsinstitutionen ab:

- Sie stammen aus dem zentralen Organ der Lehrerbildungsforschung, der von der Arbeitsgruppe Forschung des CAHR verantworteten, aber unabhängigen Zeitschrift *Formation et pratiques d'enseignement en questions. La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*.
- Sie zeigen die Breite und Vielfältigkeit der Forschung in der Suisse Romande auf.
- Ihre Autorenschaft zeugt zugleich von der engen Verkettung zwischen der Forschung in Lehrerbildungsinstitutionen und derjenigen an anderen Forschungszentren.
- Sie sind repräsentativ für die Bandbreite der in der Zeitschrift behandelten Themen.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung offensichtlich das Hauptthema der Zeitschrift ist:

1. L'apprentissage de la lecture;
2. Les mémoires pour penser la pratique;
3. Réflexivité et formation des enseignants;
4. Approches interculturelles dans la formation des enseignants;
5. L'enseignement aujourd'hui: contextes socio-politiques;
6. La formation des enseignants: une approche centrée sur l'activité;
7. Les technologies dans la formation des enseignants;
8. L'insertion professionnelle des jeunes enseignants;

9. Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à la mise en œuvre;
10. A quoi sert la sociologie dans la formation des enseignants?
11. Varia;
12. Propos libres sur la formation des enseignants;
13. Education en vue du développement durable;
14. Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants.

Das Thema «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» wird aus verschiedensten Perspektiven angegangen: Handlungstheorie, Reflexivität im Sinne Schöns, Soziologie, Interkulturalität, neue Technologien, Rolle der Forschung. Einige Themen sind allgemeinerer Art: die Frage der Integration, das Lesenlernen, die Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung. In jeder Nummer werden auch nicht thematische Artikel veröffentlicht. Trotz der starken Ausrichtung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung enthalten die Hefte also eine weite Palette von Forschungsthemen.

Paradoxerweise ist eine Domäne, die doch die Westschweizer Forschungslandschaft stark prägt, nämlich die Forschung in Fachdidaktik, wenig präsent. Man kann in der Tat diesbezüglich folgende Beobachtungen festhalten:

- Nur zwei Hefte von 14 sind eher (fach)didaktischen Fragen gewidmet (Nr. 1 und Nr. 13), wobei Letzteres nicht Didaktik, sondern nachhaltige Erziehung zum Hauptthema hat.
- In den anderen Heften sind weniger als 10 von ca. 120 Artikeln der didaktischen Forschung gewidmet.

Fachdidaktik ist also sehr wenig präsent, jedenfalls verglichen mit der Bedeutung, die sie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung offensichtlich hat. Dies hat mehrere Gründe:

1. Didaktische empirische Forschung in Fachdidaktik ist in den Lehrerbildungsinstitutionen noch relativ wenig entwickelt und deshalb noch wenig publikationsfähig.
2. Fachdidaktik ist oft sehr spezialisiert und deshalb in allgemeinen Themen schwierig einzuordnen: Sie muss sich immer auf manchmal hoch spezialisierte Referenztheorien beziehen und ist auf klar umrissene Fächer ausgerichtet.
3. Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind meist nicht in den Erziehungswissenschaften, sondern in Fachwissenschaften beheimatet und haben deshalb weniger Anschluss an und Einfluss auf die Publikationspolitik im disziplinären Feld der Erziehungswissenschaften.

Dabei hat sich in der französischsprachigen Fachdidaktik ein relativ solider Fundus von Konzepten und Theorien sowie von empirischen Daten angesammelt, der die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihre Reflexion bereichern könnte. Man denke zum Beispiel an die Begriffe der didaktischen Transposition, des didaktischen Vertrags, der Gesten der Lehrperson, des (Schul-)Disziplinbewusstseins usw.

Die französischsprachige Didaktik zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie einen starken Zweig von Forschung entwickelt hat, der auf die Beschreibung und Erklärung didaktischen Tuns ausgerichtet ist und weniger auf Präskription und Innovation. Wichtige Fragen lauten: Was geschieht in der Klasse, wenn man Französisch unterrichtet? Was wird eigentlich unterrichtet? Welche Lehrobjecte werden im konkreten Unterricht geschaffen? Was sind die Determinanten dieses Tuns? Welche Dimensionen kann man in diesem Tun unterscheiden?

Didaktische und fachdidaktische Forschung wird in den nächsten Jahren sicher an Bedeutung gewinnen. Die Vorzeichen dafür sind positiv: Neue Lehrstühle werden geschaffen, die Forscherinnen und Forscher organisieren sich in eigenen Verbänden, Dissertationen werden geschrieben usw. Dies wird eine grosse Bereicherung der Forschungslandschaft darstellen, die sich mit Sicherheit in den Kolloquien und der Zeitschrift wiederfinden wird.

3 Ein Röschtigraben der Didaktik und Fachdidaktik?

Vergleicht man die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie sie in der Folge der Tertiarisierung in der Westschweiz und im Tessin stattgefunden hat, mit den Entwicklungen in der deutschen Schweiz, so lassen sich verschiedene Gemeinsamkeiten, aber auch wesentliche Unterschiede finden.

Gemeinsam sind die wechselnden Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Veränderungen der Strukturen – ein allgemeines Kennzeichen von jungen Organisationen in Entwicklung. Gemeinsam sind auch die Anstrengungen in den aus der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung hervorgegangenen Institutionen, Forschung zu fördern. Interessanterweise wird in der kleineren Westschweiz diese Anstrengung von gemeinsamen ethischen Richtlinien zur Forschung und von Koordinationsbemühungen zwischen den Kantonen begleitet, die zum Beispiel in gemeinsame Kolloquien oder Tagungen oder auch in das gemeinsam erklärte Ziel eines westschweizerischen Lehrbildungsraums mit möglichst grosser Vernetzung münden. Hier scheint die Westschweiz der Deutschschweiz einen Schritt voraus zu sein. Ähnliche Aktivitäten in der deutschen Schweiz gingen meistens nicht von den pädagogischen Hochschulen, sondern von entsprechenden universitären Instituten aus. Überdies ist das Konkurrenzdenken bezüglich Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor gross, es bestehen nur relativ wenige Forschungsk Kooperationen zwischen verschiedenen deutschschweizerischen PHs, geschweige denn zwischen universitären Instituten und pädagogischen Hochschulen.

Dass es redaktionell unabhängige Zeitschriften braucht, um den Aktivitäten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den wachsenden Forschungstätigkeiten ein Sprach- bzw. Publikationsrohr zu verleihen, zeigt die Existenz der Zeitschrift *Formation et pratiques*

d'enseignement en questions ebenso wie diejenige der *Beiträge zur Lehrerbildung*. Auffallend jedoch ist, dass die Tradition und somit die Schwerpunkte der Zeitschriften anders ausgerichtet sind. In der Romandie fehlt die Auseinandersetzung mit Allgemeiner Didaktik, vorherrschend sind dort die Erziehungswissenschaften mit ihren Bezugsdisziplinen sowie die an die sehr spezifischen Bedingungen des jeweiligen Fachs gebundenen Fachdidaktiken. In der deutschen Schweiz hingegen stehen sowohl die Didaktik als auch die Fachdidaktiken stark unter dem Einfluss der deutschen Tradition der Allgemeinen Didaktik. In der dreissigjährigen Geschichte der BzL standen deshalb allgemeindidaktische Fragen und die Auseinandersetzung mit Didaktik immer wieder im Zentrum und seit den 1990er-Jahren entstanden parallel zu den Entwicklungen in Deutschland eigenständige Fachdidaktiken, die auch Anschluss an die internationale, vor allem deutsche Forschungstradition fanden, z.B. Fachdidaktik Deutsch, Fachdidaktik Biologie, Fachdidaktik Physik. Diese Forschungstätigkeit schlug sich auch in einer zunehmend fachdidaktischen Ausrichtung der BzL nieder (vgl. auch die Zusammenstellung in der Jubiläumsnummer 1/2012).

Es gibt demnach also Gemeinsamkeiten und Differenzen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dies- und jenseits des Röschtigrabens, die sich durchaus auch in den vorliegenden Beiträgen abzeichnen. Sie umfassen unterschiedliche Bezugspunkte ebenso wie eine andere Sprachkultur. Auffallend sind die wort- und sprachgewaltigen Beiträge der Kolleginnen und Kollegen aus der Romandie, die sich nicht nur im Umfang, sondern auch vom Sprachduktus her deutlich von deutschschweizerischen Beiträgen unterscheiden lassen.

Für beide Lehrerbildungstraditionen – so unterschiedlich sie auch sein mögen – bietet sich aber in der kleinen Schweiz die einmalige Chance voneinander zu lernen, indem die andere Tradition und die andere Ausrichtung wahrgenommen und geschätzt werden. In diesem Sinne hoffen die BzL, mit der vorliegenden Nummer einen Beitrag zu leisten.

Autoren und Autorin

Bernard Schneuwly, Prof. Dr., Directeur, Université de Genève, Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ), Bernard.Schneuwly@pse.unige.ch

Rémy Villemin, Prof. Dr., Institut de Formation des Maîtresses et des Maîtres de l'Enseignement Secondaire du Canton de Genève (IFMES), remy.villemin@etat.ge.ch

Anni Heitzmann, Dr. phil. nat., Leiterin Professur Naturwissenschaftsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, anni.heitzmann@fhnw.ch

Zusammenarbeit: Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz*

Franca Armi und Elisabetta Pagnossin

Zusammenfassung Auf der Basis einer Sekundäranalyse der Antworten von 1726 westschweizerischen Lehrpersonen, die im Schuljahr 2009/2010 in einer neunten Klasse unterrichteten, zeigt dieser Beitrag deren Einstellungen und Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit vor der Einführung des *Plan d'études romand*, des neuen Lehrplans für die gesamte Westschweiz, auf. Wir zeigen, dass westschweizerische Lehrpersonen im Allgemeinen gegenüber der Arbeit im Team positiv eingestellt sind und dass eine Mehrheit von ihnen angibt, einen gewissen Teil ihrer Arbeit bereits in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu erledigen.

Schlagwörter Teamarbeit – Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen – Sekundarstufe I – Westschweiz

1 Einführung

Seit einigen Jahren gibt es auf allen Stufen des schweizerischen Bildungssystems tief greifende Transformationen, deren Ziel eine stärkere Harmonisierung und Rationalisierung ist. Diese Änderungen werden von Bedürfnissen im eigenen Land, aber auch durch internationale Einflüsse ausgelöst. Bereits abgeschlossene und laufende Reformen betreffen in der Schweiz praktisch das gesamte Bildungssystem. Im Bereich der obligatorischen Schule zielen die Bemühungen vor allem auf eine stärkere interkantonale Zusammenarbeit und die Koordinierung der kantonal sehr unterschiedlichen Bildungssysteme ab. Wie dies auch in anderen Ländern der Fall ist (vgl. z.B. Borges & Lessard, 2007), konzentrieren sich diese Reformen auf Prozesse und Kompetenzen, die es erlauben sollen, der Komplexität und Vielfalt sowie der zunehmenden Bedeutung des schulischen Lernens zu begegnen. Neben dem Lehrauftrag erwartet man von Lehrpersonen darüber hinaus, dass sie die gesellschaftliche Sozialisierung ihrer Schülerinnen und Schüler und, zumindest zum Teil, auch deren Erziehung übernehmen; dies mit traditionell nicht schulischen Inhalten wie gesellschaftlichen Werten, staatsbürgerlicher Erziehung oder auch dem Sinn für das Gemeinwesen (Tardif & Levasseur, 2010). Es wird also auf unterschiedlichen Ebenen eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen erwartet: bei der Umsetzung neuer Lehrpläne wie dem *Plan d'études romand* (PER), bei der Arbeit auf der jeweiligen Stufe, der Integration trans-

* Armi, F. & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe: représentations et pratiques des enseignant.e.s romand. e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 1–13. – Aus dem Französischen übersetzt von Katharina Berger.

versaler Kompetenzen, der Organisation von Projekten im Zusammenhang mit dem allgemeinen Bildungsauftrag usw. Dabei spielen die Lehrpläne eine wichtige Rolle, denn sie steuern das kollektive Handeln der Lehrpersonen entsprechend den gemeinsamen Inhalten und Zielen und leisten damit ihren Beitrag zur Vereinheitlichung der schulischen Organisation und Praxis. Da sie letztlich nur Werkzeuge sind, hängen sie allerdings auch von der Erfahrung der Lehrpersonen und der jeweiligen Situation ab, in der sie zur Anwendung kommen (Tardif & Lessard, 1999). Mehr und mehr wird aufgrund der oben genannten Entwicklungen die Arbeit der Einzelnen und des Einzelnen zur gemeinsamen Arbeit mehrerer innerhalb einer Schuleinheit: vom Engagement in pädagogischen Arbeitsgruppen über kooperativen Unterricht und Schulprojekte bis hin zu Schul-, Klassen- und Elternkonferenzen (Maroy, 2004).

Dieser Beitrag, der auf Ergebnissen von Befragungen basiert, die vor der Umsetzung des PER, dessen definitive Version im Mai 2010 verabschiedet wurde, erhoben wurden, stellt Fragen zu Einstellungen und Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, die am Ende der obligatorischen Schulzeit unterrichteten. Dabei stehen die Ergebnisse für den Zustand vor der Einführung bzw. vor der näheren Kenntnisnahme des PER durch die Lehrpersonen. Es wäre nach dessen Einführung auf allen Stufen und in allen Kantonen der Westschweiz interessant zu sehen, ob und inwiefern sich die Ansichten und Praktiken der Lehrpersonen in einigen Jahren verändert haben werden.

2 Theoretischer Rahmen

Traditionell hat die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen in der Sekundarschule nie die Grundlage des Unterrichtens gebildet, welches bis heute eine relativ eigenständige (um nicht zu sagen einsame) Tätigkeit geblieben ist (Tardif & Lessard, 1999). Dennoch haben fortwährend verschiedene Praktiken der Zusammenarbeit existiert, auch wenn diese nicht immer regelmässig stattfanden oder für die Lehrpersonen zufriedenstellend verliefen (Borges & Lessard, 2007). So wird zum Beispiel in Belgien die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen auch als Möglichkeit gesehen, die eigenen Vorstellungen mit denen der Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen, das Wissen, das man sich selbst konstruiert hat, einem kritischen Dialog auszusetzen und nicht zuletzt auch als handelnde Akteurin oder als handelnder Akteur anerkannt zu werden – von anderen wie von sich selbst (Maroy, 2004).

Die Schule ist eine Arbeitsumgebung, die sich Lehrpersonal, administratives Personal und (sozial)pädagogisches Personal teilen. Sie wird zufällig gestaltet und ist von Berufungen und den unterschiedlichen Lebensweisen ihrer Akteurinnen und Akteure abhängig. So kann sich die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen, auf ihre minimale Form reduziert, auf die Anwesenheit bei Lehrerkonferenzen und auf die gelegentliche Entscheidung über Inhalte und Daten einer gemeinsamen Prüfung beschränken (Barrère, 2002). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen wird aber immer mehr als ein not-

wendiger Mechanismus zur Verbesserung der pädagogischen Praxis gesehen. So ist sie zum Beispiel in Kanada seit den 1990er-Jahren eine der wichtigsten Massnahmen, die die Gesetzgeber zur Reformation des Bildungssystems und der Unterrichtspraktiken einsetzen (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009). Als Folge dieser Veränderungen wird Zusammenarbeit heute als ein integraler Bestandteil von Strategien zur Änderung der Unterrichtspraktiken wahrgenommen. In diesem Sinne ist Zusammenarbeit eine Form der Verantwortungsübernahme der Lehrpersonen für ihre Arbeit und deren Folgen und damit ein Führungsinstrument der Schulleitungen und Direktionen (Lessard et al., 2009)

Doch was bedeuten «Zusammenarbeit» (französisch: *collaboration*) oder «Kooperation» (französisch: *coopération*)? Marcel, Dupriez und Périsset Bagnoud (2007, S. 10) definieren *Zusammenarbeit* folgendermassen (sinngemässe Übersetzung der Redaktion): «[Zusammenarbeit] charakterisiert sich zunächst durch gegenseitige Abhängigkeit, die durch die gemeinsame Nutzung von Arbeitsort und Arbeitszeit sowie das Teilen von Ressourcen entsteht.» Durch diese Zusammenarbeit entstehen dann «Praktiken, die den Austausch untereinander, die gegenseitige Hilfestellung sowie die Entscheidungsfindung in Bereichen der Projektplanung, der Massnahmenerstellung und der Unterrichtsvorbereitung betreffen». *Kooperative* Praktiken hingegen zeichnen sich durch die Anpassung des eigenen Handelns an die jeweilige Situation aus und zielen auf ein effizientes, gemeinsames Vorgehen ab. Kooperation «ist in jeder Situation effektiv, in der die Lehrpersonen gemeinsam vorgehen, gemeinsam handeln und spontan ihre tägliche Arbeit so anpassen, dass sie den Merkmalen einer Situation und ihren Zielen gerecht werden» (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007, S. 11).¹

Um im Team zu arbeiten, muss das Lehrpersonal also seine Gedanken und sein Handeln in kollektive Aktivitäten und Projekte einbringen, die von Gruppen von Lehrpersonen und/oder anderen Bildungspartnerinnen und -partnern durchgeführt werden. Allerdings, dies zeigen verschiedene Studien in Schulhäusern, funktioniert Teamarbeit nicht von allein (für Beispiele vgl. Corriveau & Boyer, 2009).

Wie Calin (2000/2001) es ausdrückte, ist es für ein Individuum von Natur aus schwierig, seine Arbeitsgewohnheiten zu verändern, besonders wenn diese Änderungen eine uralte und zutiefst verwurzelte Berufstradition betreffen und damit quasi automatisch Angst vor Entwurzelung und Widerstand gegen die Veränderungen auslösen. Wenn man also von vornherein die Arbeit des Lehrpersonals mit all ihren erprobten Qualitäten infrage stellt, so kann man nur den Widerstand eines Berufsstandes heraufbe-

¹ [Anmerkung der Übersetzerin: Anders als im Französischen fallen die Begriffe «Zusammenarbeit» und «Kooperation» im Deutschen weitgehend zusammen, während «Kollaboration» historisch anders belegt ist. Die oben genannten Definitionen beziehen sich daher vor allem auf die Bedeutung der beiden französischen Begriffe «collaboration» und «coopération».]

schwören, der zu Recht auf seine Geschichte und seine Arbeit stolz ist. Verpflichtungen zur Teamarbeit müssen daher mit Vorsicht ausgesprochen werden.

Die Bedingungen für die Einführung und den Transfer der Kompetenz «Teamarbeit» hängen von verschiedenen Faktoren ab: wie gewohnt man es ist, innerhalb des Schulhauses untereinander und ausserhalb des Schulhauses mit externen Partnerinnen und Partnern zusammenzuarbeiten; wie regelmässig Schülerinnen und Schüler gemeinsam beaufsichtigt und beschäftigt werden müssen; wie stark die einzelnen Fachbereiche voneinander getrennt sind; welche institutionellen Strukturen vorherrschen. Des Weiteren gibt es verschiedene Formen von «Teams» (fachspezifische und fachübergreifende) sowie unterschiedliche Formen von Inhalten (interdisziplinärer Methodenansatz, Einstellungen, die die Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen, gemeinsame Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten, Zuhören, Hilfe, Gesprächsgruppen, Analyse von Handlungsformen) (Bonnichon & Martina, 2008).

Laut Borges und Lessart (2007) entwickelt sich Zusammenarbeit vor allem unter Lehrpersonen des gleichen Fachs, besonders dann, wenn sie versuchen, ihren Unterricht zu bereichern, effizienter zu machen, Zeit zu gewinnen oder ihr Vorgehen abzugleichen, oder wenn sie ihrem Fach gegenüber anderen Fächern Bedeutung und Status verleihen wollen.

Unseren Informationen zufolge ist Teamarbeit in den Gesetzen und Reglementen der französischsprachigen Schweiz, die die Arbeit des Lehrpersonals definieren, nicht klar vorgeschrieben. Abgesehen vom Kanton Bern, in dem 12% der Arbeitszeit eindeutig der Zusammenarbeit und der Partizipation zugeschrieben werden, wird sie in den anderen Kantonen, wenn überhaupt, nur vage erwähnt. Zusammenarbeit und Teamarbeit hängen daher momentan einzig vom guten Willen der Lehrpersonen und den internen Regelungen der Schulhäuser ab.

3 Vorgehen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse stammen aus einer Sekundäranalyse der Resultate, die der zweiten explorativen Umfrage des Projektes «Profiles de connaissance/compétence» (Kompetenz- und Wissensprofile) entstammen, welches von der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin* (CIIP)² in Auftrag gegeben und vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) in Neuenburg ausgeführt wurde. Dieses Projekt hatte es sich zum Ziel gesetzt, Artikel 16 der *Convention scolaire romande*³ zu operationalisieren, indem

² [Anmerkung der Übersetzerin: Im Prinzip die EDK der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.]

³ [Anmerkung der Übersetzerin: Ein Zusatzdokument zum HarmoS-Konkordat, das die Zusammenarbeit der französischsprachigen Kantone im Bereich der obligatorischen Schule regelt. Für mehr Details dazu (auf Französisch) vgl. <http://www.ciip.ch>.]

verfügt wurde, dass die an der *Convention* beteiligten Kantone für das Ende der obligatorischen Schulzeit individuelle Kompetenz- und Wissensprofile erarbeiten, die die weiterführenden Schulen und Ausbildungsstätten informieren sollen.

Während der explorativen Phase des Projektes zwischen Juni 2008 und Dezember 2010 führten wir zwei Befragungen durch: Die erste sollte ein Inventar von Wissensbeständen zusammenstellen, die Vertreterinnen und Vertreter der Sekundarstufe II am nützlichsten fanden. Sie stammten aus den Kompetenzen und Kenntnissen, wie sie im neuen westschweizerischen Lehrplan (PER) vorgesehen sind, sowie aus den aktuell gültigen kantonalen und interkantonalen Regelungen. In der zweiten Umfrage sollten Lehrpersonen aus der gesamten Romandie, die im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit (in allen Fächern) unterrichteten, bewerten, inwiefern die Sammlung dieser Wissensbestände realistisch und umsetzbar war. Die Ergebnisse wurden in einer früheren Publikation umfassend veröffentlicht (Armi, Pagnossin & Matei, 2011).

Für die zweite Umfrage, also jene, die uns hier interessiert, kamen 5721 Lehrpersonen infrage, die in der Westschweiz im Schuljahr 2009/2010 eine 9. Klasse unterrichteten. Für diese Zählung wurden die Schulleitungen aller westschweizerischen Schulhäuser, die mindestens eine 9. Klasse führten, gebeten, uns anzugeben, wie viele Lehrpersonen in ihrer Einrichtung arbeiteten. Im März 2010 wurde der Fragebogen verschickt, 1726 Lehrpersonen (30.2%) haben geantwortet. Da es sich um eine Umfrage handelte, bei der alle Zielpersonen befragt wurden, stellt dieser Rücklauf eine repräsentative Stichprobe der Population von 5721 Lehrpersonen dar. Wir können daher unsere Ergebnisse als zuverlässig betrachten (für mehr Informationen vgl. Armi, Pagnossin & Matei, 2011, S. 69). Unter den 1726 Befragten waren 841 Frauen (49.4%) und 860 Männer (50.6%); 25 Personen beantworteten die Frage nach dem Geschlecht nicht. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen aus dem Kanton Wallis (52.1%) beantworteten den Fragebogen, gefolgt von den Beschäftigten in den Kantonen Freiburg (45.8%), Bern (39.3%) und Neuenburg (36.4%), die alle überdurchschnittliche Rücklaufquoten aufwiesen. Die Lehrpersonen im Kanton Waadt (24.5%) und vor allem in Genf (18.1%) zeigten hingegen für das Thema nur wenig Interesse. Des Weiteren gehörten die Befragten unterschiedlichen Altersgruppen an und hatten daher unterschiedlich viel Berufserfahrung: 275 Lehrpersonen der Sekundarstufe I arbeiteten seit weniger als fünf Jahren (16.1%) als Lehrerinnen und Lehrer, 505 zwischen fünf und zehn Jahren (29.6%), 376 zwischen elf und zwanzig Jahren (22.0%) und 552 seit mehr als zwanzig Jahren (32.3%).

Zählt man lediglich die Fächer, die der PER vorsieht, so unterrichten die Befragten ein bis acht Fächer. Dabei unterrichtet die Mehrheit (685) nur ein Fach, 537 zwei, 244 drei und 260 vier oder mehr Fächer. Tabelle 1 zeigt die Anzahl Lehrpersonen pro Fach. In der Kategorie «Andere Fächer» ($N = 457$) gaben die Lehrpersonen rund 60 unterschiedliche Fächer an, die kantonale Besonderheiten und Wahlfächer umfassen. Es sei angemerkt, dass sämtliche Befragten die Fragen zum Kanton und zu den unterrichteten Fächern beantwortet haben.

Tabelle 1: Anzahl Lehrpersonen in den 9. Klassen der Westschweiz im Schuljahr 2009/2010 nach Fächern^a

Unterrichtetes Fach	Anzahl Lehrpersonen
Französisch	484
Deutsch	294
Englisch	255
Latein ^b	44
Mathematik	439
Naturwissenschaften	270
Geografie	258
Geschichte	326
Politische Bildung	286
Kreatives Gestalten und Werken	123
Musik	67
Kunst	120
Sport	168
Ernährungskunde ^c	101
Andere Fächer	457

Anmerkungen:

^a Die Frage zu den unterrichteten Fächern konnte mehrfach beantwortet werden, da die Lehrpersonen mehrere Fächer unterrichten können; 1726 Befragte haben so 3692 Antworten erzeugt.

^b Im Schuljahr 2009/2010 wurde im Wallis kein Latein unterrichtet.

^c Im Schuljahr 2009/2010 war Ernährungskunde nicht im jurassischen Lehrplan aufgeführt

4 Resultate

4.1 Positive Einstellung gegenüber der Arbeit im Team

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, haben die befragten Lehrpersonen insgesamt eine eher positive Einstellung gegenüber der Arbeit im Team (Frage: «Wie bewerten Sie folgende Aussagen zur Arbeit im Team?»). Fast alle Befragten (98.2%) sind mindestens eher einverstanden mit der Aussage, dass Teamarbeit dem Austausch von Ideen, Erfahrungen und Materialien zugutekommt und dass sie es erlaubt, Kompetenzen, Arbeitsformen sowie andere pädagogische und didaktische Systeme weiterzugeben (93.6%). Für die Befragten zeichnet sich Zusammenarbeit durch verschiedene Stufen von Einsatz und Engagement aus (91.3%); und selbst wenn sie gelegentlich Kompromisse erfordert (90.6%) und manchmal schwer zu realisieren ist (76.3%), sorgt sie nicht zwingend für Spannungen (63.7%). Schliesslich bestätigt sich der Eindruck der positiven Einstellung gegenüber der Teamarbeit durch die Tatsache, dass sie von den meisten Lehrpersonen (86.3%) nicht als Zeitverschwendung wahrgenommen wird. Analysen dieser Daten nach Geschlecht, Kanton oder Berufserfahrung haben keine nennenswerten Unterschiede ergeben, ebenso wenig die unterrichteten Fächer.

Tabelle 2: Einstellungen zur Arbeit im Team

Teamarbeit ...	völlig einverstanden (%)	eher einverstanden (%)	eher nicht einverstanden (%)	nicht einverstanden (%)	Gesamtanzahl N = 100 %
... kommt dem Austausch von Ideen, Erfahrungen und Materialien entgegen.	65.8	32.4	1.5	0.3	1679
... erlaubt die Weitergabe von Kompetenzen, Arbeitsformen und anderen pädagogischen und didaktischen Systemen.	51.9	41.7	5.8	0.6	1674
... ist Zeitverschwendung.	2.7	11.0	41.3	45.0	1651
... ist schwer umzusetzen.	23.0	53.3	17.0	6.7	1679
... verlangt Kompromisse.	29.9	61.0	7.2	1.9	1673
... erzeugt Spannungen.	6.0	30.3	48.3	15.3	1663
... zeichnet sich durch verschiedene Stufen von Einsatz und Engagement aus.	31.0	60.3	6.9	1.8	1624

4.2 Häufigkeit der Zusammenarbeit unter Lehrpersonen

Das Vorhandensein einer positiven Einstellung zur Zusammenarbeit zieht jedoch nicht zwingend entsprechende Praktiken nach sich. Aus diesem Grund haben wir auch eine Frage nach der Häufigkeit der Aktivitäten im Team gestellt (Frage: «Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten in Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen durch?»). Sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, sei dies der Austausch von Meinungen oder der Austausch von Dokumenten, ist diejenige Form von Teamarbeit, die ungefähr drei Viertel (74.4% bzw. 78.3%) der Befragten am häufigsten durchführen (vgl. Abbildung 1). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten erstellt auch Prüfungsunterlagen und Unterrichts- bzw. Übungsmaterialien in Zusammenarbeit (55.0% bzw. 55.4%), während die Vorbereitung grösserer Unterrichtssequenzen am wenigsten genannt wurde.

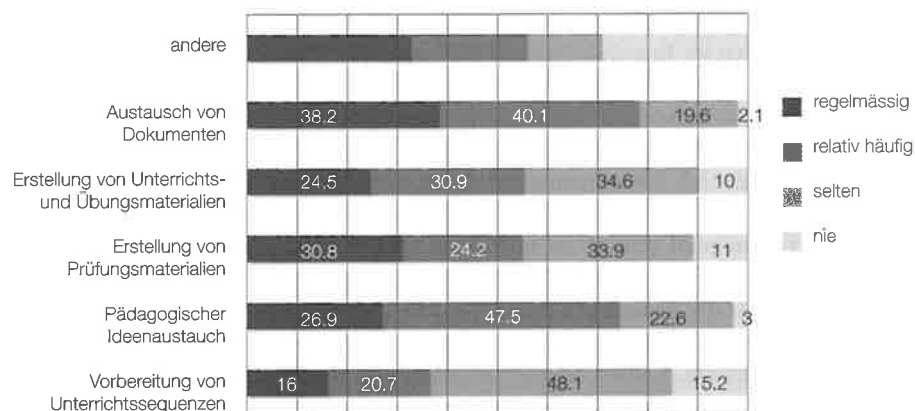


Abbildung 1: Häufigkeit der im Team durchgeführten Aktivitäten (Angaben in %)

4.3 Andere Aktivitäten

Wir haben den Lehrpersonen auch die Möglichkeit gegeben, weitere Aktivitäten, die sie mit Kolleginnen und Kollegen durchführen, anzugeben, was rund 80 Vorschläge ergeben hat. Am häufigsten sind dabei der Austausch von (positiven oder negativen) pädagogischen Erfahrungen (10 Angaben), der Austausch von Ideen, beispielsweise zu Ausflügen oder Schulprojekten (8 Angaben), und jede Art von Austausch, der bei Weiterbildungen stattfindet (9 Angaben), genannt worden. Für die Lehrpersonen gibt es auch eine Reihe von Aufgaben, die im Team ausgeführt werden müssen, wie z.B. die Organisation von Events (8 Angaben) sowie die Erstellung und Korrektur von gemeinsamen Prüfungen (6 Angaben). Aus der Sicht von sechs Personen werden auch Klassenführung und Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erleichtert. Andere genannte Beispiele waren: Organisation von fachübergreifenden Projekten (1 Angabe), Vorbereitung der Programme (2 Angaben) und Unterrichtsplanung (3 Angaben).

Analysiert man die Häufigkeit dieser Aktivitäten nach Fächern, so zeigen sich einige Unterschiede. Es ist bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse jedoch zu beachten, dass je nach unterrichtetem Fach die Anzahl der Lehrpersonen pro Schulhaus sehr unterschiedlich sein kann:

- Vorbereitung von Unterrichtssequenzen: Wird regelmässig oder relativ häufig von weniger als 30% der Lehrpersonen in den Fächern Kunst und Latein angegeben. Hingegen arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer in Ernährungskunde in diesem Bereich am häufigsten zusammen (50%).
- Pädagogischer Ideenaustausch: Regelmässig oder relativ häufig von rund 80% der Lehrpersonen in den Fächern Deutsch und Englisch (80.9% bzw. 80.3%) und nur von 63.1% der Lehrpersonen in Musik angegeben.
- Erstellung von Prüfungsmaterialien: Regelmässig oder relativ häufig von rund 70% der Lehrpersonen in Deutsch und Englisch in Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen durchgeführt (69.6% bzw. 71.6%), jedoch nur von 34% bis 45% der Lehrpersonen in den Fachbereichen Kunst und Sport.
- Erstellung von Unterrichts- und Übungsmaterialien: Dies tun rund 65% der Lehrpersonen in Deutsch und Ernährungskunde regelmässig oder relativ häufig gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen (66% bzw. 64.7%), jedoch nur 46% der Sportlehrerinnen und Sportlehrer.
- Austausch von Dokumenten: Regelmässig oder relativ häufig von mehr als 80% der Lehrpersonen in den Fächern Französisch (80.6%), Deutsch (83.9%), Englisch (84.9%), Mathematik (82.1%) und Naturwissenschaften (81.4%) angegeben. Nur 60.3% der Lehrerinnen und Lehrer in Musik arbeiten in diesem Bereich regelmässig oder relativ häufig zusammen.

Auf der Ebene der Kantone ist generell nur festzustellen, dass die Lehrpersonen des Kantons Freiburg häufiger zusammenarbeiten als jene in den anderen Kantonen. Dies gilt für alle Formen der Zusammenarbeit mit Ausnahme der Erstellung von Unterrichts-

und Übungsmaterialien, die am häufigsten von den Lehrpersonen im Wallis kooperativ durchgeführt wird. Die Lehrerinnen und Lehrer im Jura arbeiten selten oder nie bei der Vorbereitung von Unterrichtssequenzen (91%) wie auch bei der Erstellung von Prüfungsmaterialien (79.2%) zusammen; die Erstellung von Unterrichts- und Übungsmaterialien geschieht in Neuenburg am wenigsten in Zusammenarbeit, und die Bernerinnen und Berner tauschen ihre pädagogischen Ideen seltener aus als die Angehörigen anderer Kantone. Hingegen scheint das Geschlecht der Lehrperson oder die Anzahl der Berufsjahre die Häufigkeit der in Zusammenarbeit durchgeführten Aktivitäten nicht signifikant zu beeinflussen.

Die Qualität der Beziehungen und der Zusammenarbeit im beruflichen Umfeld kann dafür natürlich die Häufigkeit der Teamarbeit beeinflussen (Frage: «Wie beurteilen Sie in Ihrem beruflichen Alltag die Beziehung zu und die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen?»). Obwohl sie im Grossen und Ganzen von 96% der Befragten wenigstens als halbwegs zufriedenstellend eingeschätzt wird (vgl. Abbildung 2), erlaubt es die generelle Formulierung der Frage nicht, den Einfluss auf die Praktiken der Lehrpersonen zu analysieren. So wurde dementsprechend auch von mehreren Befragten angemerkt, dass die Qualität von Beziehungen nur schwer verallgemeinert werden könne (40 Angaben).

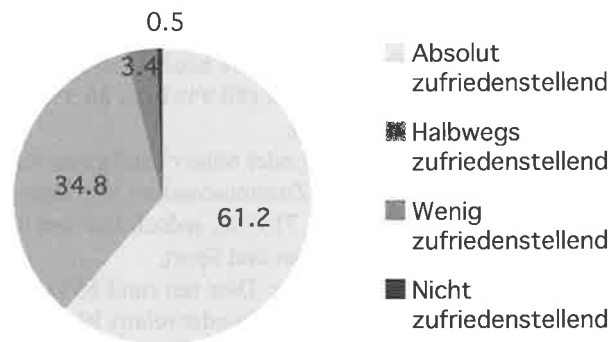


Abbildung 2: Qualität der beruflichen Beziehung und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (Angaben in %)

Die 143 Bemerkungen zur Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen zeigen vor allem, dass der Wille allein dazu nicht ausreicht. Es ist offensichtlich, dass sich Zusammenarbeit in kleinen Schulhäusern und in jenen Fächern, in denen es nur eine Lehrperson für sämtliche Klassen gibt, schwierig gestaltet (26 Angaben). Ausserdem hängt sie enorm von den Personen (37 Angaben), der Direktionsstruktur (4 Angaben) und dem Fach (10 Angaben) ab. Einige Lehrpersonen bezeichnen sich selber als Individualisten (16 Angaben), wieder andere ziehen es vor, in Zweiergruppen zu arbeiten

(7 Angaben). Der Faktor Zeit rief mehrere Reaktionen hervor: So geben verschiedene Lehrpersonen an, dass Teamarbeit Zeit erfordere, die sie nicht ausreichend hätten (15 Angaben), andere halten sie nicht immer für eine Zeitverschwendung (6 Angaben) und 3 Personen gaben an, Zusammenarbeit sei anfangs verschwendete Zeit, die man jedoch nachher zurückgewinnen würde. Rund 20 Befragte gaben zusätzlich an, dass es gut sei, Zusammenarbeit unter Lehrpersonen zu fördern, man sie aber nicht verpflichtend machen dürfe.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Auf der Basis einer Sekundäranalyse der Antworten von 1726 Lehrpersonen, die 2009/2010 in der Westschweiz unterrichteten, zeigt dieser Beitrag ihre Einstellungen und tatsächlichen Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen vor der Einführung des neuen Lehrplans für die französischsprachige Schweiz (PER).

Wir haben gezeigt, dass die Lehrpersonen in der Westschweiz im Grossen und Ganzen, unabhängig von ihrem Fach oder dem Kanton, in dem sie unterrichten, eine positive Einstellung zur Arbeit im Team haben. Dieses Ergebnis ist nicht neu und andere vor uns sind bereits zur gleichen Schlussfolgerung gelangt. So erklären zum Beispiel die Autoren einer Studie aus Quebec (Borges & Lessard, 2007), dass Lehrpersonen, wenn man sie generell über Kooperation befragt, es als grundlegend wichtig ansehen, mit anderen zusammenzuarbeiten – sowohl in Bezug auf die Umsetzung einer Reform wie auch im Hinblick auf die Verbesserung der täglichen Arbeit. Die hierfür genannten Gründe sind unterschiedlich. Die Autoren stellen aber auch fest, dass Teamarbeit nach wie vor als Wunschvorstellung gesehen wird und mit einer gewissen Unzufriedenheit einhergeht. Die schwerwiegendste Einschränkung scheint dabei das Fehlen geeigneter Bedingungen für die Umsetzung von Teamarbeit zu sein, insbesondere fehlende Zeit, eine hohe Arbeitsbelastung sowie zu grosse Schülerzahlen pro Klasse und pro Lehrperson.

In Anbetracht der verschiedenen Aktivitäten, die Lehrpersonen bereits in Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen durchführen, stellen wir fest, dass abgesehen von der Vorbereitung von Unterrichtssequenzen, die immer noch weitgehend in Einzelarbeit durchgeführt wird, sämtliche angegebenen Arbeiten von der Mehrheit der Lehrpersonen mindestens relativ häufig in Zusammenarbeit durchgeführt werden.

Was die Qualität der Beziehungen und der Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen angeht, erlauben unsere Analysen aufgrund der allgemein gehaltenen Fragestellung keine Schlussfolgerungen in Bezug auf ihren Einfluss auf die gegenwärtig vorherrschenden Praktiken. In der Tat beinhalten die Beziehungen der Lehrpersonen zu den anderen Akteurinnen und Akteuren des Bildungssystems eine höchst subtile Dy-

namik von Abgrenzung und Verhandlung der jeweiligen Rollen innerhalb der betreffenden Bildungseinrichtung. Jede Lehrperson spielt eine bestimmte persönliche Rolle, die im «privaten Raum des Klassenzimmers», in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, Gestalt annimmt; aber sie oder er spielt auch eine öffentliche Rolle im Kollegium und innerhalb der Schule. Innerhalb dieses Kollegiums finden formelle Interaktionen (Treffen, Konferenzen, Komitees, gemeinsame Aufgaben, Teilnahme an pädagogischen Tagen, Aufsicht usw.) und informelle Interaktionen (Gespräche im Lehrerzimmer, Austausch von Ideen oder pädagogischen Materialien, persönliche Projekte von zwei oder drei Kolleginnen und Kollegen usw.) statt. Die Beziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen beinhalten schliesslich auch eine wichtige historische Komponente (Tardif & Lessard, 1999).

Da unsere Ergebnisse aus einer Studie stammen, deren Ziel eigentlich ein anderes war, war es uns nicht möglich, die Praktiken der Lehrpersonen im Detail zu analysieren. Dennoch zeigen sie uns, dass es interessant wäre, sich mit diesem noch relativ wenig erforschten Aspekt des Lehrpersonendaseins näher auseinanderzusetzen. Wie bereits am Anfang dieses Beitrags angekündigt, verlangen die Reformen, deren Ziele die Harmonisierung der Systeme und vor allem die Einführung des PER für alle Schülerinnen und Schüler der Westschweiz sind, eine grosse gemeinsame Anstrengung der Lehrpersonen eines Faches, aber auch über die einzelnen Fächer hinaus. Fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit wird ebenfalls nützlich, wenn nicht sogar unumgänglich werden, da der neue Lehrplan die Lernziele in Stufen von drei bis vier Jahren festlegt.

Wenngleich Teamarbeit und spezifische Formen der Zusammenarbeit den Lehrpersonen nicht um jeden Preis aufgezwungen werden sollten, so ist es doch notwendig, die nötigen Bedingungen zu schaffen, um sie zu erleichtern: einerseits innerhalb des Schulhauses durch die Unterstützung der Schulleitung, die bei der Umsetzung echter Zusammenarbeit eine entscheidende Rolle spielt, und andererseits auf kantonaler bzw. westschweizerischer Ebene durch Weiterbildungsmaßnahmen und Reglemente, die in diese Richtung zielen. Wie auch Moisan (2003) erklärt, muss für die Umsetzung jeder neuen Idee das entsprechende Umfeld geschaffen und die bisherige Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer beachtet werden. Es ist zu vermeiden, ein fertiges Modell umsetzen zu wollen. Ausserdem sollte Teamarbeit als Prozess angesehen werden und nicht nur als punktuelles Ereignis.

Literatur

- Armi, F., Pagnossin, E. & Matei, A.** (2011). *Projet «Profils de connaissance/compétence». Phase 1: Résultats des deux enquêtes exploratoires*. Neuenburg: Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP).
- Barrère, A.** (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Bonnichon, G. & Martina, D.** (2008). *Métier d'enseignant: 10 compétences professionnelles*. Paris: Vuibert.

- Borges, C. & Lessard, C.** (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 60–74). Brüssel: De Boeck.
- Calin, D.** (2000/2001). *Le travail en équipe des enseignants. Problèmes et perspectives*. Online verfügbar unter: <http://dcalin.fr/textes/equipe.html> (31.10.2012).
- Corriveau, L. & Boyer, M.** (2009). La qualité en éducation: un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14 (3), Artikel 5.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. & Laroche, M.** (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et société*, 23, 59–77.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 7–17). Brüssel: De Boeck.
- Maroy, C.** (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Hrsg.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (S. 67–93). Brüssel: De Boeck.
- Moisan, M.** (2003). Installer le travail en équipe de cycle au primaire en cinq étapes. *Vie pédagogique*, 129, 9–12.
- Tardif, M. & Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Brüssel: De Boeck-Wesmael/Québec: Les Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Tardif, M. & Levasseur, L.** (2010). *La division de travail éducatif: une perspective nord américaine*. Paris: Presses universitaires de France (PUF).

Autorinnen

Franca Armi, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuenburg,
Franca.Armi@irdp.ch

Elisabetta Pagnossin, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuenburg,
Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch

Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?*

Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi und Bernard Baumberger

Zusammenfassung Verschiedenste Forschungsprojekte haben gezeigt, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in eine Regelklasse mehr Vorteile bringt als deren Separation. Allerdings wehrt sich ein grosser Teil der Regelklassenlehrpersonen gegen eine solche Integration. Wie ist nun mit den gegensätzlichen Auffassungen von Forschenden und Lehrpersonen umzugehen? Der entscheidende Faktor scheint das Risiko des Ausgebranntseins oder des Burnouts der Lehrkräfte zu sein. Unsere Studie, aus der wir in diesem Beitrag einige Resultate präsentieren, zeigt nämlich in der Tat, dass Lehrkräfte, die ausschliesslich Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten unterrichten, im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen in Regelklassen vermehrt ein Risiko tragen, an einem Burnout zu erkranken, und überdies negativere Einstellungen zur sozialen Unterstützung haben, die ihnen laut ihrer Einschätzung zukommt. Auch zeigt sich, dass Regelklassenlehrpersonen, die der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf offen gegenüberstehen, gefährdeter sind, an einem Burnout zu erkranken, und mit den Unterstützungsmassnahmen weniger zufrieden sind als diejenigen Lehrkräfte, welche eine Separation bevorzugen. Die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf scheint deshalb ein Risikofaktor für Erschöpfung der Lehrkräfte zu sein und eine die Separation bevorzugende Einstellung kann demnach als Verteidigungsmechanismus gesehen werden, der es den Lehrkräften ermöglicht, sich gegen die berufliche Belastung, das Burnout, zu wehren. Dies ist aber mit dem Risiko verbunden, dass Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten benachteiligt werden. Die Herausforderung besteht demnach darin, Schutzfaktoren zu entwickeln, welche die Erschöpfungsgefährdung der Lehrpersonen kompensieren. Die soziale Unterstützung, d.h. die Hilfe, welche eine Lehrkraft in beruflich komplexen Situationen in Anspruch nehmen kann, ist dabei ein wesentlicher Schutzfaktor. Es ist jedoch notwendig, die soziale Unterstützung im Hinblick auf Anwendungen und Herausforderungen genauer zu erforschen mit dem Ziel, den politischen Willen zur vermehrten schulischen Integration so zu gestalten, dass er den Schülerinnen und Schülern zugutekommt, ohne dabei die Lehrpersonen einer Krankheitsgefahr auszusetzen.

Schlagwörter Integration – Lehrerbelastung – Burnout

* Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11–31. – Aus dem Französischen übersetzt von Iris Tanner.

1 Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten?

Angesichts von Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten einiger Schülerinnen und Schüler kann die Schule auf eine strukturelle Differenzierung zurückgreifen, das heisst, sie hat die Möglichkeit, innerhalb eines Schulsystems einen oder mehrere Typen von besonderen Klassen¹ zu schaffen. Jeder Klassentypus soll dabei auf ein bestimmtes Schülerprofil zugeschnitten sein. Dieses Schülerprofil wird im Wesentlichen bestimmt durch den Grad der «Untauglichkeit», die Anforderungen in der Regelklasse zu erfüllen. Das Kind oder der Jugendliche wird demzufolge aus der Regelklasse ausgeschlossen. Im Gegensatz dazu besteht Integration darin, Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten in der Regelklasse zu behalten. Die verschiedenen Schulsysteme haben sich für ganz unterschiedliche politische Lösungen entschieden. Italien zum Beispiel (vgl. Garbo & Albanese, 2006; Albanese & Fiorilli, 2009) hat sich in deutlicher Weise für die schulische Integration entschieden. In der Schweiz ist es der Kanton Tessin, in dem schulische Integration am meisten zum Zug kommt, da es dort keine Sonderklassen gibt. Dieser Kanton ist ohne Zweifel von den Erfahrungen in Italien beeinflusst. Der Kanton Basel-Landschaft dagegen setzt die strukturelle Differenzierung am häufigsten ein, denn fast 8 % der Schülerschaft besuchten im Jahr 2006 eine Sonderklasse (OFS, 2008).

Wie verschiedene Studien gezeigt haben (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kaufmann, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996; Peltier, 1997), glauben Lehrpersonen und Eltern, dass der Einschluss von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten den Lernfortschritt der Regelschülerinnen und -schüler verzögert, es aber trotzdem nicht ermöglicht, spezifische Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu schaffen. Die Zuweisung solcher Schülerinnen und Schüler zu besonderen Klassen soll demnach bessere Lerngelegenheiten für alle Kinder und Jugendlichen mit oder ohne Schulschwierigkeiten gestatten. Wie Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metaanalyse von nahezu 30 Forschungsprojekten zur Integration feststellen, lehnt ein Drittel der Regelklassenlehrpersonen Integration ab, während zwei Drittel mit dem Prinzip der Integration einverstanden sind. Dennoch glaubt von den Letztgenannten nur ein Drittel, dass sie genügend Zeit, Kompetenzen und Ressourcen hätten, um eine Schülerin oder einen Schüler aufzunehmen, für welche oder welchen eine zusätzliche Betreuung ausserhalb der Regelklasse eine «Notwendigkeit» darstellt.

¹ [Anmerkung der Übersetzerin: Ausgehend vom Glossar der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wird im vorliegenden Beitrag der dort festgelegte Begriff «besondere Klassen» als Synonym zum (vormaligen) Begriff «Klein- und Sonderklassen» verwendet (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Integrative Förderung (IV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich). Im französischen Text steht jeweils «classes regroupant des élèves en difficulté».]

Der Standpunkt, dass Integration Schülerinnen und Schüler sowohl mit als auch ohne Schulschwierigkeiten benachteiligt, ist ohne Zweifel mehr ein Glaube oder ein Vorurteil als auf empirischen Erkenntnissen beruhendes und demzufolge epistemisch abgesichertes Wissen (Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2003). Es existieren nämlich zahlreiche Arbeiten, die nahelegen, dass Integration mehr Vorteile bringt als Separation (für neuere Zusammenfassungen siehe vor allem Freeman & Alkin, 2000; Katz & Miranda, 2002a, 2002b; Rousseau & Bélanger, 2004; Vienneau, 2004).

Erstens verschlechtert die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf die Lernfortschritte und die sozialen Kompetenzen der anderen Schülerinnen und Schüler in einer Regelklasse nicht (Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995). Auf der Ebene des schulischen Lernens untersuchen zum Beispiel Hollowood, Salisbury, Rainforth und Palombaro (1994) die zum Lernen effektiv genutzte Zeit in der Klasse, also die «time on task», welche eine grundlegende Variable ist, um das Niveau der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die effektiv genutzte Lernzeit in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und in einer integrativen Klasse dieselbe ist. Auch in Mathematik sind die Leistungsergebnisse in Klassen mit oder ohne Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen dieselben (Hunt, Staub, Alwell & Goetz, 1994). Auf der sozialen Ebene erlaubt es der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, neue Werte und Verhaltensweisen zu entwickeln, was dazu führt, dass individuelle Unterschiede akzeptiert werden (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Wie Farrell (2000) zeigt, sind Kinder und Jugendliche ohne besonderen Bildungsbedarf toleranter gegenüber Differenz und akzeptieren ihre eigenen Schwächen besser. Die Beziehung zu andersartigen Peers lässt das Selbstvertrauen und die Selbstachtung von Schülerinnen und Schülern ohne Schulschwierigkeiten steigen (Peltier, 1997).

Zweitens erlaubt es das Verbleiben der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse, ihre schulischen und sozialen Kompetenzen besser zu entwickeln, als es die Zuweisung zu einer Sonderklasse tut. Weil ein Konsens in der Erziehungswissenschaft sehr selten vorkommt, soll mit Katz und Miranda (2002a, 2002b) und Freeman und Alkin (2000) besonders betont werden, dass keine einzige Metaanalyse² negative Effekte auf der schulischen und sozialen Ebene gefunden hat. Positive Effekte konnten hingegen identifiziert werden. Auf der Ebene des schulischen Lernens konnten bereits die Metaanalysen von Bloom (1984/1986) sowie Fraser, Walberg, Welch und Hattie (1987) aufzeigen, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit schulischen Schwierigkeiten bessere Fortschritte macht, wenn sie oder er Teil einer Gruppe von motivierten Schülerinnen und Schülern ist, die eine längere Schullaufbahn anstreben. Dieses Phänomen wurde auch schon von Coleman, Campbell, Hobson,

² Statistische Analyse, welche die Resultate zahlreicher empirischer Studien in einem bestimmten Bereich zusammenfasst.

McPartland, Mood, Weingold und York (1966) aufgezeigt. Man muss des Weiteren feststellen, dass die schulische Marginalisierung, die durch die Ausgliederung in Sonderklassen herbeigeführt wird, oft auch eine soziale und berufliche Marginalisierung bewirkt. So haben Schülerinnen und Schüler, die gewisse schulische Schwierigkeiten hatten, aber dennoch ihre Schullaufbahn in einer Regelklasse absolvieren konnten, mehr Chancen sich in eine Berufsbildung einzugliedern als Schülerinnen und Schüler einer Sonderklasse (Haeblerlin, 1998). Die Analyse des Schülerbestandes der Sonderklassen zeigt gewisse Risikofaktoren auf. So sehen wir in verschiedenen Schulsystemen der Schweiz eine klare Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und insbesondere von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Sturni-Bossart, 1996; Doudin, 1998a, 1998b). Diese Befundlage ist besonders beunruhigend. Ein Kind oder einen Jugendlichen besser eingliedern zu wollen, indem man es bzw. ihn aus der Regelklasse ausgrenzt, kann nämlich in der Tat als paradoxe Massnahme betrachtet werden (Doudin & Lafortune, 2006). Dieses Paradoxon ist besonders verheerend, weil die Ausgrenzung gerade diejenigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrifft, die sich in ihrem Aufnahmeland *integrieren* wollen. Eine aus der Regelklasse ausgeschlossene Schülerin oder ein aus der Regelklasse ausgeschlossener Schüler mit Migrationshintergrund hat eher die Tendenz, sich aus der Kultur des Aufnahmelandes auszuschliessen und sich in die Kultur des Herkunftslandes zurückzuziehen, ohne einen Kompromiss zwischen den zwei Kulturen anzustreben. Die erfolgreichsten Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeichnen sich aber gerade durch einen solchen Kompromiss aus (Pons, Doudin & Pini, 2000).

Ein weiteres Argument soll der Bevorzugung der Integration gegenüber struktureller Differenzierung Nachdruck verschaffen. Wer nämlich einmal einer Sonderklasse zugeordnet ist, der verbleibt in der Regel auch weiterhin in einer Sonderklasse; nur ein kleiner Teil der Sonderklassenschülerinnen und -schüler wird später wieder in eine Regelklasse integriert (Doudin, 1996, 1998a, 1998b). Verschiedene Erklärungen sind dafür möglich (vgl. z.B. Doudin, 1996; Pelgrims-Ducrey, 2001; Pelgrims-Ducrey & Doudin, 2000; Doudin, Borboën & Moreau, 2006):

- Der Stigmatisierungseffekt: Wie auch immer seine Fortschritte sein mögen, das Kind oder der Jugendliche, das bzw. der einmal in einer Sonderklasse war, wird immer das Risiko tragen, als jemand angesehen zu werden, der Schulschwierigkeiten hat.
- Die mangelnde Wirksamkeit der Sonderklassen in Bezug auf das fachliche Lernen, welche es gewissen Schülerinnen und Schülern nicht immer gestattet, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden.
- Die Beibehaltung von Schülerinnen und Schülern in einer Sonderklasse, auch wenn sie ihre Lernschwierigkeiten überwunden haben oder die besten Lernergebnisse dieser Klassengruppe aufweisen. Die Lehrperson scheint diese Schülerinnen und Schüler zu benötigen, um sich auf sie stützen zu können, um die Klasse zu motivieren und/oder um einen positiven Eindruck ihrer Lehrkompetenz aufrechtzuerhalten. So

vermeidet die Lehrperson, sicherlich unbewusst, die systematische Wiedereingliederung dieser Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse.

Angesichts dieser Befundlage ist es sinnvoll, zwei Ziele zu verfolgen: (1) Weiterentwicklung der schulischen Integration und Vermeidung einer strukturellen Differenzierung, welche Ghetto-Klassen von ausschliesslich Lernenden mit Lernschwierigkeiten bildet.³ (2) Verstärkung der Wiedereingliederungsmassnahmen für Sonderklassenschülerinnen und Sonderklassenschüler in denjenigen Schulsystemen, welche eine strukturelle Differenzierung aufweisen.

Wenn die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten also einen nachweislichen Vorteil darstellt, so kann man sich die Frage stellen, was es mit den Lehrpersonen auf sich hat. Um einige Antworten auf diese Frage zu erhalten, soll zuerst an die Konsequenzen für die Lehrkräfte gedacht werden, die Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf betreuen.

2 Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?

Bradley (1969) war der Erste, der eine spezifische Stressvariante der Berufswelt entdeckt hat. Er nannte sie «Burnout» (im wörtlichen Sinne «ausbrennen»). Dies wird in der französischen Sprache mit «*épuisement professionnel*» [berufliche Erschöpfung, Anmerkung der Übersetzerin] übersetzt. Freudenberger (1974, 1981) folgend unterscheiden die meisten Autoren drei Dimensionen des Burnouts: (1) Die *emotionale Erschöpfung*, welche den betroffenen Personen den Eindruck verleiht, ihre Energie ausgeschöpft zu haben und im beruflichen Umfeld nichts mehr bewirken zu können; (2) eine Verminderung der *persönlichen Erfüllung*, die als Gefühl eines Misserfolgs in Bezug auf den Berufserfolg erlebt wird; (3) eine Tendenz zur *Dehumanisierung* (oder Depersonalisierung) der Beziehungen, die sich in unpersönlichen und negativen Gefühlen gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen äussert. Die Beziehungen sind kühl, distanziert, sogar zynisch, und es besteht das Risiko einer gewalttätigen Einstellung der Lehrperson, welche für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler schädlich sein könnte. Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen (für eine Zusammenfassung vgl. Gonik, Kurt & Boillat, 2000; Bauer et al., 2007), dass das Erscheinungsbild der Dehumanisierung besonders diejenigen Berufe betrifft, welche auf einer Helferbeziehung aufbauen, und deshalb insbesondere auch Lehrkräfte. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lern- oder Verhaltensschwierig-

³ Verschiedene Studien zeigen uns Verfahren oder sogar Bedingungen (Rousseau & Bélanger, 2004), um die Bildung und das Führen von integrierten Klassen zu fördern, wie zum Beispiel die Rolle der Schulleitung (Parent, 2004), Zusammenarbeit im Schulteam (AuCoin & Goguen, 2004) und Kooperation zwischen Schule und Eltern (Deslandes, 2004).

keiten können zu einem Belastungsfaktor für Lehrkräfte werden, sodass einige unter ihnen ein Burnout entwickeln (Friedman, 1995).

Whitaker (2000) hat im Rahmen des Sonderschulwesens aufgezeigt, dass diese Lehrkräfte besonders burnoutgefährdet sind. Er spricht sogar von einer Burnout-«Epidemie» und vom Sich-Ausklinken aus dem Beruf (Berufsaufgabe). Sowohl unter den Lehrkräften, die ein Burnout entwickeln, als auch unter denjenigen, die den Beruf aufgeben, zeigt sich in der Tat eine Überrepräsentation von Sonderklassenlehrpersonen. Diese Ergebnisse wurden von Nichols und Sosnowsky (2002) bestätigt.

Andere Studien haben darauf hingewiesen, dass auch Lehrpersonen einer Regelklasse gefährdet sind. Gemäss einer Studie von Farber (1991) ist undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler ein Grund für berufliche Erschöpfung. Auch Hastings und Bahm (2003) haben dargelegt, dass respektloses Verhalten und Unaufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern ein Auslöser für das Burnout ihrer Lehrperson sein können. Talmor, Reiter und Feigin (2005) haben in einer Studie über die Effekte der Integration auf Lehrkräfte festgestellt, dass der Anteil an Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, die in der Regelklasse integriert sind, einen Risikofaktor für die Entwicklung eines Burnouts darstellt. Ein Anteil von mehr als 20% stellt ein beträchtliches Risiko dar. Kokkinos (2007) zeigt für Regelklassen der Primarschulstufe auf, dass die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensschwierigkeiten in der Klasse für die Lehrperson ein relevanter Risikofaktor für das Erleiden eines Burnouts ist.

Wenngleich Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten ein Auslöser für die Entwicklung eines Burnouts der Lehrperson sein können, so soll hier doch betont werden, dass ein hohes Burnout-Niveau der Lehrperson sie intoleranter gegen gewisse Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler macht (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005). Dies birgt das Risiko, die Schwierigkeiten sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.

Selbst wenn die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf – sei es, dass sie in besonderen Klassen, sei es, dass sie in der Regelklasse unterrichtet werden – einen Risikofaktor für ein Burnout der Lehrperson darstellt, so entwickeln gleichwohl nicht alle Lehrpersonen ein Burnout.

Einer der meisterforschten Schutzfaktoren in Bezug auf die Entwicklung eines Burnouts ist die soziale Unterstützung. Diese besteht aus einem Netzwerk von Hilfestellungen, die eine Person anfordern kann, wenn sie mit beruflichen Problemsituationen konfrontiert ist. Gemäss Canoui und Mauranges (2004) hat soziale Unterstützung eine direkte Auswirkung auf die Gesundheit, indem sie Spannungen und Konflikte reduziert und demzufolge eine Ressource darstellt, wenn man im Beruf Stresssituationen bewältigen muss. Etliche Studien haben die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Burnout-Prävention untersucht (z.B. Greenglass, Burke & Konarski, 1998; Talmor,

Reiter & Feigin, 2005; Wasburn-Moses, 2005). Bei starker Arbeitsbelastung und grosser Verantwortung (wie dies bei Lehrpersonen in besonderen Klassen zweifellos der Fall ist) kann fehlende oder schwache soziale Unterstützung zu einem Burnout führen. Die Forschungsergebnisse zeigen eindeutig, dass Lehrpersonen, die ihre Umgebung als unterstützend wahrnehmen, ein weniger hohes Risiko für die Entwicklung eines Burnouts aufweisen.

Dies bedeutet aber keineswegs, dass die Lehrkräfte ihren beruflichen Kontext immer als sozial unterstützend wahrnehmen, und schon gar nicht als wirkungsvolle Unterstützung. Die soziale Unterstützung kann nämlich unter gewissen Umständen auch als zusätzlicher Risikofaktor betrachtet werden. So zeigen einige Studien (vgl. z.B. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993), dass die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung auch als Bedrohung des Selbstwertgefühls angesehen werden kann, insbesondere wenn die zu unterstützende Person glaubt, dass sie übermässig auf die Hilfe anderer angewiesen sei, um berufliche Schwierigkeiten angehen zu können.

Die meisten Schulen haben zur Unterstützung zusätzliches Personal angestellt, ein Netzwerk von Hilfsmöglichkeiten, das in mehr oder weniger kritischen Situationen Beistand leisten kann (Misshandlung, Süchte, Gewaltphänomene, Lernschwierigkeiten usw.). Die Ergebnisse einer Studie, die wir durchgeführt haben (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009), zeigen einen positiven Aspekt auf. Der Terminologie von Hobfoll (1988) folgend, nehmen die untersuchten Lehrpersonen vor allem die «instrumentelle Unterstützung» in Anspruch (Meinungen, Ratschläge in Form von Feedback zur geleisteten Arbeit), die das Unterstützungspersonal der Schule bereitstellt, und nicht so sehr die «emotionale Unterstützung» (Vertrauensbeweise, Empathie, Wohlwollen usw.), die ihnen nahestehende Personen (Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Partnerinnen und Partner) zukommen lassen könnten. Wie Halbesleben (2006) bemerkt, trägt instrumentelle Unterstützung spürbar dazu bei, eine Problemlage zu lösen, während emotionale Unterstützung dies in viel geringerem Ausmass zu leisten vermag.

3 Problemlage und Fragestellungen

Der Forschungsstand besagt, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Regelklasse mehr positive Effekte aufweist als deren Aussonderung. Darüber hinaus beeinträchtigt ihre Eingliederung auch die Entwicklung der anderen Schülerinnen und Schüler nicht, weder in Bezug auf ihr Lernen noch im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen. Nichtsdestotrotz gibt es einen Anteil an Lehrpersonen, die der Integration eher abgeneigt sind, oder, wenn sie ihr zugeneigt sind, dennoch glauben, dass ihnen Zeit, Kompetenzen und Ressourcen fehlen, um die Integration bewerkstelligen zu können. Wie kann dieser Graben zwischen den Forschungsergebnissen und den Vorstellungen gewisser Lehrpersonen und

ihrer Unterrichtspraxis erklärt werden? Viele Studien zeigen, dass die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schulproblemen einen Risikofaktor für den Lehrberuf darstellt: Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten bereiten den Lehrpersonen Schwierigkeiten. Einige Arbeiten haben bewiesen, dass die soziale Unterstützung der Lehrpersonen diesen Risikofaktor kompensieren kann.

Heutzutage setzen viele kantonale Schulsysteme zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder mit besonderem Bildungsbedarf auf eine mehr oder weniger starke strukturelle Differenzierung. *Welches sind die Konsequenzen im Hinblick auf die Risikofaktoren für die Gesundheit der Lehrpersonen und welches sind die Schutzfaktoren in Bezug auf die soziale Unterstützung, in Abhängigkeit davon, ob die Lehrpersonen in besonderen Klassen oder in Regelklassen unterrichten?*

Eine interkantonale Vereinbarung (CDIP, 2007) will in naher Zukunft erreichen, dass weniger auf strukturelle Differenzierung gesetzt und die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen gefördert wird. Die Lehrpersonen der regulären Klassen sind von dieser politischen Stossrichtung unmittelbar betroffen. Untersucht werden soll deshalb auch, *welches die Konsequenzen bezüglich der Risikofaktoren für die Gesundheit der Lehrpersonen und welches die Schutzfaktoren in Bezug auf die soziale Unterstützung sind, in Abhängigkeit davon, ob die Lehrpersonen der Integration befürwortend oder ablehnend gegenüberstehen.*

Die Implementierung dieser neuen Politik, die im Prinzip den Schülerinnen und Schülern zugutekommt, sollte gleichwohl nicht die Lehrkräfte gefährden. Man sollte deshalb einerseits analysieren, welches die positiven Bedingungen für eine Implementierung sind, und andererseits die möglichen negativen Nebeneffekte nicht ausser Acht lassen.

Um es genauer zu formulieren: Es ist notwendig, im Sinne der Gesundheitsprävention für diejenigen Lehrpersonen, welche Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf unterrichten, Risikofaktoren und Bewältigungsstrategien besser zu erforschen. Wünschenswert wäre eine bessere Kenntnis derjenigen Schutzfaktoren, welche es den Lehrkräften erlauben, die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Schul-schwierigkeiten zu übernehmen, ohne dabei ihre eigene Gesundheit zu gefährden.

Um dies zu untersuchen, vergleichen wir unterschiedliche Lehrpersonengruppen in Bezug auf ihren beruflichen Erschöpfungszustand und auf ihre Wahrnehmung der vorhandenen sozialen Unterstützung. Wir vergleichen (1) Lehrkräfte in besonderen Klassen (Sonderklassen) und Lehrkräfte in Regelklassen sowie (2) Lehrkräfte in Regelklassen im Hinblick auf ihre positive oder ablehnende Einstellung in Bezug auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse.

4 Forschungsmethode

Die untersuchte Stichprobe besteht aus Lehrkräften in Regelklassen und Lehrkräften in Sonderklassen.⁴ Im Juni 2005 wurde ein Fragebogen an 2688 Mitglieder des Lehrkörpers in allen lateinischen Kantonen der Schweiz (GE, VD, NE, FR, VS und TI) versandt; 596 Lehrpersonen haben geantwortet (Rücklaufquote: 22 %). Der Fragebogen, welcher von Greminger, Tamutzer und Venetz (2005) übernommen und angepasst wurde, ermöglicht es, die Überzeugungen der Lehrpersonen einzuschätzen im Hinblick auf (1) ihre Einstellung zur Integration oder Separation von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten (Beispiel-Item: «Die Regelklasse soll von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen entlastet werden»), (2) ihren beruflichen Erschöpfungszustand (Burnout) (Beispiel-Item: «Ich fühle mich oft überlastet») und (3) die soziale Unterstützung, auf welche sie in beruflich schwierigen Situationen zurückgreifen können (Beispiel-Item: «Im Grossen und Ganzen ist das Unterstützungsangebot gut»). Der Fragebogen besteht aus einer Reihe von Beispielsätzen, welche die Probandinnen und Probanden anhand einer Skala von «voll und ganz einverstanden» bis «gar nicht einverstanden» einschätzen sollten.

Die Antworten der Probandinnen und Probanden auf Fragen zu ihrer Einstellung in Bezug auf Integration und Separation wurden mit einer typologischen Analyse (auch «quick clusters» genannt) ausgewertet. Sie erlaubt es, unsere Stichprobe in drei Gruppen einzuteilen. Die erste Gruppe besteht aus Lehrkräften, die Integration im Grunde genommen befürworten (diese nennen wir «integrativ eingestellte Lehrkräfte»). Die Einstellungen der zweiten Gruppe sind weder der Integration noch der Separation zugeneigt (diese nennen wir «mässig integrativ eingestellte Lehrkräfte»). Die dritte Gruppe schliesslich umfasst Lehrkräfte, welche die Separation mehrheitlich befürworten (diese nennen wir «separativ eingestellte Lehrkräfte»). Wir vergleichen diese drei Gruppen von Lehrkräften in Bezug auf ihren Burnout-Zustand und auf die soziale Unterstützung, die ihnen in beruflichen Situationen zukommt.

⁴ Die in diesem Beitrag analysierten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt «COMOF» (Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes pédagogiques? [Wie kann das sonderpädagogische Angebot in den pädagogischen Systemen gesteuert werden in Anbetracht der stetig steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Schulproblemen?]), das von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH/CSPS) initiiert wurde. [Anmerkung der Übersetzerin: Das Projekt «COMOF» ist eine Fortführung des Projektes «WASA» in der lateinischen Schweiz, welches 2003 von der SZH/CSPS in der Deutschschweiz lanciert wurde (vgl. Kummer Wyss, A. (2007). WASA – Ein Projekt zum Wachstum des sonderpädagogischen Angebots. Das Vorläuferprojekt zu COMOF in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 5, 10).]

5 Ergebnisse

5.1 Einstellungen der Regellehrkräfte zum Thema «Integration versus Separation»

Von den 596 Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, bevorzugen 195 (33%) im Grunde die Separation, 269 (45%) haben gemischte Einstellungen und 129 (22%) befürworten die Integration. Wir können feststellen, dass nur eine schwache Minderheit klar die Integration bevorzugt. Dieser Stichprobenteil ist sogar kleiner als die Minderheit, welche die Separation befürwortet. Der zahlenmässig grösste Anteil unserer Stichprobe hat eine gemischte Einstellung. Der Anteil an unserer Stichprobe, der die Separation bevorzugt, ist nahezu derjenige, den Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metaanalyse ausmachen konnten. Dort stellten sie nämlich fest, dass in fast 30 Forschungsprojekten ein Drittel der Lehrkräfte der Separation zugeneigt ist.

5.2 Vergleich zwischen den Lehrpersonen der Regelklassen und den Lehrpersonen der besonderen Klassen (Sonderklassen)

Die Sonderklassenlehrpersonen stimmen in einem höheren Ausmass als die Regellehrkräfte folgenden Aussagen zum Risiko der beruflichen Erschöpfung zu: «Ich fühle mich oft überlastet» ($F(1.635)=6.405; p \leq .01$); «Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich» ($F(1.635)=3.848; p \leq .05$); «Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können» ($F(1.635)=8.392; p \leq .005$); «Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert» ($F(1.635)=4.589; p \leq .05$).

Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die zwei Gruppen von Lehrpersonen in Bezug auf andere Aspekte nicht in ihrem Antwortverhalten und stimmen folgenden Aussagen eher zu: «Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden»; «Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.» Beide Lehrpersonengruppen lehnen folgende Aussagen eher ab: «Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren»; «Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten»; «Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.» Und schliesslich antworten beide Lehrpersonengruppen in Bezug auf die Aussage «Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit» mit «weder–noch».

Was den Schutzfaktor der sozialen Unterstützung betrifft (siehe Tabelle 1), so lehnen die Lehrkräfte der besonderen Klassen die folgenden Aussagen häufiger ab als die Lehrkräfte der Regelklassen: «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen» ($F(1.459)=10.437; p \leq .05$); «Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen» ($F(1.459)=4.926; p \leq .05$). Diese zwei Risikofaktoren können teilweise erklären, warum Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten unterrichten, vermehrt der Aussage zustimmen «Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen» ($F(1.635)=6.93; p \leq .01$).

Tabelle 1: Vergleich zwischen Lehrpersonen in Regelklassen und Lehrpersonen in besonderen Klassen hinsichtlich ihrer Zustimmung oder Ablehnung (Mittelwert) in Bezug auf die verschiedenen Aussagen (je höher der Mittelwert, desto höher die Zustimmung)

Variablen	Regel- schul- lehrkräfte	Sonder- klassen- lehrkräfte
1. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen.	3.80	4.20
2. Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden.	2.14	2.10
3. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert.	3.99	4.23
4. Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	3.78	3.86
5. Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.	2.26	2.44
6. Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten.	4.48	4.64
7. Ich fühle mich oft überlastet.	3.37	3.70
8. Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können.	2.98	3.42
9. Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.	2.08	2.02
10. Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.	4.01	4.16
11. Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich.	4.17	4.39
12. Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren.	3.84	3.91
13. Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit.	3.00	3.14
14. Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen.	2.27	2.20
15. Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.	2.98	2.34
16. Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen.	2.27	1.86
17. Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen.	2.27	2.34
18. Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab.	2.66	2.52
19. Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf.	1.98	1.99
20. Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen.	1.86	1.90
21. In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen.	2.25	2.10
22. Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.	1.97	2.01
23. Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.	2.56	2.32
24. Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig.	1.84	1.81

Bei folgenden Variablen unterscheiden sich die zwei Gruppen von Lehrkräften nicht, da beide Gruppen den nachfolgenden Aussagen eher zustimmen: «Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen»; «In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen»; «Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen»; «Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen»; «Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins

Kollegium zu integrieren.» Die beiden folgenden Aussagen werden weder als zutreffend noch als falsch eingeschätzt: «Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab» und «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.»

Was das Risiko betrifft, an Burnout zu erkranken, oder was den Schutzfaktor anbelangt, den die erlebte soziale Unterstützung birgt, so gibt es signifikante Unterschiede, welche die Gruppe der Lehrpersonen in besonderen Klassen zu deren Nachteil betreffen: Diese Gruppe ist vermehrt dem Burnoutisiko ausgesetzt und erwähnt die erlebte soziale Unterstützung weit weniger häufig. Wenn kein signifikanter Unterschied besteht, dann weisen beide Gruppen eine relative Absenz des Burnoutrisikos und eine relative Präsenz der erlebten sozialen Unterstützung als Schutzfaktor auf.

5.3 Vergleich zwischen den integrativ eingestellten, den mässig integrativ eingestellten und den separativ eingestellten Lehrkräften

Was das Burnout betrifft (siehe Tabelle 2), so können wir signifikante Unterschiede feststellen zwischen den integrativen, den mässig integrativen und den separativen Lehrkräften, die in Regelklassen unterrichten. Die integrativ eingestellten Lehrpersonen stimmen den folgenden Aussagen zum Burnoutisiko eher zu als die mässig integrativ eingestellten und vor allem die separativ eingestellten Lehrkräfte: «Ich fühle mich oft überlastet» ($F(2.543)=4.777; p \leq .009$); «Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren» ($F(2.543)=3.71; p \leq .02$); «Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich» ($F(2.543)=6.203; p \leq .002$); «Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit» ($F(2.543)=5.673; p \leq .003$).

Die integrativ eingestellten Lehrkräfte sind hingegen weniger einverstanden mit folgenden Aussagen: «Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden» ($F(2.543)=9.582; p \leq .05$); «Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten» ($F(2.543)=3.299; p \leq .05$).

Unsere Ergebnisse zeigen in Bezug auf gewisse Variablen zum Burnout ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in der statistischen Auswertung, da alle drei Gruppen von Lehrpersonen die folgenden Aussagen eher ablehnen: «Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert»; «Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite»; «Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten»; «Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.» Auch stimmen alle drei Gruppen der Aussage «Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können» weder zu, noch lehnen sie diese ab (im Sinne von manchmal gut Distanz nehmen können zum Berufsalltag).

Was die wahrgenommene soziale Unterstützung betrifft (siehe Tabelle 2), so sind die integrativ eingestellten Lehrkräfte weniger einverstanden mit folgenden Aussagen als die mässig integrativ eingestellten und besonders die separativ eingestellten: «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen» ($F(2.416)=5.406; p \leq .005$);

Tabelle 2: Vergleich zwischen den separativ, den mässig integrativ und den integrativ eingestellten Lehrkräften hinsichtlich ihrer Zustimmung zu den verschiedenen Aussagen (je höher der Mittelwert, desto höher ihre Zustimmung)

Variablen	separative Einstellung	mässig integrative Einstellung	integrative Einstellung
1. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen.	3.56	3.80	3.97
2. Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden.	2.35	2.19	1.93
3. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert.	3.93	3.99	4.03
4. Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	3.84	3.77	3.77
5. Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.	2.42	2.28	2.12
6. Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten.	4.43	4.50	4.48
7. Ich fühle mich oft überlastet.	3.12	3.36	3.55
8. Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können.	2.81	3.02	3.05
9. Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.	2.22	2.06	2.02
10. Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.	4.01	3.99	4.05
11. Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich.	4.02	4.08	4.38
12. Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren.	3.66	3.82	4.00
13. Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit.	2.72	2.98	3.21
14. Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen.	2.35	2.22	2.30
15. Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.	3.17	3.10	2.71
16. Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen.	2.41	2.34	2.11
17. Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen.	2.25	2.41	2.26
18. Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab.	2.51	2.61	2.66
19. Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf.	1.93	2.08	1.91
20. Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen.	1.87	2.00	1.79
21. In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen.	2.18	2.24	2.17
22. Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.	1.99	2.08	1.89
23. Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.	2.65	2.74	2.27
24. Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig.	1.72	1.86	1.80

«Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen» ($F(2.55)=3.548; p \leq .05$) und «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut» ($F(2.416)=8.217; p \leq .005$).

Mit der Aussage «Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen» ($F(2.543)=3.228; p \leq .05$) sind die integrativ eingestellten Lehrkräfte häufiger einverstanden als ihre mässig integrativ und separativ eingestellten Kolleginnen und Kollegen. Bei den nachfolgenden Aussagen finden wir hingegen keine signifikanten Unterschiede bei unseren drei Gruppen von Lehrkräften. Alle sind eher einverstanden mit den Sätzen «Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen»; «In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen»; «Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig»; «Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Kolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.» Auch stimmen sie folgenden Aussagen eher zu: «Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf»; «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut»; «Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen»; «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.» Zudem sind sie auch eher einverstanden mit der Aussage «Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.»

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchten Lehrpersonen eher zustimmend auf Aussagen antworten, die man als Schutzfaktoren bezeichnen kann. Zudem scheinen die Risikofaktoren begrenzt zu sein. Was wir hingegen feststellen müssen, ist, dass die Lehrpersonen, welche eine die Integration befürwortende Einstellung vertreten, eher gefährdet sind als die mässig integrativ eingestellten Lehrkräfte. Diese wiederum sind eher gefährdet als die separativ eingestellten Lehrpersonen. Die integrativ eingestellten Lehrkräfte scheinen in der Tat dem Burnoutisiko verstärkt ausgesetzt zu sein und können auch von sozialer Unterstützung weniger profitieren.

6 Diskussion

In Bezug auf die strukturelle Differenzierung zeigen unsere Ergebnisse, dass Lehrpersonen in besonderen Klassen im Vergleich zu Regellehrkräften stärker burnoutgefährdet sind und eine negativere Einstellung zur sozialen Unterstützung aufweisen, welche sie in beruflichen Situationen nutzen zu können glauben. Welche kausalen Beziehungen können wir daraus ableiten? Ist es die fehlende wahrgenommene soziale Unterstützung, welche der Grund für die berufliche Erschöpfung ist, oder ist es das Burnout, welches die Fähigkeit des Individuums beeinträchtigt, soziale Unterstützung einfordern zu können?

Verschiedene Erklärungshypothesen sind möglich:

- Lehrkräfte, die ausgesonderte Schülerinnen und Schüler betreuen, können sich selbst aus Symmetriegründen (Morrison, 1996) von ihrer Peergruppe der Lehrpersonen und von den Ressourcen der Schule ebenfalls ausgegrenzt vorkommen.
- Die relative Einsamkeit dieser Lehrkräfte kann einen objektiven Grund haben, da die besondere Klasse an sich schon als Hilfe für die Schülerinnen und Schüler betrachtet wird, sodass die Lehrkräfte nicht nochmals zusätzliche Hilfeleistungen bekommen; diese Hilfeleistungen werden vornehmlich den Regellehrkräften angeboten, welche ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten betreuen.
- Das Burnout selbst kann ein Hinderungsgrund dafür werden, soziale Unterstützung einzufordern, sei es wegen der Energielosigkeit oder sei es, weil andere zuvor angeforderte Hilfestellungen die Erwartungen nicht erfüllt haben.
- Die Erschöpfung kann ein Gefühl der negativen Einschätzung der professionellen Kompetenzen hervorrufen und die Lehrperson würde daher das Einfordern von Hilfe als Eingeständnis ihrer Inkompetenz sehen, gerade gegenüber denjenigen Personen, die Hilfe leisten könnten (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Die ersten beiden Hypothesen weisen in die Richtung, dass fehlende soziale Unterstützung der Ursprung für ein Burnout sein könnte, während die beiden letztgenannten Hypothesen das Burnout als Grund für die fehlende soziale Unterstützung angeben (präzisierend ist festzuhalten, dass diese vier Hypothesen sich nicht gegenseitig ausschließen und dass Burnout und fehlende soziale Unterstützung sich gegenseitig verstärken können).

Wie dem auch sei, klar ist, dass die strukturelle Differenzierung für die aus der Regelklasse ausgesonderten Schülerinnen und Schüler Risiken birgt, wie Studien gezeigt haben (für eine Zusammenfassung siehe Katz & Miranda, 2002a, 2002b; Freeman & Alkin, 2000), aber auch für die dort unterrichtenden Lehrpersonen (vgl. z.B. Whitaker, 2000; Nichols & Sosnowsky, 2002). Auch unsere Ergebnisse zeigen, dass der Rückgriff auf strukturelle Differenzierung ein Risiko für die betreffenden Lehrpersonen darstellt.

Was die Integration betrifft, so zeigen unsere Ergebnisse, dass Lehrkräfte in regulären Klassen, die der Integration zugeneigt sind, im Berufsleben erschöpfter sind und in Bezug auf die erhaltene soziale Unterstützung negativer urteilen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die der Separation zugeneigt sind.⁵ Unsere Studie stellt demnach für die der Integration zugeneigten Lehrkräfte und für Sonderklassenlehrkräfte ein ähnliches Profil fest. Wir können somit die Hypothese formulieren, dass die der Integration zugeneigten Lehrkräfte öfters Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in ihre Klasse aufnehmen als Lehrkräfte, welche die Separation vorziehen. Die der

⁵ Diese Hypothese beruht auf der Voraussetzung, dass die Lehrkräfte über einen gewissen Spielraum in der Klassenführung verfügen.

Integration zugeneigten Lehrkräfte wären deshalb ähnlichen Schwierigkeiten ausgesetzt wie Lehrkräfte von besonderen Klassen. Diese Kategorie von Lehrkräften betont besonders einen Mangel an Unterstützung in der vertikalen Dimension (Canoui & Mauranges, 2004), die von hierarchisch Höhergestellten (den Schulleitungen) oder von Fachpersonen geleistet wird. Die soziale Unterstützung von den Kolleginnen und Kollegen in der horizontalen Dimension wird hingegen positiver wahrgenommen.

Die der Integration abgeneigten Lehrkräfte (welche wir separativ eingestellte Lehrkräfte nennen) bilden eine Gruppe, die sich schützt, indem sie weniger häufig Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in ihre Klasse aufnimmt. Da unsere Studie aufzeigt, dass diese Lehrpersonen sich weniger der Gefahr aussetzen, ein Burnout zu entwickeln, kann man daraus schliessen, dass die Aussonderungseinstellung ein Schutzmechanismus ist, um sich wirksam gegen ein Burnout und Einsamkeitsgefühle zu wehren. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sollte eine der Separation zugeneigte Lehrperson nicht als eine gesehen werden, die im beruflichen Feld «schlechten Willens» ist. Man sollte ihre Einstellung eher als legitimes Bedürfnis sehen, sich vor beruflicher Erfahrung zu schützen, welche möglicherweise ihrer Integrität schaden könnte. Dies hat den Zweck, möglichst lange im Lehrberuf «bestehen» zu können.

Ein Burnout kann nicht nur als Ausdruck einer persönlichen Schwierigkeit betrachtet, sondern sollte auch im institutionellen Kontext gesehen werden. Die Schule hat keinerlei Berechtigung, sich in endogene Risikofaktoren einzumischen (die dem Individuum eigen sind), die also der Privatsphäre angehören. Jede der Lehrperson zugutekommende Präventionshandlung sollte hingegen die exogenen Risikofaktoren berücksichtigen (die dem beruflichen Kontext angehören). Die Beachtung, welche die Institution Schule der Prävention eines Burnouts ihrer Lehrkräfte schenkt, ist deshalb äusserst wichtig. Die soziale Unterstützung, von welcher die Lehrpersonen in komplexen beruflichen Situationen, wie im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, profitieren können, ist ein wesentlicher Schutzfaktor (Unterbrink et al., 2007).

In Bezug auf die interkantonale Vereinbarung, welche darauf abzielt, weniger auf strukturelle Differenzierung zu setzen und die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu fördern (vgl. CDIP, 2007), heben unsere Ergebnisse die notwendigen Bedingungen für deren Implementierung in Bezug auf die Lehrpersonen besonders hervor.

Wir haben deutlich dargestellt, dass das Betreuen und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf einen Risikofaktor darstellt, sei es für Lehrpersonen in besonderen Klassen, sei es für Lehrpersonen in einer Regelklasse, welche eine die Integration befürwortende Einstellung haben und vielleicht einen solchen Unterricht praktizieren. Zusammenfassend lässt sich betonen, dass diese Lehrkräfte angeben, nicht genügend angemessene soziale Unterstützung im Schulkontext zu erhalten, um die komplexen beruflichen Situationen bewältigen zu können, wel-

che die Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf hervorbringt. Das ist eine beunruhigende Situation, weil die Risikofaktoren nicht durch Schutzfaktoren aus dem Schulumfeld kompensiert werden (die soziale Unterstützung wird als ungenügend wahrgenommen). Die separativ eingestellten Lehrpersonen in der Regelschule scheinen für sich einen Schutzfaktor entwickelt zu haben, da sie im Sinne eines Schutzmechanismus ihr Ausgeliefertsein an komplexe Situationen verringern, welche die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf mit sich bringt.

Die Herausforderung besteht demnach darin, Schutzfaktoren zu entwickeln, welche das Burnout-Risiko der Lehrkräfte senken, und genügend Schutzmassnahmen für separativ eingestellte Lehrpersonen auszuarbeiten, die es ihnen erlauben, ihren eigenen Schutzmechanismus abzubauen. Ihr Selbstverteidigungsmechanismus äussert sich in der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, was diesen schadet.

Die Unterstützung muss für verschiedene Lehrpersonentypen verstärkt werden:

- Für Lehrpersonen in besonderen Klassen: Denn es kann nicht die ganze Schülerschaft in eine Regelklasse integriert werden. Es wird davon ausgegangen, dass ein auf 2% geschätzter Teil der Schülerschaft weiterhin eine Sonderklasse oder eine Sonderschule besuchen wird. Wie unsere Studie zeigt, zeigen diese Lehrpersonen trotz der kleineren Klassengrößen Symptome von Burnout und sagen aus, dass sie wenig unterstützt werden.
- Für Lehrpersonen in Regelklassen, die eine integrative Einstellung vertreten: Wir können vermuten, dass diese Lehrpersonen die neue Integrationspolitik befürworten, da diese mit ihrer Überzeugung übereinstimmt. Dennoch sind es diese Lehrpersonen, die unter den Lehrkräften der Regelklassen zurzeit ein höheres Risiko tragen, auszubrennen. Dies belegt die dringende Notwendigkeit, diesen Lehrkräften konsequentere Unterstützung zukommen zu lassen.
- Regellehrkräfte, die eine separative Einstellung vertreten, weisen zurzeit einen geringeren Ausbrennungsgrad auf und sind zufrieden mit der erhaltenen sozialen Unterstützung. Wenn sie allerdings in nächster Zukunft gezwungenermassen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in ihre Klassen aufnehmen sollen, riskieren sie ebenfalls, anfälliger zu werden, weil ihre bisherigen Schutzmechanismen stark infrage gestellt werden. Zudem könnten sie sich stigmatisiert vorkommen, da ihr bisherige Einstellung der neuen Integrationspolitik widerspricht. Dieser Lehrpersonentypus sollte deshalb eine besondere Unterstützung bekommen.

Was kann getan werden? Erforderlich ist ein gemeinsames Massnahmenpaket von Schulen und Ausbildungsinstitutionen. In den Schulen, in denen dies noch nicht der Fall ist, sollte die Integration durch die Schaffung eines kohärenten Netzwerkes im Sinne von zur Verfügung stehenden Ressourcen für Lehrpersonen begleitet werden. Denn jeder

Versuch, Schulschwierigkeiten zu lösen, bedingt eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das heisst, es braucht Netzwerkarbeit. Verschiedene Argumente begründen diesen Ansatz: Angesichts der Komplexität der Situationen kann eine einzelne Person nicht erwarten, ein Problem allein lösen zu können, denn normalerweise betrifft dieses verschiedene Berufsgruppen; die gemeinsame Definition der zu erreichenden Ziele und der zu etablierenden Strategien gewährleistet die Kohärenz einer Intervention. Auch um Ermüchterung zu vermeiden und die Intervention zu regulieren, ist es für alle Fachkräfte gewinnbringend, sich nicht allein mit den manchmal gegenteiligen, nicht erwartungskonformen Resultaten konfrontiert zu sehen. Netzwerkarbeit bringt eine Verantwortungs- und Rollenverteilung mit sich, welche am Anfang von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern manchmal negativ erlebt wird. Die Lehrperson ist nicht diejenige, die alles weiss, und der schulische Heilpädagoge oder die schulische Heilpädagogin ist nicht diejenige Person, die alle Probleme lösen kann, aber alle sind in ihrem Beruf Fachleute, welche sich zusammentun, jeder mit seinen spezifischen Kompetenzen, um eine gemeinsame Lösung zu finden, sie umzusetzen und die Wirkungen zu evaluieren. Um dies zu tun, muss die oder der Handelnde aus ihrem oder seinem geschützten Rahmen hinaustreten (aus dem Elfenbeinturm des Klassenzimmers, aus dem Elfenbeinturm des Büros) und sich der Bewährungsprobe der Gruppe aussetzen. Die Fachleute müssen ohne Zweifel lernen, auf diese Weise zu arbeiten, und niemand ist vor diesem Lernprozess gefeit. Das Infragestellen der eigenen Praktiken und deren Diversifizierung sind manchmal schwierig, aber genau dieser Prozess charakterisiert die Expertin und den Experten.

Erinnern wir uns daran, dass die Kompetenz, berufsbezogene soziale Unterstützung (instrumentelle Unterstützung) zu erbitten, viel mehr als das Einfordern persönlicher Unterstützung (emotionale Unterstützung) einen Schutzfaktor für die Lehrpersonen darstellt. Demnach lohnt es sich, Massnahmen in der Ausbildung zu untersuchen, welche den Aufbau dieser Kompetenz erlauben. Es ist in Bezug auf die Grundausbildung unabdingbar, den Schwerpunkt auf das Identifizieren von Unterstützungspersonen zu legen und ein besseres gegenseitiges Kennenlernen der Berufskulturen ähnlicher Fachbereiche (Fachleute der Psychologie, Logopädie, Sozialarbeit, Krankenpflege usw.) zu initiieren. Eine solche Ausbildungsmassnahme wird das Bewusstwerden der vorhandenen Ressourcen bewirken und eine Begleitung auf der Lösungssuche ermöglichen.

Auch die Analyse der Praxis in der Weiterbildung kann eine nicht zu vernachlässigende Form der sozialen Unterstützung darstellen. Wenn diese Ressource vorhanden ist und die Lehrperson sie nutzt, kann sie eine wertvolle Unterstützungsart sein. Die Begegnung zwischen der Unterstützungsperson und der Lehrkraft wird folglich zu einer Beziehung, welche auf Differenz beruht (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). In diesem Rahmen wird diese Beziehung zu einer reflexiven Ko-Konstruktion, bei welcher die Rollen klar definiert sind, um zu einer neuen Sicht der Problemlage zu gelangen. Wenn die Lehrpersonen mit einem oder mehreren Kindern und Jugendlichen nicht mehr zu recht kommen, so zeigt die Erfahrung in der Tat, dass das Vermögen der Lehrpersonen,

sich mit einer für sie drohenden Gefahr auseinanderzusetzen, ausgeschöpft ist. Die Hilfestellungen einer Unterstützungsperson von ausserhalb, d.h nicht von Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen, sind in solchen Fällen geeignet, um die Problemlage aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten und neue Lösungswege zu erkennen.

Literatur

- Albanese, O. & Fiorilli, C.** (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration: le cas italien. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 33–45.
- AuCoin, A. & Goguen, L.** (2004). L'inclusion réussie: un succès d'équipe! In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 211–292). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.** (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277–293.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M.** (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), 442–449.
- Bloom, B. S.** (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13 (1), 4–16. [Französische Übersetzung 1986: Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Hrsg.), *L'art et la science de l'enseignement* (S. 97–128). Brüssel: Labor.]
- Bradley, H. B.** (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15 (3), 359–370.
- Canouï, P. & Mauranges, A.** (2004). *Le burn out*. Paris: Masson.
- CDIP.** (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Bern: CDIP.
- Coleman, J. S., Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. Weingold, F. D. & York, R. L.** (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Curchod, D. & Doudin, P.-A.** (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In B. Gendron & L. Lafortune (Hrsg.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement* (S. 121–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V.** (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignantes. *Prismes, revue pédagogique HEP Vaud*, Nr. 10, 55–58.
- Deslandes, R.** (2004). Collaboration famille – école – communauté: pour une inclusion réussie. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 325–346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A.** (1996). Élèves en difficulté: la pédagogie compensatoire est elle efficace? *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 17 (9), 4–7.
- Doudin, P.-A.** (1998a). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Hrsg.), *Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse* (S. 99–104). Luzern: SZH.
- Doudin, P.-A.** (1998b). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Bern: EDK/CDIP.
- Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J.** (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (S. 145–163). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Doudin, P.-A. & Lafortune, L.** (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (S. 45–74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. & Lafortune, L.** (2003). Croyances et connaissances: analyse de deux type de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Hrsg.), *Conception, Croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies* (S. 7–26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Farber, B.A.** (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farrell, P.** (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153–162.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A.** (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11 (2), 145–252.
- Freeman, S.F. & Alkin, M.C.** (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18.
- Freudenberger, H.-J.** (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165.
- Freudenberger, H.-J.** (1981). *L'épuisement professionnel: «la brûlure interne»*. Québec: Gaëtan Morin.
- Friedman, I.A.** (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281–289.
- Garbo, R. & Albanese, O.** (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignant-e-s de soutien en Italie. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (S. 31–44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gonik, V., Kurt, S. & Boillat, M.-A.** (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignantes vaudoises. Rapport final*. Lausanne: Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Konarski, R.** (1998). Components of burnout, resources and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (12), 1088–1106.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M.** (2005). Teilprojekt 4: Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich* (S. 279–348). Luzern: SZH-CSPS Edition.
- Haeblerlin, U.** (1998). Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages. *Éducateur*, Nr. 9, 30–31.
- Halbesleben, J.R.B.** (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), 1134–1145.
- Hastings, R.P. & Bham, M.S.** (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115–127.
- Hobfoll, S.E.** (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B. & Palombaro, M.M.** (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional children*, 61 (3), 242–253.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L.** (1994). Achievement of all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 290–301.
- Katz, J. & Mirenda, P.** (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), Online-Ausgabe.
- Katz, J. & Mirenda, P.** (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), Online-Ausgabe.
- Kauffman, J.M.** (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60 (1), 6–16.
- Kokkinos, C.M.** (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229–243.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M.** (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 79–89.
- Morrison, T.** (1996). *Staff supervision in social care*. Brighton: Pavillon Publishing.

- Nichols, A. S. & Sosnowsky, F. L.** (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 71–86.
- OFS.** (2008). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Online verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch> (10.06.2008).
- Parent, G.** (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 99–121). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims-Ducrey, G.** (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147–165.
- Pelgrims-Ducrey, G. & Doudin, P.-A.** (2000). Discrimination des garçons: biais dans le processus de signalement–diagnostic–réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, Nr. 5, 11–14.
- Peltier, G. L.** (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: a review of the research. *Contemporary Education*, 68 (4), 234–238.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Pini, G.** (2000). Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, Nr. 3, 585–606.
- Rousseau, N. & Bélanger, S.** (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T.** (Hrsg.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A.** (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.
- Staub, D. & Peck, C. A.** (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52 (4), 36–40.
- Sturny-Bossart, G.** (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 3, 13–18.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N.** (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215–229.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J.** (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), 433–441.
- Vienneau, R.** (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 125–152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wasburn-Moses, L.** (2005). How to keep your special education teachers. *Principal Leadership*, 5 (5), 35–38.
- Whitaker, S.** (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attribution. *Exceptional Children*, 66 (4), 546–556.

Autorin und Autoren

Pierre-André Doudin, Professor an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Leiter der Sektion Unterricht und Forschung «Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen», und Professor an der Universität Lausanne, Sozial- und Politikwissenschaftliche Fakultät (SSP), Psychologisches Institut, pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Mitarbeiterin der Sektion Unterricht und Forschung «Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen», denise.curchod@hepl.ch

Bernard Baumberger, Professor an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Leiter der Sektion Unterricht und Forschung «Medien und IKT», bernard.baumberger@hepl.ch

Ausbildung von künftigen Lehrpersonen *in* und *durch* die Soziologie. Das Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wallis*

Nicole Jacquemet und Paul Ruppen

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag beschreibt das Konzept der Bildungssoziologiekurse an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS). Es werden die verfolgten Ziele und der behandelte Stoff sowie die konkrete Umsetzung dieses Konzepts an beiden Standorten der Pädagogischen Hochschule (deutsch- und französischsprachig) behandelt. Die Schwierigkeiten, denen die Auszubildenden und Auszubildene begegnen, werden offengelegt. Zudem werden die Sichtweisen der Auszubildenden berücksichtigt, um zu sehen, wie sie die offiziellen Ziele wahrnehmen und wie sie die Soziologie als Ressource für ihre künftige Unterrichtspraxis einschätzen. Der zweite Teil des Beitrags stellt die Resultate einer Umfrage mittels Fragebogen vor, die bei Personen durchgeführt wurde, welche die Soziologiekurse an der PH-VS bereits besucht haben. Die Resultate zeigen, dass die Studierenden und Diplomierten die Bildungssoziologie insgesamt sehr positiv einschätzen, dass sie aber nur teilweise deren praktische Bedeutung wahrnehmen. Soziologisches Wissen wird kaum als Ressource wahrgenommen, welche in der professionellen Praxis mobilisierbar ist. Diese Resultate stellen das vorliegende Konzept infrage. Sie geben den Auszubildenden und Auszubildenen Hinweise darauf, wie man den künftigen Lehrpersonen die Ziele der Soziologiekurse deutlicher machen und den Aufbau professionellen Wissens begünstigen könnte.

Schlagwörter Bildungssoziologie – Ausbildung von Lehrpersonen – Ausbildungskonzept – soziologisches Wissen – Fragebogenumfrage

1 Einleitung

Ihren Platz im Rahmen der heutigen Ausbildung von Lehrpersonen verdankt die Soziologie der Professionalisierung der Lehrberufe. Die Professionalisierung spielt auf den Begriff der «Profession» als Gegensatz zum Begriff des «Berufs» an. Der Umfang und die Art des Wissens stellen die wichtigsten Eigenschaften dar, welche eine Profession charakterisieren (siehe insbesondere Lang, 2001; Gomez, 2001; Bourdoncle, 2000): Ein Beruf, der sich professionalisiert, berücksichtigt wissenschaftliches, rationales Wissen hohen Niveaus.

* Jacquemet, N. & Ruppen, P. (2009). Former les futurs enseignants à et par la sociologie. Le cas de la Haute école pédagogique du Valais. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 81–94. – Aus dem Französischen übersetzt von Paul Ruppen.

Die Soziologie stellt eine der wissenschaftlichen Disziplinen dar, welche in der Grundausbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS) vermittelt werden. Der vorliegende Beitrag berücksichtigt das konkrete Kurskonzept an dieser Hochschule und versucht zu zeigen, wie soziologisches Wissen in diesem Rahmen verwendet wird. Es werden zudem die Resultate einer Umfrage mittels Fragebogen präsentiert. Deren Ziel war die Erhebung der Einschätzungen der Soziologie als Ressource für den Unterricht.

2 Die Bildungssoziologie in der Ausbildung zur Lehrtätigkeit

Der Einbezug der Bildungssoziologie in die Ausbildung künftiger Lehrpersonen ist nicht selbstverständlich. Trottier und Lessard (2002) stellen fest, dass sie in Nordamerika einen begrenzten oder gar marginalen Platz einnimmt. In Frankreich qualifiziert Baluteau (2002) ihre Präsenz als durch wenig Konsens bestimmt. In der Schweiz scheint ihr Platz weniger kontrovers zu sein, ihr Platz in der Ausbildung ist aber eher knapp bemessen. Es ist in diesem Zusammenhang in Erinnerung zu rufen, dass die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, französisch: CDIP) sie in ihren Thesen zur Förderung der pädagogischen Hochschulen (CDIP, 1993) nicht als zu entwickelnden Ausbildungsbereich erwähnte.

Bezüglich der Soziologiekurse stellt Perrenoud zwei unterschiedliche Zugänge fest: Entweder wird die Soziologie im Rahmen eines eigenen Kurses angeboten oder sie wird in Kurse integriert, die eine multidimensionale Ausleuchtung komplexer Untersuchungsgegenstände vornehmen (Perrenoud, 2002, S. 94). Er meint, der zweite Zugang würde die Wissensmobilisierung bei den künftigen Lehrpersonen erleichtern (Perrenoud, 2001).

Die Soziologieausbilderinnen und -ausbildner nehmen der Disziplin gegenüber nicht alle dieselbe Haltung ein. Baluteau (2002, 2005) hat vier Einstellungstypen vorgestellt, die jeweils eine spezifische Art der Nutzung von soziologischem Wissen darstellen:

- «Destabilisierung des ‹gesunden Menschenverstands› (*sens commun*)»: Diese Verwendung von Soziologie zielt vor allem auf die Dekonstruktion von «Evidenzen», Meinungen, Vorstellungen oder Vorwissen der Auszubildenden; es geht eher um die Entwicklung eines «sozialen Wissens im Dienste der Mobilisierung der Lehrpersonen als um praktische Kompetenzen» (Baluteau, 2005, S. 73). Diese Verwendung von Soziologie führt entsprechend nur am Rande zu praktisch umsetzbarem Wissen.
- «Die humanistische Vision»: Diese Art der Nutzung von Soziologie setzt den «Akzent vornehmlich auf Werte, welche zu lehren sind, damit die Jungen emanzipiert werden» (Baluteau, 2005, S. 99). Auch hier liegen die praktischen Anwendungsmöglichkeiten nicht im Zentrum des Unterrichts.

- «Die pragmatische Vision»: Das soziologische Wissen wird vor allem in den Dienst des Handelns gestellt und zur Lösung praktischer Probleme verwendet (Baluteau, 2005, S. 124).
- «Vermittlung kognitiver Instrumente»: Ziel ist die Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen, um die Wirklichkeit zu verstehen und auf sie einzuwirken. «Diese Sichtweise führt zu einer pragmatischen Einbettung soziologischen Wissens in den Schulkontext. Zuerst geht es darum, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln, um dieses für die Praxis in den schulischen Kontext einzubetten» (Baluteau, 2005, S. 141).

Wie ist die PH-VS organisiert und welche Verwendung der Soziologie wird dort in den Kursen für künftige Lehrpersonen der Grund- und Mittelstufe angestrebt? Bevor die Ziele und der Inhalt der Soziologieveranstaltungen präsentiert werden, sei noch kurz der institutionelle Kontext erläutert: Die PH-VS weist zwei Standorte auf, einen französischsprachigen in St-Maurice und einen zweiten, deutschsprachigen in Brig. Die Studierenden müssen zwei aufeinanderfolgende Semester am jeweils anderssprachigen Standort absolvieren. An beiden Standorten werden dieselben Lehrpläne befolgt. Die Namen der Veranstaltungen und deren Ziele sind identisch, ebenso die Evaluationsmodalitäten; die Methoden und Zugänge bei der Verfolgung der Ziele liegen demgegenüber bei den Dozierenden der jeweiligen Standorte.

3 Die Soziologiekurse an der PH-VS

Die PH-VS hat sich für einen disziplinären Zugang zur Soziologie entschieden: Der Studienplan sieht zwei Soziologieveranstaltungen vor, die jeweils während des zweiten und des dritten Semesters durchgeführt werden.

Die Veranstaltung im zweiten Semester stellt eine Art Einführung in die Grundkonzepte der Soziologie dar. Das Ziel dieser Veranstaltung wird wie folgt beschrieben: «Die Studierenden sind fähig, die grundlegenden soziologischen Konzepte zu verstehen und können diese anwenden, um eine konkrete Situation aus der pädagogischen Praxis zu analysieren» (PH-VS, 2012a). Die Veranstaltung im dritten Semester hat zum Ziel, «sich mit der soziologischen Sichtweise bezüglich Schule vertraut [zu] machen, um eine Distanz zur Praxis zu entwickeln. Die soziologische Analyse von schulischen Situationen und der Schule in der Gesellschaft soll situationsgerechtes pädagogisches Handeln erlauben» (PH-VS, 2012b). Der Zugang ist eher thematisch, da verschiedene Aspekte der Bildungssoziologie aufgegriffen werden.

In St-Maurice besteht ein grosser Teil der Veranstaltungen in der Darlegung soziologischer Konzepte und ausgewählter Themen: Die klassischen Konzepte von Kultur, Sozialisation, Devianz, Geschlecht, Rolle und Status, Autorität und sozialer Stratifikation werden während des zweiten Semesters bearbeitet – gemäss verschiedenen

soziologischen Standpunkten und in Verbindung mit schulischen Fragen. Die Veranstaltung im dritten Semester behandelt die folgenden Themen: Ungleichheiten schulischer Karrieren, Bedeutung der Schule für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler, Auswirkungen der konkreten Schule und der Lehrperson, Profession der Lehrperson, Beziehungen zwischen Schule und Familie sowie Elemente der Familiensoziologie.

Vorgängig werden die Studierenden jeweils angewiesen, ihre Vorstellungen über die behandelten Themen zu beschreiben, um eine Verbindung mit der präsentierten Materie herzustellen. In der Folge werden ihre Vorstellungen mit den wissenschaftlichen Diskursen konfrontiert, um eventuell gewisse Evidenzen zu dekonstruieren. Die Darlegungen werden gewöhnlich durch eine Gruppendiskussion abgeschlossen, in der es um eine Auseinandersetzung mit den praktischen Implikationen der behandelten Inhalte für die professionelle Praxis geht. Es sollen Handlungsmöglichkeiten ausgearbeitet, nicht aber wirkliche Interventionsstrategien entwickelt werden.

Den Nachweis der Aneignung der Kenntnisse durch die Studierenden wird vor allem im Rahmen der Validierung des Kurses mittels einer Semesterarbeit erbracht. Diese Arbeit besteht darin, eine soziologische Sichtweise einer oder mehrerer beruflicher Situationen vorzunehmen: Die Studierenden analysieren die ausgewählten Situationen mithilfe des erworbenen soziologischen Wissens, um ein besseres Verständnis der Situation zu erwerben und Handlungsmöglichkeiten für die berufliche Praxis zu erarbeiten.

In Brig ist der Zugang etwas «formeller». Die Veranstaltung beginnt mit der Frage nach der sinnlichen Wahrnehmung sozialer Gruppen und der Gesellschaft, um das oft vorliegende Amalgam von abstrakten Begriffen wie «Gruppe» und «Gesellschaft» und den konkreten Äusserungen von Individuen in Gruppen (wie Gerüche beim Kochen, Töne beim Singen, getragene Uniform oder typische Kleidung) zu entwirren. Darauf folgen allgemeine Bemerkungen zu «Individuum und Gesellschaft», indem Konzepte wie Kultur, Identität, Sozialisation, Sprache als gesellschaftliches Phänomen sowie menschliche Bedürfnisse in ihrer gesellschaftlichen Artikulation behandelt werden.

In der Folge wird das Konzept der sozialen Gruppe und der sozialen Struktur eingeführt – wobei der Akzent vor allem auf zwei spezifische soziale Strukturen gelegt wird: Status- und Machstrukturen von Gruppen. Den Studierenden werden Methoden vermittelt, wie man Hypothesen bezüglich solcher Strukturen in Schulklassen testen kann. Aus dieser Perspektive, unter Berücksichtigung der Wichtigkeit von Statistik in der Soziologie und des Umstands, dass in der Soziologie fast nur Tendenzaussagen möglich sind, wird das Konzept der Korrelation behandelt (Pearson- und Spearman-Korrelationen). In der Validierungsarbeit wenden die Studierenden diese Konzepte oft auf eine Klasse an, indem mittels einer kleinen Umfrage (z.B. mit der Frage «Neben wem möchtest du während des Rests des Schuljahres sitzen?») Daten erhoben werden und dann beispielsweise Korrelationen zwischen den Sportnoten und der Beliebtheit in der Klasse berechnet werden, etwa auch unter Berücksichtigungen des Faktors «Geschlecht».

Zuletzt werden Organisationen als spezifische soziale Gruppen behandelt. In diesem Zusammenhang werden die Konzepte der sozialen Rolle und des Rollenkonflikts eingeführt und detailliert auf die Organisation Schule angewandt. Typische Semesterarbeiten behandeln zum Beispiel die soziale Rolle der Lehrperson, des Schulkindes oder der Eltern. Nach der Behandlung der Themen wird jeweils der eventuelle praktische Nutzen des aufgearbeiteten Wissens diskutiert. Dabei wird unterstrichen, dass Soziologie analytisch und möglichst wertfrei zu sein hat, während die Anwendung soziologischen Wissens persönliche und professionelle Werte voraussetzt. In der zweiten Veranstaltung – im dritten Semester der Ausbildung – werden verschiedene schulische Themen behandelt, vor allem anhand der PISA-Studien und unter Berücksichtigung der methodischen Vorgehensweisen dieser Art von Untersuchungen. Die Studierenden formulieren selbstständig Tendenz-Hypothesen und überlegen sich, wie man diese testen könnte. Aus dieser Perspektive wird exemplarisch ein statistischer Test besprochen (Chi-Quadrat-Test nach Pearson), um die Bedeutung solcher Tests zu erläutern. Wie in der ersten Veranstaltung erfolgen nach den Präsentationen der Themen Diskussionen, um die praktische Nützlichkeit des erworbenen Wissens auszuloten.¹

Jenseits gewisser Unterschiede in den Zugängen zur Soziologie an den beiden Standorten kann man feststellen, dass die Kurse an beiden Standorten eine soziologische Kultur mittels Wissenstransfer anstreben, um eine Interpretation schulischer Phänomene in soziologischem Licht vorzunehmen. Betont wird dabei, dass die soziale Dimension ein wichtiger Hintergrund des schulischen Geschehens ist und dass Lehrpersonen fähig sein müssen, diese Dimension wahrzunehmen und zu analysieren. In diesem Sinne ist ein Ziel der Soziologiekurse, die Studierenden *in* Soziologie auszubilden. Letztendlich geht es allerdings darum, Blickwinkel und Instrumente zu entwickeln, welche die professionelle Praxis der Lehrpersonen befruchten sollen. Aus dieser Perspektive könnte man auch sagen, dass die Lehrpersonen *durch* die Soziologie für ihre Praxis ausgebildet werden sollen.

Es zeigt sich damit, dass sich die Soziologiekurse an der PH-VS hauptsächlich an der «Vermittlung kognitiver Instrumente» orientieren (siehe oben und Baluteau, 2005, S. 125). Wie oben erwähnt, geht es um ein «wissenschaftliches Wissen, das Ressourcen bereitstellen soll, um die Wirklichkeit zu verstehen und auf sie einzuwirken» (ebd.). Der Bezug zur Praxis wird nicht auf «unmittelbar anwendbare Art gesehen, mithilfe praktischen Wissens oder konkreter Lösungen», sondern vielmehr auf «kognitive Art (Möglichkeiten eröffnen)» (Baluteau, 2005, S. 140). Zudem kann man am Standort St-Maurice in der Vorgehensweise eine gewisse Tendenz zur «Destabilisierung des gesunden Menschenverstands» beobachten – mittels der Arbeit rund um die Vorstellungen und das Vorwissen der Studierenden.

¹ Die Skripte der zwei in Brig abgehaltenen Veranstaltungen können unter der Adresse <http://sozio.logik.ch> online eingesehen werden.

Die Vermittlungsart wissenschaftlichen Wissens, die im Rahmen der Soziologieveranstaltungen an der PH-VS angewendet wird, stellt die Auszubildenden vor gewisse Probleme: Die Hauptschwierigkeit, mit der wir konfrontiert sind, ist das Risiko der «konzeptuellen und kontextuellen Regression» (Baluteau, 2005). Die oben erwähnten Inhalte im Rahmen von zwei Semestern in je zwei Kursstunden pro Woche behandeln zu wollen, zwingt offensichtlich zur Selektion gewisser Elemente und zur Unterdrückung von anderen, dies auf die Gefahr hin, die Kohärenz der theoretischen Konstruktion zu verlieren. Es ist übrigens erwähnenswert, dass die Soziologiehandbücher, die im Unterricht verwendet werden, dieses Phänomen der Regression verstärken. Das soziologische Wissen wird dort in verallgemeinernder und populärwissenschaftlicher Weise präsentiert und oft werden die präsentierten Forschungsarbeiten ohne ihren Kontext vorgestellt. Das fördert die kritische Einstellung der Forschung gegenüber nicht und führt eher zu einer Verabsolutierung mancher Resultate. Es ist gewiss, dass diese Schwierigkeit eine wichtige Grenze bezüglich des Ziels darstellt, die Studierenden in Soziologie auszubilden.

Eine andere Schwierigkeit besteht in den Grenzen soziologischen Wissens. Wie es Dubet (2002, S. 34–35) ausdrückt: «Gewiss, der Analytiker, und dies umso mehr als sein Wissen durch ein starkes praktisches Interesse animiert wird, versteht die Situation und das Verhalten anderer Akteure besser. Sobald er aber versucht, Ratschläge in der Form von standardisierten Handlungsanleitungen zu formulieren, werden die Grenzen seines Wissens offensichtlich.» Das soziologische Wissen verfolgt nicht prioritär das Ziel, zu sagen, «was sein soll», sondern vielmehr zu sagen, «was ist» (Durkheim, zitiert nach Lahire, 2002). Entsprechend heikel ist die Begleitung der Reflexion bezüglich der Nutzbarmachung soziologischer Begriffe und Aussagen in der Berufspraxis; dies umso mehr, als die diesbezüglichen Erwartungen im Allgemeinen hoch sind. Es ist entscheidend, die Rolle der Soziologie und der Soziologin bzw. des Soziologen zu klären, indem man betont, dass man nicht direkt anwendbares Wissen produziert. Diese Schwierigkeit stellt partiell das infrage, was wir oben als Ausbildung *durch* die Soziologie charakterisiert haben. Die soziologische Ausbildung trägt sicher zum professionellen Wissen der Lehrpersonen bei. Es handelt sich aber um einen indirekten und nicht in konkrete Kontexte eingebundenen Beitrag. Der Bezug zum Kontext wird beim Verlassen der soziologischen Dimension hergestellt und es wird die Ebene des praktischen Handelns erreicht.

Die Soziologieausbildung hat zudem mit mehreren Hindernissen zu kämpfen, die bei den Auszubildenden auftauchen. Ein erstes Hindernis besteht in der reduktionistischen Sichtweise schulischer Phänomene, welche bei Studierenden verbreitet ist – eine Sichtweise «sozialer Schwerelosigkeit» (Baluteau, 2002, S. 83). Diese Art der Wahrnehmung wird verstärkt durch die didaktischen und pädagogischen Zugänge, die gemäss Trottier und Lessard (2002, S. 67) «die Beziehungen zwischen dem Erziehungssystem und dem sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Kontext, in dem sie zu sehen sind, völlig ausblenden. Das vermittelte Wissen und die Lernprozesse werden

nicht im gesellschaftlichen Kontext gesehen. Alles spielt sich ab, als würde sich die pädagogische Beziehung nur in der Klasse verwirklichen, von der Umwelt abgeschieden, in einer Kugel, die sich selbst genügt, geschützt vor dem organisatorischen und sozialen Kontext, in dem der Unterricht stattfindet.»

Ein weiteres Hindernis besteht in der «psychologisierenden Sichtweise des Verhaltens der Akteure» (Trottier & Lessard, 2002, S. 67), welche die künftigen Lehrpersonen oft kennzeichnet. Sie haben die Tendenz, die schulischen Phänomene spontan in psychologisierender Art zu erklären. Es ist zu erwähnen, dass die Studierenden diesbezüglich oft von psychologischen Begriffen und Aussagen beeinflusst sind, die sie in anderen Veranstaltungen der PH mitbekommen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Neigung der Studierenden, sich distanzlos auf konkrete Fälle zu konzentrieren, ohne die Wirklichkeit von einem allgemeineren Standpunkt aus zu betrachten. Mehrere erklärende Bausteine können diesbezüglich vorgebracht werden: Einerseits kann man, wie Dubet (2002, S. 16) es ausdrückt, denken, dass «es einen Skaleneffekt bei der Übernahme von soziologischen Theorien gibt, der die Einzelelemente kaum mehr als solche wahrnimmt, wohingegen es eine Lehrperson in ihrem Klassenzimmer mit Einzelelementen zu tun hat». Die Auszubildenden haben manchmal Mühe, das, was sie von der schulischen Wirklichkeit wahrnehmen, mit den soziologischen Theorien in Verbindung zu bringen, und dies umso mehr, als diese Theorien stark verankerte Glaubenssätze ins Wanken bringen. Diese Schwierigkeit kann verschärft werden durch die bereits erwähnte Tatsache, dass in der Soziologie die Hypothesen nur Tendenzen aufzeigen: Selbst mit gut bestätigten Hypothesen kann man nicht spezifische Charakteristika eines Kindes aufgrund anderer Eigenschaften herleiten. Wenn man zum Beispiel weiss, dass Kinder mit einem «tieferen» sozio-ökonomischen Status der Eltern eine geringere Chance haben, universitäre Studien zu absolvieren als andere Kinder, und wenn man zudem weiss, dass dies eine Tendenzaussage ist – es damit immer Ausnahmen «zur Regel» gibt –, was macht man im Alltag mit dieser Erkenntnis, sobald man in seiner Klasse konkreten Individuen gegenübersteht? Abgesehen vom Vorwurf des Fatalismus, den man der Soziologie oft entgegenbringt: Riskiert diese nicht, Vorurteile bei Personen zu schaffen oder zu verstärken, welche sich der Natur soziologischer Hypothesen nicht genügend bewusst sind? Zudem ist es gewiss, dass die Studierenden nicht genügend Statistikenkenntnisse haben, um gewisse Forschungsergebnisse besser zu verstehen und einzuschätzen sowie Mikro- und Makroebene korrekt in Verbindung zu bringen. Schliesslich liegt bei den PH-Studierenden vielleicht ein Selbstselektions-Faktor vor: Die Wahl der Ausbildung an einer PH resultiert vermutlich oft aus dem Wunsch, eine konkrete Arbeit «mit Menschen» zu übernehmen, unter Vermeidung universitärer Studien, wo die Ausbildung vermehrt «mathematisiert» wird.

4 Die Beziehung der Ausgebildeten zur Bildungssoziologie

Wie wird nun die Soziologieausbildung, wie sie oben dargestellt wurde, von den Adressatinnen und Adressaten wahrgenommen? Dies ist die zweite Fragestellung dieses Beitrags. Wir beantworten sie durch die Darlegung der Resultate einer Umfrage mittels Fragebogen, welche bei Studierenden und Diplomierten der PH-VS durchgeführt wurde (vgl. die detaillierten Ergebnisse im Anhang).

Das erste Element, das hervorzuheben ist, betrifft die sehr positive Wahrnehmung der Bildungssoziologie durch die Antwortenden. Sie wird nicht nur als an sich interessant betrachtet (80% der Antworten, Diplomierte und Studierende nehmen eine ähnliche Einschätzung vor), sondern die Antwortenden anerkennen zudem deren Nutzen auf beruflicher Ebene (78.4% der Antwortenden; 66.7% der Diplomierten und 81.1% der Studierenden erachten die Ziele des Soziologieunterrichts als nützlich). Dieser positive Blick muss allerdings in Bezug gesetzt werden zum schwachen Rücklauf der Umfrage. Der Beantwortungsgrad (16.1%) könnte ein Indikator für mangelndes Interesse an der Disziplin sein.

Der Nutzen für die berufliche Tätigkeit ruht gemäss den Antwortenden eher auf der Erkenntnisebene (50.7% der Antworten, gleich viele bei den Diplomierten wie bei den Studierenden) als auf der unmittelbar praktischen Anwendbarkeit (15% der Antworten, mehrheitlich Diplomierte). 34.3% der Antwortenden (mehrheitlich Studierende) nehmen eine mittlere Position ein, indem sie die Soziologiekurse als Vermittlung von Kenntnissen betrachten, welche zu Handlungsmöglichkeiten führen können.

Entsprechend betrachtet die Mehrheit der antwortenden Personen die Bildungssoziologie als Instrument, um die schulische Realität besser zu kennen und damit besser zu verstehen. Sie wird demgegenüber wenig als Ressource für berufliches Handeln wahrgenommen. Dies entspricht der Sichtweise des Soziologieunterrichts als «Vermittlung kognitiver Instrumente» (Baluteau, 2005) und dem Zugang des an der PH-VS vermittelten soziologischen Wissens. Die Anerkennung dieses Wissens durch die Ausgebildeten als Ressource für das Handeln in der schulischen Wirklichkeit ist vorhanden, aber wenig ausgeprägt. In diesem Sinne scheinen die Studierenden durchaus die Grenzen des soziologischen Wissens zu kennen, die von den Soziologinnen und Soziologen selber unterstrichen werden. Andererseits kann man mit Perrenoud (2001) die Meinung vertreten, dass dieses Resultat die Schwierigkeit ans Licht bringt, «theoretisches Wissen in prozedurales Wissen [zu übersetzen]» (S. 16) und «von den Sozialwissenschaften erzeugtes Wissen pragmatisch umzusetzen» (S. 19). Dieses Resultat ist eventuell auch der Organisation der Ausbildung an der PH-VS zuzuschreiben. Eine disziplinäre Ausbildung statt einer interdisziplinären Vorgehensweise, welche «komplexe Situationen» beleuchtet, macht eine praktische Mobilisierung des Wissens eventuell schwieriger (Perrenoud, 2001).

Die bessere Kenntnis der schulischen Wirklichkeit, welche durch die soziologische Ausbildung gefördert wird, geht durch die Berücksichtigung der sozialen Dimension dieser Wirklichkeit vonstatten. Sie trägt bei den Lehrpersonen dazu bei, eine globalere Sicht ihrer beruflichen Situation zu entwickeln. Die Mehrheit der Antwortenden (62%) denkt, dass die soziologischen Beiträge es ihnen erlaubt hätten, ihren Blick auf Situationen in der Klasse zu erweitern, indem sie den sozialen Kontext integrierten. Andererseits scheint es so zu sein, dass die soziologische Ausbildung nur wenig dazu beiträgt, Distanz zum «gesunden Menschenverstand» zu gewinnen. Denn nur eine kleine Mehrheit der Antwortenden ist der Auffassung, dass die soziologische Ausbildung es ihnen erlaubt habe, Abstand zu ihren gewohnten Sichtweisen zu gewinnen (52.1% ja oder eher ja). Bei den bejahenden Antworten wurden Vorwissen und Einstellungen am meisten im Bereich der Geschlechterproblematik erschüttert, gefolgt vom Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die schulischen Karrieren und den Vorstellungen rund um den Beruf der Lehrperson.

Abgesehen von der Tatsache, dass nicht unbedingt Vorstellungen vorliegen müssen, die man «dekonstruieren» muss, erklärt sich dieses Resultat vielleicht durch die Tatsache, dass die Bearbeitung von Vorwissen und Einstellungen eine schwierige Aufgabe ist, die vermutlich ein spezifischeres Konzept voraussetzen würde (siehe z.B. Baillauquès, 2001). Man kann dieses Resultat auch als Ausfluss der Tatsache sehen, dass Veränderungen von Vorwissen und Einstellungen einen Prozess darstellen, der eine gewisse Zeit benötigt. Es ist interessant hervorzuheben, dass die Diplomierten bei sich mehr diesbezügliche Veränderungen konstatieren als die Studierenden. Bei den Studierenden nehmen jene des dritten Jahres mehr entsprechende Änderungen wahr als jene des zweiten Jahres. Man könnte in dieser Tendenz einen durch die persönliche Reflexion bedingten Zeiteffekt sehen. So sind die Diplomierten deutlich häufiger der Meinung, die Soziologie habe eine praktische Funktion, und Studierende des dritten Jahres sind vermehrt dieser Meinung als Studierende des zweiten Jahres. Zudem wird die durch die Soziologie begünstigte Distanznahme bezüglich des «gesunden Menschenverstandes» von den Diplomierten stärker anerkannt als von den Studierenden (55.6% vs. 49%), und bei den Letzteren deutlich stärker von den Studierenden des dritten Jahres (68.2% vs. 37.5%). Welche Fragen auch gestellt werden, im Allgemeinen nehmen die Antwortenden des dritten Jahres eine positivere Einschätzung der Soziologie vor als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Mehrere Erklärungselemente können für diese Resultate angeführt werden. Die Unterschiede zwischen den Studierenden können eine Folge der Sozialisation sein, welche während der Ausbildung stattfindet: Die Studierenden des dritten Jahres kennen ihren künftigen Beruf besser und sind fähiger als ihre Kolleginnen und Kollegen, die Absichten und Vorgehensweisen der Ausbildung zu decodieren. Zudem kann man den Einfluss der Zeit und der Erfahrung für die Aneignung von Wissen ins Feld führen. In der Tat kann die zeitlich bedingte Distanz eine gewisse «Verdauung» der erworbenen Kenntnisse ermöglichen. Zudem kann man vermuten, dass die gemachten beruflichen

Erfahrungen es erlauben, die erworbenen Kenntnisse miteinander in Bezug zu setzen, und es ermöglichen, diese in professionelles Wissen umzusetzen. Dadurch wird eine bessere Anerkennung des Nutzens der Bildungssoziologie bewirkt.

Unabhängig vom Studienort bejahen die Antwortenden deutlich die Vorteile der Soziologie und die Nützlichkeit der Ziele der Soziologiekurse. Standortspezifische Einschätzungsunterschiede ergeben sich bezüglich der Distanznahme hinsichtlich der bisherigen Meinungen. Die Studierenden in Brig geben an, ihre Meinungen wenig geändert zu haben, während die Studierenden in St-Maurice oder jene, die an beiden Orten Soziologie studiert haben, stärkere Meinungsänderungen angeben. Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei der Berücksichtigung der sozialen Dimension beim Zugang zu Klassensituationen sowie bezüglich der Bewusstwerdung der Rolle der Schule in der Konstruktion der Gesellschaft. Beide Tendenzen sind ausgeprägter bei Personen, die in St-Maurice waren. Bezüglich der Bedeutung der Soziologie wird unabhängig vom Studienort die praktische Seite jeweils am wenigsten hervorgehoben. Die epistemische Seite wird mehrheitlich von denjenigen Antwortenden angeführt, welche die Soziologieausbildung in Brig oder gemischt in Brig und in St-Maurice absolviert haben, während die Antwortenden, die die Ausbildung in St-Maurice gemacht haben, diesbezüglich oft eine Zwischenposition einnehmen.

Hinsichtlich dieser Resultate ist als Erstes der Kontext des Sprachaustausches, den die Studierenden erleben dürfen oder müssen, hervorzuheben. Die Studierenden, welche sich während der Soziologiekurse am fremdsprachigen Standort befinden, müssen eine Disziplin studieren, die ein gewisses Abstraktionsniveau erfordert und die einen eigenen Jargon aufweist – in einer Sprache, die sie im Allgemeinen schlecht beherrschen. Die Sprachbarriere wurde von den Antwortenden mehrere Male erwähnt und scheint eine Hürde bei der Aneignung soziologischen Wissens zu sein. Die methodische Ausrichtung des Unterrichts kann ebenfalls ein Erklärungsmoment darstellen: Die «formellere» Ausrichtung in Brig scheint die Aneignung einer soziologischen Sichtweise der Wirklichkeit durch die Studierenden zu erschweren. Zuletzt mag der oben erwähnte Faktor der Selbstselektion ein letztes erklärendes Element für die Schwierigkeit mancher Studierenden darstellen, in die Logik des Konzepts der angebotenen Ausbildung einzutreten.

5 Schlussfolgerung

Als lehrende Soziologin und lehrender Soziologe sind wir mit Trottier und Lessard (2002, S. 59) überzeugt davon, dass «[diese] Disziplin fähig ist, ein eigenes Licht auf die erzieherischen Prozesse zu werfen, und dass sie bei den Lehrpersonen Aspekte beleuchtet, derer sie sich nicht nur bewusst sein müssen, die sie vielmehr auch artikuliert analysieren können müssen, um ihre Verantwortung mit Sachverstand und Wirksamkeit wahrnehmen zu können». Die Soziologie kann entsprechend das Ziel der refle-

xiven Praktikerin oder des reflexiven Praktikers, welches durch die Ausbildung an der PH-VS anvisiert wird, unterstützen und inhaltlich untermauern.

Diese Studie verweist uns auf unsere eigene Reflexivität und regt uns an, unsere Ausbildungskonzepte mindestens bezüglich dreier Aspekte infrage zu stellen. Eine erste Frage betrifft den Status der soziologischen Ausbildung. Sie muss sich klarer als heute dahin gehend positionieren, ob sie eine Ausbildung *in* Soziologie oder eine Ausbildung *durch* Soziologie sein will. Ein weiterer Aspekt betrifft die «pragmatische Vermittlung» (Perrenoud, 2001) oder die «pragmatische Kontextualisierung» (Baluteau, 2005), ohne die das soziologische Wissen keine grössere Verwendung in der Unterrichtspraxis finden wird. Schliesslich sollte die Reflexion sich der Problematik der Begleitung der künftigen Lehrpersonen in ihrem Prozess der «Subjektivierung» (Vanhulle, 2004) des soziologischen Wissens und der Transformation dieses Wissen in professionelles Wissen widmen, wobei der Akzent auf die Rolle der ausbildenden Soziologin oder des ausbildenden Soziologen als Mediatorin oder Mediator zu legen ist (Buysse, 2008). Die Früchte solcher Überlegungen könnten dazu beitragen, eine Didaktik der Soziologie zu entwickeln, die heute noch fehlt (Perrenoud, 2002).

Literatur

- Baillauquès, S.** (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & S. Perrenoud (Hrsg.), *Former des enseignants professionnels* (S. 41–61). Brüssel: De Boeck.
- Baluteau, F.** (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Education et Sociétés*, 9 (1), 73–85.
- Baluteau, F.** (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants?* Paris: Fabert.
- Bourdoncle, R.** (2000). Autour des mots «professionnalisation, formes et dispositifs». *Recherche et formation*, 35, 117–132.
- Buysse, A.** (2008). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Ph. Maubant & S. Martineau (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants: pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Symposium conduit au 15^e Congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'éducation, Marrakech.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP].** (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques* (dossier 24). Bern: CDIP.
- Dubet, F.** (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Education et Sociétés*, 9 (1), 13–25.
- Gomez, F.** (2001). Le mémoire professionnel: professionnel? Un qualificatif à interroger. *Recherche et formation*, 36, 173–189.
- Lahire, B.** (Hrsg.). (2002). *A quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte.
- Lang, V.** (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95–117.
- Pädagogische Hochschule Wallis [PH-VS].** (2012a). *Lehrveranstaltung 1.2 Soziologische Elemente von Bildung und Erziehung*. St-Maurice und Brig: PH-VS. Online verfügbar unter: http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 (09.11.2012).
- Pädagogische Hochschule Wallis [PH-VS].** (2012b). *Lehrveranstaltung 1.3 Soziologische Aspekte von Bildung und Erziehung*. St-Maurice und Brig: PH-VS. Online verfügbar unter: http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 (09.11.2012).

Perrenoud, S. (2001). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Texte d'une intervention au Symposium «La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants» dans le cadre des Rencontres du «Réseau Education et Formation» (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.

Perrenoud, S. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants: réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9 (1), 87–99.

Trottier, C. & Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec: étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Sociétés*, 9 (1), 53–71.

Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Hrsg.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (Repères, n° 30) (S. 13–31). Paris: INRS.

Anhang: Umfrage

Methode

Die Befragung wurde online mittels elektronischer Einladung per E-Mail durchgeführt, wobei die Ziele der Umfrage bekannt gegeben wurden. Der Fragebogen umfasste sechs geschlossene Fragen und drei offene Fragen sowie zusätzlich Items bezüglich persönlicher Daten.

Stichprobe

Der Fragebogen wurde allen seit der Gründung der PH-VS Diplomierten zugeschickt ($N=298$) sowie allen Studierenden, welche zum Umfragezeitpunkt im vierten und sechsten Semester ihres Studiums angelangt waren ($N=162$). Diese Auswahl ergab sich aufgrund des Ziels, Personen zu befragen, welche schon eine gewisse Erfahrung im Feld und eine gewisse zeitliche Distanz zu den Soziologiekursen hatten.

Nur 74 Fragebogen wurden ausgefüllt, was einem Rücklauf von 16.1 % entspricht. Vor allem der Anteil der Antworten bei den Diplomierten ist klein und liess den Gesamtanteil stark sinken: Weniger als 7 % der kontaktierten Diplomierten haben den Fragebogen ausgefüllt. Von den Studierenden haben 54 Personen geantwortet (33.3 %), davon 32 am Ende des zweiten Ausbildungsjahres und 22 am Ende des dritten Ausbildungsjahres.

Eine Übersicht der wichtigsten Resultate wurde in Tabelle 1 zusammengestellt.

Tabelle 1: Die wichtigsten Resultate der Umfrage

		Total	Status der Antwortenden		
			Studierende 2. Jahr	Studierende 3. Jahr	Diplomierte
Die Soziologie ist eine interessante Disziplin	ja oder eher ja	80%	71.9%	91%	82.4%
	eher nein oder nein	20%	28.1%	9%	17.6%
	Häufigkeiten	71	32	22	17
Nützlichkeit der Ziele der Ausbildung	ja oder eher ja	78.4%	71.9%	95.5%	66.7%
	eher nein oder nein	21.6%	28.1%	4.5%	33.3%
	Häufigkeiten	72	32	22	18
Bruch mit dem "gesunden Menschen- verstand"	ja oder eher ja	52.1%	37.5%	68.2%	56.6%
	eher nein oder nein	49.9%	62.5%	31.8%	44.4%
	Häufigkeiten	72	32	22	18
Erweiterung des Blicks auf die Situationen in der Klasse	ja oder eher ja	62%	43.8%	95.5%	55.5%
	eher nein oder nein	38%	56.2%	4.5%	44.5%
	Häufigkeiten	72	32	22	18
Bewusstwerdung der Rolle der Schule im Auf- bau der Gesellschaft	ja oder eher ja	67.1%	56.2%	85.7%	66.7%
	eher nein oder nein	32.9%	43.7%	14.3%	33.3%
	Häufigkeiten	71	32	21	18
Erkenntnisweiternde Funktion der Soziologie	Positionen 1 und 2	50.7%	50%	47.6%	53%
	Position 3	34.3%	46.7%	33.4%	17.6%
Praktische Funktion der Soziologie	Positionen 4 und 5	15%	3.3%	19%	29.4%
	Häufigkeiten	68	30	21	17

Autorin und Autor

Nicole Jacquemet, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort St-Maurice, nicole.jacquemet@hepvs.ch
 Paul Ruppen, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort Brig, paul.ruppen@phvs.ch

Einstellungen von zukünftigen allgemeinbildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräften zur Bewertung von Mannschaftssportarten*

Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Daniel Deriaz, Hervé Dénervaud und Adrián Cordoba

Zusammenfassung Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Einstellungen von Studierenden, die sich in einer mehr oder weniger weit fortgeschrittenen Phase ihrer Ausbildung befinden, in Bezug auf die Beurteilung und Bewertung von Mannschaftssportarten herauszuarbeiten. Die Daten von 151 Fragebögen zeigen, dass die studentischen Vorstellungen häufig gleichzeitig Bewertungs-Tools beinhalten, die in der frankofonen Fachdiskussion auf ganz unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Ansätzen basieren. Die Analyse der Ergebnisse zeigt auch, dass die eigene Schullaufbahn und Lehrausbildung einen Einfluss auf den Aufbau von Vor- und Einstellungen zum Bewerten von Mannschaftssportarten haben.

Schlagwörter Einstellungen – Studierende – Bewertung/Auswertung – Mannschaftssportarten – technischer Spielansatz – Taktik-Spielkonzept – Sporttechnikmodell – Strukturmodell – dialektisches Modell

1 Einleitung

Kollektive Sportspiele sind ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts in der Sport- und Bewegungserziehung. Die Bewertung der Schülerleistungen in diesen komplexen Disziplinen ist seit Langem ein zentrales Problem (vgl. Crévoisier, 1984; Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004). Mit der Wende hin zur Kompetenzorientierung, die sich im Bereich der Ausbildung in vielen frankofonen Ländern und Regionen, einschliesslich der unsrigen, durchgesetzt hat, wird von den Ausbilderinnen und Ausbildern umso mehr ein Beitrag zur Lösung dieses Problems erwartet, als die Legitimierung des kompetenzorientierten Ansatzes selbst davon abhängen mag (vgl. Carette, 2007). Da wir in die Vernehmlassung über den zukünftigen Lehrplan der französischsprachigen Kantone der Schweiz einbezogen worden waren, der es zum Ziel hat, das öffentliche Schulwesen in der Romandie und im Tessin (italienischsprachige Schweiz) zu vereinheitlichen, und in welchem die Bildungsziele in einer umfassenden, kohärenten Weise dargelegt werden, insbesondere in Bezug auf die grundlegenden, zu erwartenden Kompetenzen

* Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 91–113. – Aus dem Französischen übersetzt von Christine Le Pape Racine und Gérald Schlemminger.

am Ende des Schulzyklus, wissen wir um die Schwierigkeiten, die Kompetenzbereiche zu definieren, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit in den Gruppensportspielen erreichen sollen, und die Indikatoren zu benennen, die es ermöglichen, den erreichten Grad der sportlichen Kompetenz zu bestimmen.

Für die Mannschaftssportarten werden in der Fachliteratur verschiedene Bewertungsmethoden und -instrumente diskutiert, angefangen beim sogenannten geschärften Expertenblick (vgl. Gouju & Robin, 2004) bis hin zur Aufstellung von Datenbanken, welche die für eine bestimmte Aktivität als bedeutsam angesehenen Verhaltensweisen zahlenmässig festhalten (vgl. Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004), zu Auswertungsbögen, die die spielerischen Fertigkeiten, in verschiedene Niveaustufen hierarchisiert, für jede Spielerin und jeden Spieler festlegen (vgl. Gueniffey, 1998), und zum Aufbau von spezifischen Bewegungslandschaften nach der Stationentechnik. Die mit diesen Methoden erzielten psychometrischen Ergebnisse sind sehr unterschiedlicher Natur. So ist zum Beispiel der geschärfte Expertenblick angemessen, wenn es gilt, gute Spielende von schwächeren zu unterscheiden; er ist jedoch zu «unscharf», um eine durchschnittliche Schülerin oder einen durchschnittlichen Schüler zu bewerten. Das Aufstellen von kleinen Datenbanken scheint hingegen ein vielversprechender Weg zu sein, um die Auswertung von Mannschaftssportarten zu objektivieren (vgl. Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004). Diese Methoden und Techniken der Beurteilung beziehen sich auf Unterrichtsvorstellungen¹ im Allgemeinen (seien sie behavioristischer, soziokonstruktivistischer oder ähnlicher Natur) und Vorstellungen von Mannschaftssportarten im Besonderen, die sich oft stark voneinander unterscheiden, ja teilweise gegensätzlich sind. In der englischen Fachdiskussion werden im Wesentlichen zwei didaktische Ansätze von Mannschaftssportarten unterschieden, die im Folgenden zusammengefasst werden.

1.1 Der technische oder traditionelle Spielansatz

Der technische Ansatz², der traditionell in der Lehre von Mannschaftssportarten angewandt wird, konzentriert sich auf das Erlernen einer Reihe von für die sportliche Aufgabe spezifischen, technischen Fertigkeiten, die dann im Spiel umgesetzt werden sollen (vgl. Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999; Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). Die Unterrichtsstunde besteht in der Regel aus einer Einführung (oft ein Vorzeigen),

¹ Unter Vorstellungen verstehen wir mit Giordan, Girault und Clément (1994), «originelle gedankliche Produktionen, oder besser ... ein Universum von Bedeutungen, das angesammeltes Wissen zum Einsatz bringt, das mehr oder weniger strukturiert ist und das sich mehr oder weniger auf wissenschaftliche Erkenntnisse als Referenz bezieht» (S. 10). Vorstellungen bilden daher ein umfangreiches und integriertes Set von wissenschaftlichen Erkenntnissen, Überzeugungen, Ideologien, sozialen Merkmalen, emotionalen und affektiven Faktoren, die in der sozialen Interaktion erarbeitet werden und sich strukturieren (vgl. Clément, 1994).

² [Anmerkung der Übersetzer: Der französische Begriff «conception» ermöglicht die Übersetzung hin zu «Konzept», «Modell» und «Ansatz». Wir meinen, dass in der vorgestellten angloamerikanischen Fachliteratur eher von Ansätzen, in der frankofonen Literatur hingegen eher von Modellen, da ausgearbeiteter, zu sprechen sei. Die Grenzen zwischen diesen Begrifflichkeiten sind jedoch fließend.]

einer Reihe von strukturierten Übungen (*drills*), um den Erwerb von Fertigkeiten und technischen Bewegungsabläufen zu fördern, und dem freien Spiel als abschliessendem Teil (vgl. Turner & Martinek, 1999).

1.2 Der taktische Spielansatz oder *Teaching Games for Understanding*

In England haben Bunker und Thorpe im Jahr 1982 das sportspieldidaktische Konzept des *Teaching Games for Understanding* (TGfU)³ vorgeschlagen. In Anbetracht dessen, dass ein grosser Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit dem technischen Ansatz wenig erfolgreich spielte, die meisten Lehrpersonen nur wenig Erfahrung mit dem Unterrichten von Mannschaftsspielen haben und es schwierig war, im laufenden Spiel angemessene didaktische Entscheidungen zu treffen, folgten diese Autoren dem Motto «Spielen vor Üben», indem sie die Lernenden von Anfang an in reale, didaktisch reduzierte Spielsituationen mit einer Beschreibung der grundlegenden Regeln und Bedingungen der Vollversion des Spiels einführten. Die Entscheidungen, die während des Spiels getroffen werden müssen (Was tun?), werden vor dem Einüben der technischen Fertigkeiten (Wie tun?) eingeführt (vgl. Abbildung 1).

Die beiden bisher beschriebenen Ansätze sollten nicht ausschliesslich als fokussiert auf

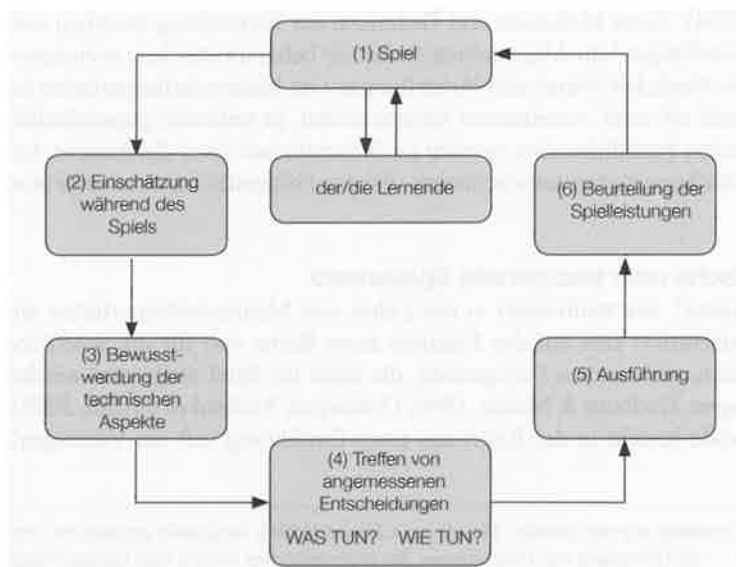


Abbildung 1: Modell zum Lehren von Spielen über das Taktik-Spielkonzept (nach Bunker & Thorpe, 1982)

³ [Anmerkung der Übersetzer: In der deutschen Fachdiskussion taucht auch der Begriff «Taktik-Spielkonzept» auf. Meistens wird jedoch die angloamerikanische Bezeichnung «Teaching Games for Understanding» direkt verwendet. Beim Lehren von Mannschaftsspielen wird im Englischen also das Verstehen (der Spieltaktik) hervorgehoben; im Deutschen wird dagegen direkt auf die Entwicklung des Taktikbewusstseins abgezielt.]

die Vermittlung technischer Fertigkeiten in Bezug auf den ersten Ansatz und als fokussiert auf die Vermittlung von Taktik in Bezug auf den zweiten Ansatz angesehen werden. Vielmehr liegt der Unterschied in der Reihenfolge, in der technische Fertigkeiten und taktische Grundsätze gelehrt werden, und im Gewicht, das diesen beiden Arten von Unterrichtszielen zugesprochen wird (vgl. Hopper, 2002). Im technischen Spielansatz werden die technischen Fertigkeiten (*skills*), die als Voraussetzung für das Spielen gelten, zuerst gelehrt. Im taktischen Spielansatz werden die technischen Fertigkeiten als ein Mittel angesehen, um die Entscheidungen, die während des Spiels getroffen werden, umzusetzen; sie werden eingeführt, wenn dazu die Notwendigkeit besteht.

Daher wird auch die Bewertung in diesen beiden Ansätzen unterschiedlich gesehen. Im ersten Modell werden die technischen Bewegungsabläufe unabhängig von der Situation bewertet. Im zweiten Modell wird auf das konkrete Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Spielsituationen abgezielt (siehe Punkt 6 in Abbildung 1). Diese Verhaltensweisen werden in der Regel nach objektiven Kriterien beurteilt. So wird zum Beispiel die Wurftechnik «spiel und lauf» auf ihre Angemessenheit oder Unangemessenheit in der beobachteten Spielsituation hin beurteilt (vgl. Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999). Die Entscheidungsfindung (taktischer Aspekt) wird also genauso berücksichtigt wie die motorische Umsetzung (technischer Aspekt). Dazu wurden mehrere Bewertungsinstrumente entwickelt, so das *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), das auf Griffin, Mitchell und Oslin (1997) zurückgeht; es enthält sieben objektive Kriterien (Ausgangssituation, Entscheidungsfindung, motorische Ausführung, ...), die mit einer fünfstufigen Skala arbeiten (5 = sehr hohe Leistung, 1 = sehr geringe Leistung). Dieses Instrument, welches das Verhalten von Spielenden mit und ohne Ball misst, ermöglicht es, ihre Beteiligung am Spiel (Spielvolumen) sowie ihre Leistungsfähigkeit (Effizienz) zu bewerten.

Aufbauend auf den grossen Theorien der Mannschaftsspielexpertinnen und -experten und den Implikationen, die diesen Theorien zugrunde liegen, hat Brau-Antony (1998, 2001) drei grosse Modelle des Unterrichts und Bewertens von Mannschaftsspielen entwickelt, die wir im Folgenden zusammenfassend vorstellen.

1.3 Das Sporttechnikmodell

Dieses Konzept beruht auf der Lerntheorie des Lernens am Modell (Vorbildlernen), bei dem die Technik einer Wettkämpferin oder eines Wettkämpfers der Lehrperson als Bezugsrahmen dient. Dieses Modell betont das Erlernen von Fertigkeiten, unabhängig von ihrem Kontext und den tatsächlichen Ausführungsbedingungen; es ist ein passiver Prozess der Reproduktion durch Wiederholung von technischen Bewegungsabläufen (vgl. Lafont, 2002). In dieser Logik stehen die Bewertungskriterien in engem Zusammenhang mit der Ausführung einer besonderen Bewegung, so wie sie gelehrt wurde. Die Gutachtenden werden sich so in erster Linie auf den Umgang mit dem Ball konzentrieren, indem sie versuchen, die Bedingungen der Umsetzung der «richtigen Technik» zu erfassen. Die Stationentechnik mit dem Aufbau von einzelnen Fertigungsübungen

(Slalom-Dribbeln, Passen, Schiessen ...) ist ein perfektes Beispiel für Lernsettings und ihre Bewertung, die diesem Modell folgen.

1.4 Das Strukturmodell

Dieses Modell sieht das Spiel als eine Struktur an, die nicht auf die Addition ihrer einzelnen Elemente zurückführbar ist. Es wertet das Erlernen von Handlungsgrundlagen wie Angriff und Verteidigung auf, wie sie in den meisten Mannschaftssportarten auftreten und von den Schülerinnen und Schülern in globalen Spielsituationen über herantastendes, entdeckendes Lernen und Selbstanpassung erworben werden. Die Themenspiele sind eine explizite Anwendung dieses Modells. Die Bewertung versucht in der Regel, allen Aspekten der ausgeführten technischen und taktischen Fähigkeiten der Spielenden Rechnung zu tragen. Die *Assessment Tools* können die Form von Rastern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der Fertigkeiten annehmen, die das Ergebnis der Spielaktionen festhalten. In dieser Sichtweise sind die Verhaltensindikatoren, die aufgenommen werden, in erster Linie die sozomotorischen Aspekte der Spielerhandlungen (vgl. Parlebas, 1999), wobei es das Ziel ist, die Beziehung zwischen den Ballträgern, ihren Partnern und Gegnern zu beobachten (vgl. Brau-Antony, 1994). Ein Beispiel für diese Art von Raster befindet sich in Anhang 1. Speziell für dieses Modell ist, dass auch die kollektiven Aspekte und die Gruppe im Verhältnis zum Verhalten der Einzelnen Gegenstand der Auswertung sein können. Die Beobachtung konzentriert sich dann auf die verschiedenen Formen, welche die gemeinschaftliche Organisation des Teams annehmen kann, wie in Anhang 2 dargestellt. In den meisten Fällen besteht die Endnote der Schülerin oder des Schülers aus dem Durchschnitt dieser Einzelbewertungen (auch Bewertung der Fertigkeiten genannt) und der Gruppenbeurteilung (auch Leistungsbewertung genannt).

1.5 Das dialektische Modell

Dieses Modell versteht die Mannschaftsaktivitäten als System von je individuellen Spielerentscheidungsfindungen, die aber von einem gemeinsamen Ziel (gegen die andere Mannschaft zu gewinnen) und einem «gemeinsamen Bezugsrahmen» getragen werden, die sich über die gemeinsame Erfahrung der Spielerinnen und Spieler entwickelt haben. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, für die Dauer des Ausbildungszyklus stabile Teams zu bilden (vgl. Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Siedentop, 1994). Die Lernsituationen, die sich aus dieser Konstruktion ergeben, bestehen aus Gegenüberstellungen zwischen ganzen Mannschaften (Matchsituation) oder auch Eins-zu-eins-Konfrontationen, die die Schülerin oder den Schüler veranlassen, Informationen aufzunehmen und taktische Entscheidungen in denjenigen Situationen zu treffen, die jeweils eine Spielgegnerbeziehung aufrechterhalten. Nach diesem Modell erfolgt die Bewertung anhand einer Referenzsituation, welche wesentliche Aspekte der Mannschaftssportarten beinhaltet. Die verwendeten Indikatoren, die die Kompetenzen der Spielerinnen und Spieler in offensiven und defensiven Spielsituationen berücksichtigen, werden aus beobachtbaren und messbaren Angaben entwickelt. Es handelt sich oft um «numerische Indizes», die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte

(Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon, 1994) validieren. Ein Beispiel für ein Raster auf der Grundlage dieser Indikatoren ist in Anhang 3 angefügt.

Die *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP), die von Gréhaigne, Godbout und Bouthier (1997) entwickelt wurde, ist ein weiteres Beispiel für ein Assessment-Instrument, das den dialektischen Modellen zugeordnet werden könnte. Es baut auf zwei grundsätzlichen Elementen von Mannschaftssport auf: (a) Ball passen und fangen/stoppen und (b) Weiterspiel mit diesem Ball.

Zwei Variablen spiegeln den ersten Aspekt wider: (a) der Ball, der der Gegnerin oder dem Gegner ab gespielt worden ist, und (b) die Ballannahme von einer Partnerin oder einem Partner. Vier Variablen stellen den zweiten Aspekt dar: (a) der verlorene Ball, (b) die neutrale, routinemässige Ballabgabe, die keinen Druck auf das gegnerische Team ausübt, (c) die Ballabgabe, die dazu beiträgt, den Ball dem gegnerischen Tor näher zu bringen, und (d) die erfolgreichen Torwürfe, d.h. die Würfe, die zu einem Tor oder dazu führen, dass die angreifende Mannschaft die Ballkontrolle behält. Vereinfachte Versionen dieses Evaluationsinstruments wurden von weiteren Autoren entwickelt und getestet (für eine Übersicht siehe Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). In diesem Sinne werden die Beobachtungskriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, die aktiv an der Beobachtung teilnehmen, entwickelt.

Im Gegensatz zu diesen Expertenmodellen, die als Idealtypen im Sinne Max Webers (1965) bezeichnet werden können (das heisst, abstrakte Modelle, die von besonderen und einzigartigen Merkmalstrukturen ausgehen), sind die Modelle der Sportlehrkräfte, so wie sie aus der Fragebogenerhebung hervorgehen, verschwommener und ungeordneter, mit Mischperspektiven, die widersprüchlich erscheinen können, wenn man sie in Beziehung zur Fachdiskussion setzt (vgl. Brau-Antony, 2001).

Die beiden wichtigsten Ansätze aus der angloamerikanischen Literatur (der technische Spielansatz und das Taktik-Spielkonzept) und die drei grossen Modelle aus der frankofonen Fachdiskussion (Sporttechnikmodell, Strukturmodell, dialektisches Modell) sind natürlich nicht die einzigen Referenzen in Bezug auf das Lehren und Bewerten von Mannschaftssportspielen.⁴ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können wir in der französischen Fachliteratur noch auf das Modell von Bouthier (1986) verweisen, das drei pädagogische Ansätze bzw. Modelle unterscheidet:

⁴ [Anmerkung der Übersetzer: In der deutschsprachigen Fachliteratur wird epistemologisch teilweise anders kategorisiert, z.B. stärker nach lerntheoretischen Aspekten als nach didaktischen. So unterscheiden u.a. Günter Schnabel und Bernd Barth tätigkeits- bzw. handlungsorientierte, kybernetisch-spieltheoretische und neurobiologische Konzepte (vgl. Schnabel, G., Harre, D. & Krug, J. (Hrsg.). (2011). *Trainingslehre – Trainingswissenschaft: Leistung, Training, Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer). Die frankofonen Autoren dieses Beitrags haben die deutschsprachige Fachdiskussion nicht rezipiert.]

- (a) Modelle der taktischen Entscheidungen⁵, nach denen den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Informationen über die taktische Orientierung der Spielhandlungen vorgestellt werden, und zwar vor ihrer Umsetzung in taktische Einheiten, die sich relativ einfach vom eigentlichen Spiel abtrennen lassen;
- (b) Ausführungsmodelle⁶, die darauf beruhen, dass die Spielerinnen und Spieler von den wirksamsten Lösungen lernen, die die Fachleute vorschlagen;
- (c) Selbstanpassungsmodelle⁷, die auf angemessenen Veränderungen des Spieldesigns beruhen und es den Lernenden ermöglichen, die Lösungen selbst zu entdecken und ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Obgleich Bouthier (1986) experimentell die Überlegenheit der Modelle der taktischen Entscheidungen gegenüber anderen Lehrmethoden nachgewiesen hat, schliesst er ein Zusammengehen der drei Modelle im Laufe eines Ausbildungszyklus als Antwort auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schulzeit nicht aus; diese Ansätze sind in gewissem Sinne durchaus vergleichbar mit dem Taktik-Spielkonzept oder mit *Teaching Games for Understanding*. Ebenso sollte man in der englischsprachigen Fachliteratur die Richtung *Sport Education* erwähnen (Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Siedentop, 1994), die versucht, im Sportunterricht Elemente des realen Sports zu integrieren, um so stärker motivierend zu wirken: Organisation des Schuljahrs nach Saisonsportarten, Mannschaftsbildung für eine ganze Saison, richtige Sportwettkämpfe mit Festatmosphäre usw.

Es scheint uns, dass der Aspekt der Bewertung in diesen Modellen weniger entwickelt worden ist; deshalb haben wir uns als Lehrerausbildner (für allgemeinbildende Lehrpersonen und/oder Sportlehrkräfte) in unseren jeweiligen Institutionen entschieden, uns zur Ausbildung auf dem Gebiet der Mannschaftssportarten auf die Konzeptualisierung von Brau-Antony (1998, 2001) zu stützen und dieses Konzept auch als Forschungsgegenstand in dieser Untersuchung zu verwenden.

So wollen wir die Einstellungen unserer Studierenden zu Beginn ihrer grundständigen beruflichen Ausbildung diesem Konzept gegenüberstellen. Werden auch unsere Studierenden genau wie die von Brau-Antony (2001) befragten Sportlehrkräfte ungeordnete, inkohärente Vorstellungen haben, die es dann zu verändern gälte? Könnten uns die Aussagen unserer Studierenden dazu bringen, gegebenenfalls den konzeptuellen Rahmen von Brau-Antony (1998, 2001) abzulehnen zugunsten einer anglofonen Konzeption, die auf den ersten Blick zugänglicher für Schulungen im Bereich Mannschaftssport wäre? Schliesslich gibt es einige Variablen, die unsere Studierenden vom Panel der genannten Untersuchung unterscheiden (Ausbildungsrichtung, bisherige akademische Ausbildung, geografische Herkunft, Geschlecht): Haben diese Faktoren einen Einfluss

⁵ Im Französischen: «la pédagogie des modèles de décisions tactiques» (P.M.D.T.).

⁶ Im Französischen: «la pédagogie des modèles d'exécution» (P.M.E.).

⁷ Im Französischen: «la pédagogie des modèles auto-adaptatifs» (P.M.A.A.).

auf ihre Vorstellungen von der Lehre und der Evaluation von Mannschaftssportarten? Wir gehen davon aus, dass die Vorstellungen unserer Studierenden die zugegebenermassen manchmal subtile Unterscheidung zwischen dem Strukturmodell und dem dialektischen Modell nicht vornehmen, dass sie jedoch zwischen diesen beiden Ansätzen und dem Sporttechnikmodell unterscheiden können. Wir gehen des Weiteren davon aus, dass sich die Studierenden an Bildungseinrichtungen in Genf angesichts der soziokonstruktivistischen Schule, die sich seit 1994 in Genf stark entwickelt hat, stärker von technischen Spielansätzen – eher behavioristischer Richtung – distanzieren als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Ausbildungseinrichtung im Kanton Waadt. Schliesslich stellen wir die Hypothese auf, dass diejenigen Studierenden, die eine vorhergehende akademische Ausbildung hatten, sich eher von technischen Spielansätzen absetzen als Studierende, die gerade erst mit der Ausbildung begonnen haben.

Wir beschränken uns in diesem Beitrag auf die Einstellungen der Studierenden im Zusammenhang mit der Bewertung von Mannschaftsspielen. Dazu gehören sowohl das *Was* als auch das *Wie* der Bewertung. Der erste Aspekt bezieht sich auf die vermittelten Inhalte, während sich der zweite auf die Test- und Beobachtungsinstrumente bezieht (vgl. Kraemer, 2002).

2 Theoretischer Rahmen zur Bewertung von Mannschaftssportarten

Sowohl im Fach «Bewegung und Sport» als auch in anderen Schulfächern hat die Bewertung zwei wesentliche Funktionen inne: eine den Lernprozess begleitende Funktion mit dem Ziel einer Verbesserung des Lernergebnisses (formativ) und die Funktion einer Endbeurteilung (summativ) zur externen Regulation des Lernens, z.B. für eine Zertifizierung (rückblickende Funktion) oder im Rahmen von Auswahlverfahren (vorausschauende Funktion) (vgl. Leclercq, 1999). Brau-Antony (2001) zeigte, dass Sportlehrkräfte – unabhängig von ihren Vorstellungen über Mannschaftsspiele – dazu neigten, die zertifizierende von der den Lernprozess begleitenden Funktion der Beurteilung nicht sauber zu trennen. Wir haben es daher nicht als sinnvoll erachtet, die Vorstellungen der Studierenden zu diesem Thema zu evaluieren.

Es ergab sich hingegen, dass die Bewertungspraktiken der Sportlehrkräfte stark von ihren persönlichen Vorstellungen von den verschiedenen sportlichen Aktivitäten – so auch der Mannschaftsspiele, die uns hier interessieren – und von den Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und ihren Haltungen gegenüber dem Sportunterricht geprägt waren (vgl. David, 2003). Die Vorstellungen darüber, was in Mannschaftsspielen (als Unterrichtsgegenstand) gelernt werden kann und wie Schülerinnen und Schüler diejenigen Aktivitäten lernen, die vor allem im Sportunterricht gelehrt werden (nach behavioristischen, kognitivistischen, soziokonstruktivistischen usw. Lernmodellen), hängen eng mit den Vorstellungen über Tests und Beurteilungsinstrumente zusammen, die eingesetzt werden, um den beiden genannten Funktionen von Bewertung gerecht

zu werden. Es ist diese Seite der Auswertung, die wir in dieser Studie untersuchen. Darüber hinaus sind die Vorstellungen der Individuen durch ihre Geschichte und ihre kulturellen, physischen und sozialen Kontexte geprägt (vgl. Clément, 1994); wir haben daher mehrere Variablen untersucht, die den Aufbau der Vorstellungen von zukünftigen Lehrpersonen in Bezug auf die Beurteilung von Mannschaftsspielen beeinflussen (siehe auch die Forschungsfragen am Ende der Einleitung). Wir werden in den Ergebnissen nur jene aufführen, die auch einen signifikanten Einfluss hatten.

3 Methodisches Vorgehen

Die Daten stammen aus einer Umfrage unter Studierenden, die sich in einer mehr oder weniger weit fortgeschrittenen Stufe ihrer Ausbildung für den Primarbereich (allgemeine Ausbildung) oder im Sportunterricht (Fachausbildung) befanden.

3.1 Probandinnen und Probanden

Die 151 Teilnehmerinnen und Teilnehmer stammen aus (a) der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf, (b) der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, (c) dem Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Sekundarstufe in Genf und (d) dem Institut für Bewegungswissenschaften und Sportmedizin an der Universität Genf. Tabelle 1 zeigt die Verteilung und die entsprechenden Ausbildungsgänge dieser Studierenden sowie den Stand ihrer Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung.

Tabelle 1: Probandinnen und Probanden

Institution	Anzahl	Ausbildungsgang	Stand der Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung
Erziehungswissenschaften, Universität Genf (FPSE)	63	Grundausbildung Primarschule	Beginn des 1. Studienjahrs, nach einem Grundjahr Erziehungswissenschaften
Pädagogische Hochschule Waadt	44		Beginn des 1. Studienjahrs
	8	berufliche Lehrerfortbildung von Sportlehrpersonen	Beginn des 1. Studienjahrs, nach vollständiger Grundausbildung in Sportwissenschaften
Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe, Genf (IFMES)	9		
Bewegungswissenschaften und Sportmedizin, Universität Genf (ISMMS)	21	Grundausbildung von Sportlehrpersonen	Beginn des 1. Studienjahrs

3.2 Datenerhebung

Der Fragebogen wurde aus einer Auswahl von Items aus dem Fragebogen von Brau-Antony (2001) entwickelt und war in zwei Teile gegliedert:

- in einen einleitenden Teil, um das Profil der Teilnehmenden zu erstellen (Geschlecht, Spass an Mannschaftsspielen, eigene Praxis und Niveau der Mannschaftsspiele, Mannschaftsspiele, die sie am liebsten/am wenigsten gern unterrichten würden);
- in den Hauptteil, der die Ansichten der Teilnehmenden über Mannschaftsspielarten erfasst. Er umfasst 32 Einträge in Form von geschlossenen Fragen, in denen die Probandinnen und Probanden den Grad ihrer Übereinstimmung auf einer Ordinalskala mit vier Stufen (stimme überhaupt nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme voll und ganz zu) ausdrücken mussten. Diese Items beziehen sich vor allem auf das Spielkonzept, die Spielerinnen und Spieler, die Mannschaft, die Art und Weise, Wissen zu vermitteln, und die Rolle der Lehrperson. Von diesen Items betreffen nur acht Bewertungsinstrumente für den Mannschaftssport, die in diesen Beitrag Eingang gefunden haben und in Anhang 4 dargestellt sind. Drei Items beziehen sich auf das Sporttechnikmodell, zwei auf das Strukturmodell und drei auf das dialektische Modell.

Der Fragebogen wurde den Studierenden gemeinsam zu Beginn des akademischen Jahres in Pflichtveranstaltungen in den jeweiligen Institutionen der Autoren dieser Studie vorgelegt. Mit Ausnahme der wenigen zum Zeitpunkt der Umfrage abwesenden Studierenden umfasst die Stichprobe damit alle Studierenden zu Beginn der Ausbildung in den vier beteiligten Institutionen.

Es scheint sinnvoll zu sein, hier die Aufmerksamkeit auf die Probleme zu lenken, die sich durch den Einsatz eines Fragebogens ergeben, der Einstellungen auswertet, und die im Wesentlichen dreifacher Natur sind (vgl. Astolfi & Develay, 1989, zitiert nach Sall, 2007):

- (a) Die Einstellungen stellen kognitive Strategien in Bezug auf eine bestimmte Situation dar und es ist wichtig, die Erklärungen für diese mentalen Konstruktionen auf den Produktionskontext zu beziehen.
- (b) Wenn eine Probandin oder ein Proband auf einen Fragebogen antwortet, reagiert sie oder er in erster Linie auf den Experimentator, mit allen Konsequenzen, die dies nach sich zieht in Bezug auf die vermuteten Erwartungshaltungen und den Erhalt des Selbstbilds.
- (c) Die Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Einstellungen ist kein neutraler Prozess und die Beschreibung der Einstellungen der Probandinnen und Probanden enthält unweigerlich den konzeptionellen Rahmen des Experimentators.

Für unsere Studie müssen wir besonders auf die erste Schwierigkeit achten (Punkt a), wenn es darum geht, die Antworten der Studierenden zu interpretieren. Was die zweite Art von Schwierigkeiten angeht (Punkt b), so schützt die Anonymität, die wir den Befragten zugesichert haben, vor den Strategien zum Schutz des Erhalts des Selbstbilds. Wir können jedoch nicht ausschliessen, dass die Probandinnen und Probanden über den Kontext der Studie informiert waren und sich zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens spontan den Status einer Vertreterin oder eines Vertreters ihrer Ausbildungsstät-

te zugewiesen haben und dass ihre Antworten von den den jeweiligen Ausbilderinnen und Ausbildern zugeschriebenen Erwartungen geprägt worden sind. Die Schwierigkeiten schliesslich, die bezogen auf den Einfluss des konzeptionellen Rahmens des Experimentators auf die Einstellungen der Befragten entstehen (Punkt c), werden hier nicht berücksichtigt, da es gerade unser Ziel ist, die Einstellungen der Studierenden mit dem konzeptuellen Rahmen von Brau-Antony (1998, 2001) zu vergleichen.

3.3 Datenverarbeitung⁸

Obwohl die Ergebnisse die konsequente Umsetzung der klassischen Schritte einer Fragebogenerhebung sind (Sondierungsgespräche, Beiziehen von Expertinnen und Experten, Vortest), ist der Fragebogen von Brau-Antony (2001) nicht einer eigentlichen Validierung unterworfen gewesen. Deshalb haben wir mithilfe des Spearman-Rangkorrelationstests die a priori erwartete Beziehung zwischen den acht aufgenommenen Items in Bezug auf dieselbe Einstellung und die nicht erwartete Beziehung zwischen Items in Bezug auf unterschiedliche Einstellungen ausgewertet. Die so erhaltenen Korrelationskoeffizienten (ρ) sind in Anhang 4 dargestellt.

Wir haben dann die Fragebogenantworten (a) im Hinblick auf die Einstellungen und (b) nach dem Profil der Probandinnen und Probanden ausgewertet. Für die Analyse der Einstellungen wurde jedem Item zunächst eine Punktzahl zugeordnet: 1 Punkt (=überhaupt nicht einverstanden) bis maximal 4 Punkte (=stimme voll und ganz zu). Die Items wurden dann nach Einstellungen zusammengefasst und es wurde der Anteil für die höchstmögliche Punktzahl pro Einstellungstyp berechnet.

Für die Analyse pro Teilnehmerin bzw. Teilnehmer verwendeten wir zwei sich ergänzende Verfahren. Zunächst verglichen wir den Grad der Zustimmung der Studierenden zum Sporttechnikmodell, zum Strukturmodell und zum dialektischen Modell bei der Bewertung von Mannschaftsspielen. Die Ergebnisse, die wir im ersten Teil dieses Verfahrens erhalten haben, ermöglichten es, durch Zuordnung zu unterscheiden, ob die Studierenden einem, zwei, drei oder keinem der im konzeptuellen Rahmen von Brau-Antony (1998, 2001) entwickelten Modelle zustimmen und so gegebenenfalls Einstellungen mit Mischperspektiven aufzeigen. Ausserdem verglichen wir unter Berücksichtigung der Variablen «Ausbildungsgang», «bisherige akademische Ausbildung», «geografische Herkunft» und «Geschlecht» (multiple Varianzanalyse) die Ergebnisse für jede Einstellung (Anteile der jeweils höchstmöglichen Punkte, Anteile in Prozent der jeweils höchstmöglichen Punktzahl).

Es scheint uns noch angemessen zu erwähnen, dass – da die Anzahl der Items pro Einstellung sehr klein ist – die Zuverlässigkeit der Messung nicht voll gewährleistet ist. Wir betrachten daher unsere Analysen als explorativ und erinnern daran, dass es

⁸ Wir danken hier Dr. Bernard Cerutti, Statistiker an der medizinischen Fakultät der Universität Genf, für die Hilfe, die er uns bei der Datenauswertung zukommen liess.

in erster Linie unsere Absicht ist, eine erste Bestandsaufnahme unserer Unterrichtsfächer zu erstellen, ohne einen anderen Zweck als denjenigen der analytischen Verallgemeinerung unserer Ergebnisse anzustreben (Yin, 2002). Statistische Analysen wurden durchgeführt unter Verwendung von S-PLUS ® 7.0 für Windows Enterprise Developer, Insightful Corp.

4 Ergebnisse

4.1 Daten zu den einzelnen Items

Die Überprüfung der Korrelationen zwischen den acht Items (siehe Anhang 4) zeigt Folgendes:

- Für das Sporttechnikmodell zeigt sich, dass die Items 11 und 36 – bezogen auf die Bewertung von technischen Bewegungen – gut korreliert sind ($p=0.025$; Spearman-Test). Item 24 – «Globale Bewertung des Spiels» – ist nicht mit den beiden vorherigen Items, jedoch mit Item 32 (Strukturmodell) – «Gemeinsame Organisation des Teams» – ($p=0.042$) und mit Item 25 (dialektisches Modell) – «Taktisches Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Spiel» – korreliert ($p=0.001$).
- Für das Strukturmodell zeigt sich, dass Item 14 – «Bewertung des Niveaus einer Spielerin oder eines Spielers in Bezug auf ein Raster» – und Item 32 – «Gemeinsame Organisation des Teams» – nicht korrelieren. Allerdings scheint Item 14 stark mit Item 31 (dialektisches Modell) – «Individuelle Spielerstrategie in Bezug auf das gemeinsame Ziel» – zu korrelieren ($p < 0.001$); Item 32 und Item 24 korrelieren ebenfalls (siehe Sporttechnikmodell weiter oben).
- Für das dialektische Modell ergibt sich eine Dreieckskorrelation zwischen Item 31 – «Individuelle Strategien im Dienste eines gemeinsamen Ziels» – und Item 21 – «Positive oder negative Handlungen in Spielsituationen» – ($p=0.005$) einerseits und Item 25 – «Taktisches Verhalten der Schülerinnen und Schüler» – ($p=0.010$) andererseits. Darüber hinaus ist Item 31 auch mit Item 14 korreliert (siehe Strukturmodell weiter oben).

4.2 Analyse der Einstellungen zu den einzelnen Modellen

Die Mittelwerte für jedes Item, vom höchsten bis zum niedrigsten, sind in Tabelle 2 zu finden. Item 31 – «Im Mannschaftssport ist es wichtig, individuelle Strategien (Spiel- und Lauf-Technik, Zuspiel, Angriff ...) im Verhältnis zu einem gemeinsamen Ziel zu beurteilen, d.h. den Ball tororientiert spielen, den Ball halten ...» – und Item 11 – «Im Mannschaftssport ist es wichtig, die Beherrschung grundlegender Gesten zu beobachten» – wurde am häufigsten zugestimmt. Im Gegensatz dazu wurde Item 36 – «Die beste Art, um Mannschaftssport zu bewerten, ist der Aufbau von einzelnen Fertigungsübungen» – und Item 14 – «Im Mannschaftssport ist es wichtig, die individuellen Fertigkeiten mithilfe von Rastern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu bewerten» – am wenigsten zugestimmt. Diese Rangfolge der Items erklärt nicht wirklich eine Hierarchie von Modellen, auf die sich die Studierenden beziehen, selbst wenn zwei Items zum dialektischen Modell unter den vier erstgenannten Items stehen.

Tabelle 2: Mittelwerte (auf einer Skala von 1 bis 4)

Item	Mittelwert	Modelle / Einstellungen zu den Modellen
31	3.2	Dialektisches Modell
11	3.0	Sporttechnikmodell
25	3.0	Dialektisches Modell
32	2.9	Strukturmodell
24	2.8	Sporttechnikmodell
21	2.8	Dialektisches Modell
14	2.2	Strukturmodell
36	2.0	Sporttechnikmodell

Die Vorrangstellung des dialektischen Modells wird durch den errechneten Prozentsatz der maximal möglichen Punktzahl für jedes der drei Modelle bestätigt (siehe Tabelle 3). Mit 74.8%, erhält das dialektische Modell eine deutlich höhere Punktzahl als das Sporttechnikmodell (65.6%) und das Strukturmodell (63.1%), deren Werte sehr nahe beieinander liegen.

Tabelle 3: Mittelwerte pro Modell (anteilig für die höchstmögliche Punktzahl pro Einstellungstyp)

Modelle / Einstellungen zu den Modellen	Ergebnis	Konfidenzintervall 95%
(1) dialektisches Modell	74.8	
(2) Sporttechnikmodell	65.6	
(3) Strukturmodell	63.1	
Unterschied dialektisches Modell – Sporttechnikmodell ^o	9.2	5.9–12.4***
Unterschied dialektisches Modell – Strukturmodell ^o	11.7	8.5–14.9***
Unterschied Sporttechnikmodell – Strukturmodell ^o	-2.6	-5.8–0.7

^o Schätzung der Verteilung nach der multiplen Varianzanalyse unter Berücksichtigung der Faktoren «Einstellung», «Bildungsniveau», «geografische Herkunft» und «Geschlecht» der Probandinnen und Probanden.

*** Bei einem Konfidenzintervall von 95% ist der Wert 0 ausgeschlossen.

4.3 Analyse der Probandinnen und Probanden

Abbildung 2 zeigt überblicksartig (wenn der Mittelwert für eine Studentin oder einen Studenten grösser als 2.5 Punkte ist, dann vertritt sie bzw. er diese Einstellung⁹), dass

⁹ Es sei daran erinnert, dass bei der Beurteilung von Mannschaftsspielen drei Items auf das Sporttechnikmodell verweisen, zwei auf das Strukturmodell und drei auf das dialektische Modell. Für jedes Item gab es eine Ordinalskala mit vier Niveaustufen: stimme überhaupt nicht zu=1 Punkt, stimme eher nicht zu=2 Punkte, stimme eher zu=3 Punkte, stimme voll und ganz zu=4 Punkte. Für jedes Element betrug die Punktzahl deshalb zwischen 1 und 4, mit einer Schwelle der Zustimmung zum Vorschlag bei 2.5 Punkten. Für jedes Item gab es also eine Skala von 1 bis 4 Punkten, wobei die Zustimmung zu einem Modell ab 2.5 Punkten gezählt wurde. Ausgehend von den entsprechenden Items wurde so für jedes Modell ein Mittelwert errechnet.

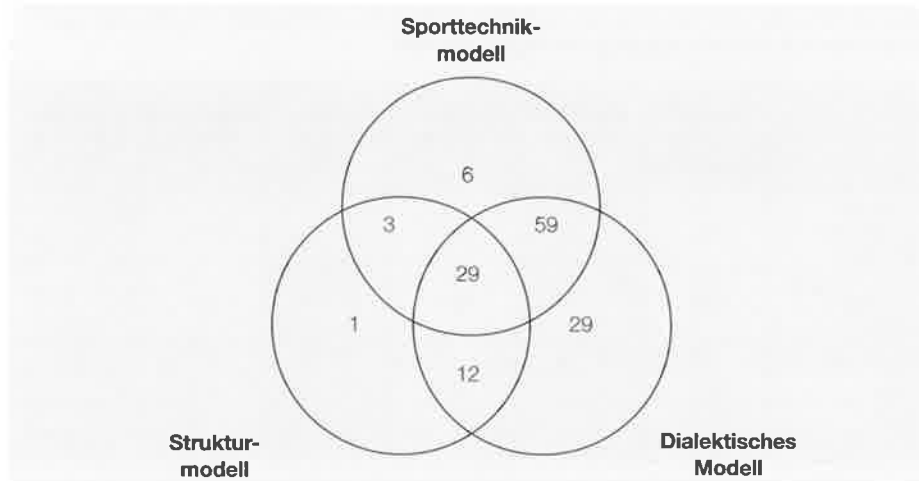


Abbildung 2: Einstellungen der Studierenden

die Einstellungen der Studierenden in Bezug auf die Beurteilung von Mannschaftsspielen

- nur in einer Minderheit der Fälle eindeutig sind ($n=36$ [$29+6+1$]);
- sich in den meisten Fällen auf zwei ($n=74$ [$59+12+3$]) oder drei ($n=29$ [= Schnittpunkt der drei Kreise]) der Expertenmodelle beziehen;
- nur in seltenen Fällen völlig von den beiden vorgenannten Ergebnissen abweichen ($n=12$ [ausserhalb der drei Kreise]).

Der Vergleich der Prozentsätze der maximalen Punktzahl für jedes Modell, berechnet auf der Basis der Variablen «bisherige akademische Ausbildung» und «geografische Herkunft», die die Gruppen der Teilnehmenden kennzeichnen (Tabelle 4), zeigt, dass

- die Studierenden, die bereits vor dem Zeitpunkt der Fragebogenerhebung eine akademische Ausbildung (oder einen Teil einer akademischen Ausbildung) absolviert haben, sich in der Beurteilung von Mannschaftsspielen stärker vom Sporttechnikmodell und weniger vom dialektischen Modell absetzen.
- die Studierenden aus den Genfer Hochschulen im Vergleich zu ihren Kommilitonen aus dem Kanton Waadt bei der Beurteilung von Mannschaftsspielen, und dies unabhängig von einer vorgängigen akademischen Ausbildung, eher dem Struktur- und dialektischen Modell zustimmen.

5 Diskussion und Schlussbemerkung

Es ist zunächst wichtig, noch einmal daran zu erinnern, dass unsere Daten das widerspiegeln, was zukünftige allgemeinbildende Lehrpersonen und Sportlehrkräfte zur

Tabelle 4: Mittelwerte (im Verhältnis zur maximalen Punktzahl) in Abhängigkeit von der vorgängigen akademischen Ausbildung und der geografischen Herkunft

	Sport- technik- modell	Konfidenz- intervall 95%	Struktur- modell	Konfidenz- intervall 95%	dialektisches Modell	Konfidenz- intervall 95%
vorgängige akademische Ausbildung	63.3		62.7		74.2	
keine vorgängige akademische Ausbildung	68.8		63.7		75.6	
Unterschiede ^o	6.5	1.8–11.2***	4.1	-0.9–9.2	5.0	0.2–9.8***
Genf	64.8		64.0		75.8	
Waadt	67.2		61.4		72.9	
Unterschiede ^o	1.7	-3.2–6.6	5.3	0.1–10.6***	6.1	1.1–11***

^o Schätzung der Verteilung nach der multiplen Varianzanalyse unter Berücksichtigung der Faktoren «Einstellung», «Bildungsniveau», «geografische Herkunft» und «Geschlecht» der Probanden.

Bewertung von Mannschaftssportarten sagen. Ihre Aussagen sagen nicht zwangsläufig etwas darüber aus, wie sie sich verhalten würden, wenn sie beim derzeitigen Stand ihrer Ausbildung die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Mannschaftsspielen zu beurteilen hätten. Denn in der Tat kann eine Kluft zwischen den Aussagen und dem Handeln auftreten, wenn man den Diskurs von Sportlehrkräften damit vergleicht, wie sie im Sportunterricht konkret handeln und bewerten (vgl. Brau-Antony, 1998). Nichtsdestoweniger steuern die Einstellungen das pädagogische Handeln der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern stark (vgl. Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2004). Darüber hinaus können sie jedoch auch Ausgangspunkt für die Aneignung domänenspezifischen Wissens sein (vgl. Paccaud, 1994); daher interessieren wir uns auch für die Einstellungen unserer Studierenden.

Die Daten zu den einzelnen Items bestätigen, dass das Strukturmodell, im Gegensatz zu den Bewertungen von Mannschaftsspielen gemäss dem dialektischen und dem Sporttechnikmodell, die relativ homogene und unabhängige mentale Konstrukte zu sein scheinen, nicht klar definiert ist. Die beiden Fragebogen-Items, die sich darauf beziehen, sind nicht korreliert. Hingegen ist die Bewertung der individuellen Schülerstrategien, die eines der beiden Items anspricht (siehe Anhang 1) mit der gleichen Dimension im dialektischen Modell korreliert, während die kollektive Dimension, die das andere Item anspricht (siehe Anhang 2), in Verbindung mit der globalen, nicht instrumentalisierten Idee einer Gesamtbewertung des Schülerleistungsniveaus in Mannschaftsspielen steht, die dem Sporttechnikmodell eigen ist. Allerdings validieren diese Daten unsere Hypothese nicht, dass die Studierenden die Unterscheidung zwischen dem dialektischen und dem Strukturmodell nicht wahrnehmen würden, jedoch zwischen diesen beiden Modellen einerseits und dem Sporttechnikmodell andererseits unterscheiden. In

der Tat besteht die Verwirrung nicht eigentlich zwischen dem dialektischen und dem Strukturmodell, sondern eher zwischen den beiden Dimensionen – Individuum und Kollektiv – des Strukturmodells. Es ist daher berechtigt, die Angemessenheit der Konzeptualisierung von Brau-Antony (1998, 2001) für die Ausbildung von zukünftigen allgemeinbildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräften in Bezug auf Unterrichten und Bewerten von Mannschaftssportarten infrage zu stellen. Darüber hinaus zeigt die Analyse der Einstellungen zu den einzelnen Modellen einen ganz klaren Bruch zwischen den ersten sechs und den letzten beiden Items (siehe Tabelle 2). Die klare Ablehnung der Sporttechnikmethode, die die Stationentechnik mit dem Aufbau von einzelnen Fertigungsübungen schlechthin darstellt, scheint zu zeigen, dass Studierende im Allgemeinen die Grenzen eines «formalen Konzepts der Vermittlung von Lehrinhalten, die nur der äusseren Form der Handlungen, den formellen Bewegungen Rechnung trägt und diesen entscheidende Bedeutung zumisst, unabhängig vom Kontext, die sie hervorgebracht hat» (Marsenach, 1991, S. 22), erkennen.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Wortlaut des Items, das mit den Worten begann «Der beste Weg, um Mannschaftssport zu bewerten ...», die Befragten dazu geführt haben könnte, diesen Ansatz als am geeignetsten abzulehnen, obwohl sie ihn in Verbindung mit anderen eventuell als mögliche Bewertungsart angenommen hätten. Die Zustimmung zu Item 11 zeigt jedoch in jedem Fall die Bedeutung, die die Befragten der Beherrschung der grundlegenden Bewegungstechniken zumessen. Als Ausbilder scheint uns, dass dieses Ergebnis nicht im Gegensatz zu einem soziokonstruktivistischen Ansatz in Lehre und Bewertung von Mannschaftssport steht, den wir unseren Studierenden zu vermitteln versuchen,¹⁰ auch wenn er sich stärker an das dialektische als an das Sporttechnikmodell anlehnt. Wenn dieser Ansatz «ein funktionales Verständnis der Lerninhalte, die weniger in Bezug auf das Ergebnis, auf das Fachwissen ausgerichtet sind als auf den Prozess und die Handlungen, die die Schüler in einer bestimmten Situation erfolgreich leisten sollen» (Marsenach, 1991, S. 23), widerspiegelt, dann eröffnet die Bewertung der grundlegenden Bewegungen diagnostische Möglichkeiten, die der Lehrperson helfen, die Ursachen der Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, die sonst einfach in der extrem komplexen Aufgabe, die ein Mannschaftsspiel darstellt, als inkompetent beurteilt worden wären (siehe das Diagno-

¹⁰ Die Sammelbandkapitel von Falco und Lorca (2006) zum Fussball und von Philippon (2006) zum Basketball sind gute Beispiele für den soziokonstruktivistischen Ansatz im Unterrichten von Mannschaftssportarten. In diesem Ansatz werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Fachwissen in Bezugs- und Lernsituationen konfrontiert, die – weil sie alle Elemente des zu lernenden Mannschaftsspiels enthalten – für sie Sinn ergeben und dazu führen, dass sie sich selbst ihre Kompetenzen aufbauen, unterstützt durch Indikatoren, die sorgfältig ausgewählt und mit ihnen zusammen aufgebaut werden. Der Umweg über stärker dekontextualisierte Lernsituationen ist jedoch vorgesehen, wenn die «authentische Handlung ausgeschöpft ist, wenn der funktionale und der Spassaspekt nicht mehr ausreichend Motivation bieten, wenn der Wunsch nach Beherrschung der Fertigkeiten höher ist als die alleinige Freude an der Bewegung» (Ubaldi & Olinger, 2006, S. 32). Hier sind die Parallelen zum taktischen Spielansatz bzw. zum *Teaching Games for Understanding* offensichtlich.

semmodell von Carette, 2007). In diesem Zusammenhang würden wir in der Tat nicht mehr von einem technizistischen Bewertungsverfahren sprechen, dafür aber von einem technischen (vgl. Lafont, 2002).

Diese Analyse nach Modellen, deren Detailsauswertungen eigentlich viel interessanter sind als der Nachweis der Überlegenheit des dialektischen Modells gegenüber den beiden anderen (siehe Tabelle 3), verstärkt aus unserer Sicht die Relevanz des taktischen Spielansatzes bzw. des englischen Ansatzes *Teaching Games for Understanding* für das Unterrichten und Bewerten von Mannschaftsspielen. In der Tat, im Gegensatz zu den französischen Modellen, bei denen eine Tendenz besteht, die Positionen zu verhärten und in Gegensatz zu bringen, um konzeptuell trennscharf zu sein, was aber nicht der Unterrichtspraxis – oder zumindest dem Diskurs über die Praxis – entspricht (vgl. Brau-Antony, 2001), vertreten die anglofonen Konzeptualisierungen nuanciertere Positionen und lassen Raum für die taktischen und technischen Dimensionen des Mannschaftssports (vgl. Hopper, 2002). Der taktische Spielansatz bzw. *Teaching Games for Understanding* scheint daher den Vor- und Einstellungen der Mehrheit unserer Studierenden näherzuliegen, deren Analyse ergeben hat, dass sie meist zwei oder gar drei der von den frankofonen Expertinnen und Experten vertretenen Positionen übernehmen (siehe Abbildung 2). Dennoch kann die Bewertung von Mannschaftsspielen nicht allein auf allgemeinen Grundsätzen beruhen, die sich mehr auf die Anordnung von Lerngegenständen denn auf die Bewertung von Spielen beziehen; deshalb muss die wichtige Arbeit der Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der Bewertung von Mannschaftsspielen (siehe Gréhaigne, 1995; Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004; Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005; Griffin, Mitchell & Oslin, 1997) auch weiterhin die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und die Sportlehrerausbildung bereichern.

Schliesslich zeigt die Analyse der Probandinnen und Probanden die Auswirkungen, die die 1994 erfolgte soziokonstruktivistische Wende der Genfer Schule auf die Einstellungen unserer Studierenden zur Bewertung von Mannschaftsspielen gehabt haben könnte, als die Genfer Studierenden noch junge Schülerinnen und Schüler waren und der akademische Teil der Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung schon absolviert war. Bezüglich dieser letzteren Variablen bleibt jedoch unklar, ob die vorgängige wissenschaftliche Ausbildung zu einer Umstrukturierung ihrer Einstellungen geführt hat – was bedeuten würde, dass diese, bevor sie an die Universität gingen, mehr technisch orientiert waren, was jedoch zur Überprüfung eine Längsschnittstudie erfordern würde – oder aber dazu, die Erwartungshaltungen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder besser einschätzen zu können und die Fragen entsprechend zu beantworten. In beiden Fällen kann jedoch von einem positiven Effekt der universitären Ausbildung gesprochen werden.

In der Tat ist das Sich-Bewusstwerden der Erwartungshaltungen der Institution vonseiten der zukünftigen Lehrkräfte – hier vertreten durch die jeweiligen Ausbilder – eine Voraussetzung für eine mögliche Umstrukturierung ihrer früheren Einstellungen.

Dieses Sich-Bewusstwerden tritt in der Regel in den ersten Jahren nach Eintritt in den Beruf durch eine sekundäre Sozialisation im täglichen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium und der Schulleitung (vgl. Van Zanten, Grosperon, Kherroubi & Robert, 2002) sowie die Besuche der Schulaufsicht (vgl. Roux-Pérez, 2003) auf. So kann man sich nur darüber freuen, wenn dieser Bewusstseinsprozess gleich zu Beginn der Ausbildung auftritt, selbst wenn einige hier nichts als eine einfache Verzerrung sehen, die durch den Fragebogen zum Aufdecken der Einstellungen der Studierenden hervorgerufen wurde.

Schliesslich sei daran erinnert, dass angesichts der äusserst geringen Anzahl an Items pro Modell und der offensichtlichen Schwierigkeit der Befragten, unterschiedliche, ja gegensätzliche Modelle zur Bewertung von Mannschaftsspielen eindeutig zu identifizieren, eine gute Zuverlässigkeit der Messungen nur sehr begrenzt gewährleistet ist. Es ist daher notwendig, unsere Untersuchung als eine explorative anzusehen.

Zusammenfassend und unter diesen Vorbehalten hat unsere Studie die etwas willkürliche Zusammensetzung der Einstellungen von zukünftigen allgemeinbildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräften zur Bewertung von Mannschaftssportarten gezeigt, gerade wenn man diese mit den idealtypischen Modellen der frankofonen Literatur vergleicht. Die Einstellungen zukünftiger Lehrkräfte stellen aber nicht unbedingt ein Hindernis für die Aneignung soziokonstruktivistischer Prinzipien des Lehrens und der Beurteilung von Mannschaftsspielen dar, die in jedem Fall das Fundament unserer Ausbildung in unseren jeweiligen Ausbildungseinrichtungen sind. Diese Einstellungen der zukünftigen Lehrpersonen scheinen sogar von deren bisherigen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler bzw. als Universitätsstudentinnen und Universitätsstudenten profitiert zu haben.

Damit wir als Ausbilder effizienter in unserer Arbeit sind, wäre es interessant, in einer Langzeitstudie (deren Kosten und Umsetzungsschwierigkeiten wir leider kennen) die Art und Weise zu untersuchen, wie sich die Einstellungen der zukünftigen allgemeinbildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräfte zur Bewertung von Mannschaftssportarten im Laufe der Grundausbildung und während des beruflichen Ausbildungsgangs aufbauen, umstrukturieren und weiterentwickeln.

Literatur

- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: PUF.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets des différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Hrsg.), *E.P.S. contenus et didactique* (S. 85–89). Paris: SNEP.
- Brau-Antony, S. (1994). *L'évaluation en jeux sportifs collectifs: un problème professionnel, un enjeu de formation*. Reims: CRDP.

- Brau-Antony, S.** (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'enseignements en éducation physique et sportive à la démarche de mise en oeuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Unveröffentlichte Dissertation. Paris: Université Paris XI.
- Brau-Antony, S.** (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs: résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93–108.
- Bunker, D. & Thorpe, R.** (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5–8.
- Carette, V.** (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), 49–71.
- Clément, P.** (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Hrsg.), *Conceptions et connaissances* (S. 15–45). Bern: Peter Lang.
- Crévoisier, J.** (1984). L'évaluation dans les sports collectifs: football. *Revue enseignements en éducation physique et sportive*, Nr. 189, 25–30.
- David, B.** (2003). La certification en enseignements en éducation physique et sportive: équité et arrangements évaluatifs. In C. Amade- Escot (Hrsg.), *Didactique de l'éducation physique* (S. 279–306). Paris: Editions Revue EPS.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. & Lafortune, L.** (2004). Croyances et connaissances: analyse de deux types de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Hrsg.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (S. 7–26). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P.** (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56 (2), 226–240.
- Falco, A. & Lorca, P.** (2006). Le football. In J.-L. Ubaldi (Hrsg.), *L'enseignements en éducation physique et sportive dans les classes difficiles* (dossier n° 64) (S. 64–88). Paris: Editions Revue EPS.
- Giordan, A., Girault, Y. & Clément, P.** (1994). Introduction. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Hrsg.), *Conceptions et connaissances* (S. 9–14). Bern: Peter Lang.
- Gouju, J.-L. & Robin, J.-F.** (2004). Le phénomène de «l'oeil de maquignon» chez les enseignants d'éducation physique: intérêt d'une approche psychophénoménologique. In G. Carlier & J.-P. Renard (Hrsg.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés* (S. 129–151). Namur: Editions modulaires européennes.
- Gréhaigne, J.-F.** (1995). Des exemples de pratiques d'évaluation pour les jeux sportifs collectifs. *Revue de l'Education physique*, 35 (3), 125–134.
- Gréhaigne, J.-F., Caty, D. & Wallian, N.** (2004). Evaluation et rapport de forces en sport collectif. *Mesure et Evaluation en Education*, 27 (3), 25–39.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. & Bouthier, D.** (1997). Performance assessment in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 500–516.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. & Mahut, N.** (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension – une revue de question. *STAPS*, 48, 81–93.
- Gréhaigne, J.-F., Richard, J.-F. & Griffin, L. L.** (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge Falmer.
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J.** (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon.** (1994). *Didactique des sports collectifs à l'école* (dossier n° 17). Paris: Editions Revue EPS.
- Gueniffey, P.** (1998). *Fiches techniques de handball*. Paris: Vigot.
- Hopper, T.** (2002). Teaching Games for Understanding. The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73 (7), 44–48.
- Kraemer, D.** (2002). Analyse et évaluation des contenus d'enseignement. *Revue enseignements en éducation physique et sportive*, Nr. 298, 32–35.
- Lafont, L.** (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *STAPS*, 59, 57–70.
- Leclercq, D.** (1999). *Edumétrie et docimologie*. Liège: Université de Liège, STE.

- Marsenach, J.** (Hrsg.). (1991). *Education physique et sportive. Quel enseignement?* Paris: INRP.
- Paccaud, M.** (1994). Utilisation des conceptions d'élèves âgés de 15 à 17 ans sur le coeur et la circulation du sang. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Hrsg.), *Conceptions et connaissances* (S. 171–183). Bern: Peter Lang.
- Parlebas, P.** (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP Publications.
- Philippon, S.** (2006). Le basket-ball. In J.-L. Ubaldi (Hrsg.), *L'enseignements en éducation physique et sportive dans les classes difficiles* (dossier n° 64) (S. 89–115). Paris: Editions Revue EP.S.
- Roux-Pérez, T.** (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'enseignements en éducation physique et sportive: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS*, 63, 75–88.
- Sall, C. T.** (2007). Questionnaire à sélectivité croissante et modèle barycentrique de traitement de données (MBTD): un cadre méthodologique pour la description des conceptions. *Mesure et Evaluation en Education*, 30 (2), 99–122.
- Siedentop, D.** (1994). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Turner, A. P. & Martinek, T. J.** (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3), 286–296.
- Ubaldi, J.-L. & Olinger, J.-P.** (2006). Des options collectives. In J.-L. Ubaldi (Hrsg.), *L'enseignements en éducation physique et sportive dans les classes difficiles* (dossier n° 64) (S. 24–34). Paris: Editions Revue EP.S.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M. & Robert, A.** (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: Editions La Dispute.
- Weber, M.** (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Yin, R. K.** (2002). *Case study research. Design and methods* (3rd edition). Newbury Park, CA: Sage.

Anhang 1

Beispiel eines Bewertungsrasters für die Beherrschung des Handballspiels (nach Gueniffey, 1998)

ANGRIFF	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B: Ball	wenig Ballberührung	negative Ballführung	schlechte Ballführung	neutrale Ballführung	meist gute Ballführung	gute, zielführen- de Ballführung
T: Torwürfe	keine	aus dem Stand	aus der Bewegung, unter schlechten Bedingungen	aus der Bewegung, mehr oder weniger gut	guter, direkter Torwurf, nicht immer mit Erfolg	guter, erfolg- reicher Torwurf
DO: offensives Duell	Vermeidung des Duells	tororientiert	verteidiger- orientiert	Abstand nehmen (Unterstützung)	Angriff 1 gegen 1	Überlegenheit bei 1 gegen 1
P: Pass	ungenau	vorwärts	in Bewegung	in Bewegung, auf einen Spie- ler in Bewegung	seitwärts in beide Richtungen	Ränder im Blick, ausweitend
JSB: Spiel ohne Ball	macht nichts, passives Spielverhalten	unangemes- sene Handlung	entfernt sich von der Vertei- digung ohne klare Handlung	bewegt sich in Richtung Ball	platziert sich in Richtung der Ballführung, induktive Spielführung	unterstützt Ballführer
D: Dribbeln	ungeschickt mit einer Hand	automatisch	dribbelt progressiv	bewegt sich beim Dribbeln	dribbelt im Angriff	dribbelt taktisch
R: Spielregeln	kennt keine Regeln	vage Kenntnisse	kennt Regeln	kann ein Spiel führen	gute Kenntnisse	wendet Regeln an
VERTEIDIGUNG	D1	D2	D3	D4	D5	D6
DD: defensives Duell	kaum Teilnahme oder inexistent	greift zu spät ein	schützt Tor	geht auf Angrei- fer zu, flankiert	stoppt Gegner, unterstützt	abgestimmtes Eingreifen und Kontern

Anhang 2

Beispiel eines Bewertungsrasters der Leistungen im Handballspiel (nach Gueniffey, 1998)

Ergebnisse 4 Punkte	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Mannschaftssportarten sind ein Wettkampf, verlangen Fertigkeiten - das Ergebnis halten, einen Punktestand anstreben, sich dem Spielverlauf anpassen, Spieltaktik ändern
Angriff, offensives Spiel 6 Punkte	<ul style="list-style-type: none"> - 10 Pässe ohne Freistellung, wenig Bewegung - 10 Pässe mit Vorwärtsbewegung und Dribbeln - kurze, fortschreitende Pässe im Zentralraum - Benutzung des gesamten Spielfelds - Verwendung des Um- und Binnenfelds - Suche nach Überzahl, taktische Verbindungen - Verwendung der Tiefe und der Breite des Spielfelds, in Unterstützung, Wiederaufstellung, in Zusammenhang mit 2-3 Spielern
Verteidigung, Rückzug 6 Punkte	<ul style="list-style-type: none"> - ungeschicktes Pressing über das halbe Feld - Rückgewinnung des Balls - Verteidigung 3-3 oder Rückzug - Zonendeckung (1-5, 4-2), Spielbau stören, Ball übernehmen - Platzverteidigung auf engem Raum, Druck ausüben auf den Ballträger, flexible Verteidigungspositionen, Mann gegen Mann mit (flexiblem Gegner-)Wechsel, seitlicher Bewegung, torschützend, druckausübend, Gegner vom Ball abbringen - taktische und strategische Nutzung aller Verteidigungsarten

Anhang 3

Beispiel eines individuellen Bewertungsbogens im Fussball (nach Gréhaigne, 1995)

Was ausgewertet wird	Beobachtete Kriterien	Beziehungen	
Teilnahme am Spiel	aufgefangene Bälle (AB)	AB	GB/AB
Verteidigungsfähigkeiten	dem Gegner abgenommene Bälle (GB)	GB	
offensive Fähigkeiten des Spielers/der Spielerin	erfolgreiche Pässe zu Mitspielenden (EP)	EP	EP/ZB
	Würfe (W)	W	T/ZB
	Tore (T)	T	T/W
Spielumfang	Gesamtanzahl der gespielten Bälle (ZB)	ZB = (AB + GB)	
Anpassungsfähigkeit an den Spielverlauf	verlorene Bälle (VB)	ZB - (EP + T + W)	

Anhang 4

Items der vorliegenden Untersuchung (nach Brau-Antony, 2001)

		Sporttechnikmodell							
Sporttechnikmodell	11. Im Sport ist es wichtig, die Beherrschung von grundlegenden Bewegungen zu beobachten.	11							
	24. Um Mannschaftssportarten zu bewerten, beurteilt die Lehrkraft das Gesamtspielverhalten der Schülerinnen und Schüler.	0.06	24						
	36. Die beste Art und Weise, Mannschaftssportarten zu beurteilen, ist im Stationenbetrieb alle einzelnen Fertigkeiten anhand von (Technik-)Übungen zu testen.	0.19	-0.08	36					
Strukturmodell	14. Im Mannschaftssport ist es wichtig, das Niveau der individuellen Fertigkeiten mithilfe eines Rasters mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu bewerten.	0.15	-0.02	0.09	14				
	32. Wenn die Lehrkraft die Spieler beobachtet, ist es das wichtigste, die Bewertung auf die gemeinsame Organisation des Teams zu richten.	-0.15	0.17	-0.01	-0.13	32			
dialektisches Modell	21. Im Mannschaftssport ist es wichtig, die positiven Aktionen (Pass, Entscheidungen, Ballabnahme ...) und negativen Aktionen (Ballverlust) in der Spielsituation zu bewerten.	0.10	-0.13	0.04	0.06	-0.13	21		
	25. Wir müssen von der Beobachtung des taktischen Spielverhaltens der Spielenden ausgehen, um ihr Handeln zu verbessern.	0.03	0.27**	0.14	0.15	0.08	-0.00	25	
	31. Im Mannschaftssport ist es wichtig, die individuellen Spielerstrategien (Pass und Lauf, Unterstützung), die im Dienst eines gemeinsamen Ziels des Teams stehen (Ball zum Tor spielen, Ball halten ...), zu bewerten.	0.13	0.12	0.00	0.30***	-0.13	0.23**	0.21**	31

* 0.01 < p < 0.05; ** 0.001 < p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001

Autoren

Benoît Lenzen, medizinische Fakultät der Universität Genf, Institut für Bewegungswissenschaften und Sportmedizin (ISMMS), benoit.lenzen@unige.ch

Bernard Poussin, IFMES, Genf, b.poussin@bluemail.ch

Daniel Deriaz, ECG Ella-Maillart, Genf, daniel.deriaz@edu.ge.ch

Hervé Dénervaud, IFMES, Genf, denerv@infomaniak.ch

Adrián Cordoba, Universität Genf, Fakultät der Psychologie und Erziehungswissenschaften, adrian.cordoba@unige.ch

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Identität*

M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti, François Gremion und Maurice Tardif

Zusammenfassung Dieser Beitrag analysiert den Berufseinstiegsprozess von angehenden Schweizer Sekundarlehrpersonen. Auch wenn die pädagogische Grundausbildung in Bezug auf die Berufsvorbereitung eine bedeutende Rolle spielt, muss eine Lehrperson nach den ersten Berufspraktika und während der Einstiegsphase in die Berufswelt ihre Rolle und ihre Auffassung vom Unterrichten überdenken. Gelingt ihr dies, wird sie sich diejenigen Eigenschaften aneignen können, die aus ihr eine Expertin oder einen Experten machen.

Schlagwörter Berufseinstieg – Berufsidentität – Sekundarlehrpersonen – Interviews

1 Einführung

Etablierten Berufen gehen mehr oder weniger komplexe und lange Ausbildungsmechanismen voraus, die ihren Ausübenden und deren Integration in die Arbeitswelt dienen. Die jeweils notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen zur Ausführung der betreffenden Arbeit verändern sich. Die damit beauftragten Ausbildungsstätten, die angehende Berufstätige auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereiten, entwickeln sich ebenso weiter wie die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte, in denen sich Vorbereitung und Ausübung vollziehen. Dies gilt auch für den Beruf der Lehrperson. Wenn es einen Bereich gibt, der solch grundlegende Veränderungen erfährt, dann ist es derjenige der Schule. Darin eingeschlossen sind sowohl das Grundverständnis des Unterrichts und die Arbeit als solche als auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und der Grad an Kompetenz und Engagement, der von ihnen gefordert wird. Die Veränderungen, die durch die laufenden Reformen ausgelöst wurden, haben die Erziehungs- und Lehrmethoden, das Selbstverständnis der Lehrpersonen sowie deren Rolle in der Schule ebenfalls verändert. In diesem Kontext stellen sich wichtige Fragen, auf welche dieser Beitrag Antwortansätze sucht: Wie integrieren sich die angehenden Lehrpersonen in ihr Berufsfeld und inwiefern dient ihnen die durchlaufene Grundausbildung beim Einstieg ins Berufsleben? Nach welchen Wegen, Umwegen und Prozessen fühlen sie sich für diesen Beruf bereit und sind zufrieden, diesen auszuüben?

* Mellouki, M., Akkari, A., Changkakoti, N., Gremion, F. & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire: premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 45–76. – Aus dem Französischen übersetzt von Martina Zimmermann.

1.1 Methodisches Vorgehen

Die hier vorgestellten Analysen beruhen auf Interviews, die im Frühling 2007 mit sieben Westschweizer Sekundarlehrpersonen – sechs Frauen und ein Mann – durchgeführt wurden. Diese Daten wurden im Rahmen einer umfassenden, qualitativen und quantitativen Längsschnittuntersuchung über die angehenden Lehrpersonen der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe aus der Westschweiz und dem Kanton Tessin erhoben. Die betreffenden Lehrpersonen haben ihre Ausbildung in den jeweiligen, neu aufgebauten pädagogischen Hochschulen (PH)¹ absolviert und wurden ein, zwei oder drei Jahre nach Erhalt ihres Diploms interviewt. Die Interviews wurden einer kontinuierlichen, vergleichenden Analyse unterzogen (Aktouf, 1987; Hughes, 1996; Patton, 1980; Strauss, 1992), einer Art Hin und Her zwischen den Themen (oder Kategorien), die vorgängig von den Forschenden definiert wurden, und den Originaltexten der Interviews, bis eine gewisse Sättigung (Bertaux, 1980) erreicht wurde. Die vordefinierten Analysekategorien umfassen den Verlauf der Berufseinführung und die Entwicklung der Berufsidentität sowie den Beitrag diverser Faktoren wie der Grundausbildung, der Aufnahmestrukturen für angehende Lehrpersonen in den Sekundarschulen und deren Zusammenarbeit mit ihren Berufskolleginnen und -kollegen. Auf der Grundlage dieser untersuchten Themen soll eine differenzierte und kohärente Sicht – eine daraus hervorgehende Theorie im Sinne von Glaser und Strauss (1967) – auf die verschiedenen Berufseinstiegsprofile und deren Aufbau bei angehenden Lehrpersonen dargestellt werden. Dabei werden die verschiedenen Kontexte, in denen sie den Beruf ausüben, immer miteinbezogen. Die für diesen Beitrag verwendeten Interviews stammen nur aus dem ersten Studienjahr und die Zahl der Interviews deckt weder die Vielfalt der Situationen noch das ganze Spektrum an möglichen Berufseinstiegen angehender Lehrpersonen ab. Auch wenn sie weder der Intuition der Forschenden noch zentralen internationalen Arbeiten in diesem Gebiet widersprechen, sind die in diesem Beitrag beschriebenen Einstiegsprofile und Berufsidentitäten noch sehr skizzenhaft und werden erst nach Abschluss der längsschnittlichen Untersuchung ihre volle Aussagekraft erreichen.

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen beginnt an sich schon vor dem Zeitpunkt der eigentlichen Berufsausübung. Er ist gewissermassen in der Vorstellung enthalten, die man sich Jahre zuvor vom Unterrichten gemacht hat. Auch wenn diese noch etwas abstrakt ist – schliesslich ist sie in gewissem Sinne von der Unterrichtsrealität losgelöst – gleicht die Vorstellung, die wir uns vom Unterrichten machen, einem Bild, in welchem wir den Schülerinnen und Schülern aktiv etwas beibringen. Dabei sind unsere Rolle und unsere Pflichten mehr oder weniger definiert und unser zukünftiges Beziehungsnetz zeigt sich mehr oder weniger deutlich. Letzteres ist gekennzeichnet durch Berufskolleginnen und -kollegen, Schulinspektorinnen und -inspektoren, Eltern und mehr oder weniger direkt auch durch pädagogische Ideologien und die Bildungspolitik. In Berufspraktika oder noch ausgeprägter in den ersten Wochen und Monaten des Unterrichts durchleben die neu ausgebildeten Lehrpersonen meist einen Schock, der sie

¹ Eine Lehrperson hat die Sekundarlehrerausbildung auf universitärer Ebene absolviert.

dazu veranlasst, sich selber, die Realität in der Klasse und den Schulalltag zu überprüfen sowie das eigene Unterrichtsverständnis und den Unterrichtsaufbau zu überdenken. Sobald ihnen dies gelingt, werden sie ihrer Persönlichkeit jene Eigenschaften beifügen, die aus ihnen eine Lehrperson machen, jemanden, der sich mit dem Lehrberuf identifiziert.

Der folgende Text sammelt Vorschläge, die auf Interviews mit sieben Lehrpersonen basieren, und fügt sie zusammen.

2 Der Berufseintritt und der Einfluss der Grundausbildung

Beim Berufseintritt sind deutliche Altersunterschiede zwischen den sieben befragten Lehrpersonen ersichtlich (vgl. Tabelle 1). Diese sind darauf zurückzuführen, dass sich

Tabelle 1: Berufseinstieg der Westschweizer Sekundarlehrpersonen: Hintergrundinformationen

Lehrperson/ Hintergrund- informationen	Brigitte	Cécile	Laurence	Manuel	Mia	Oriane	Sabrina
Alter	36	26	43	28	27	33	29
Abschlussjahr an der PH	2005	2005	2006	2004	2005	2004	2004
Anstellungsjahr	2005	2005	2003	2004	2003	2003	2004
Schule(n)	mehrere	1	mehrere	keine Angabe	1	2	1
Stufe	7. und 8.	7., 8., 9.	7., 8., 9.	6., 7., 8., 9.	Sekundär II	Sekundär II	7., 8., 9.
Anzahl Klassen	2	3	7	4	5	6	3
Unterrichts- fächer	Wirtschaft, Buchhal- tung	Mathema- tik, Physik, Sport, Biologie	Englisch	Franzö- sisch, Englisch, Deutsch, Sport	Franzö- sisch, Literatur	Biologie	Franzö- sisch, Ge- schichte
Beschäftigungs- grad	4–5 Stunden	100%	80%	100%	97%	keine Angabe	80%
Stellvertretung	ja	ja	ja	ja	ja	nein	nein
Universitäres Studium	Lizenziat in Wirtschaft	Univer- sitäres Sekundär- lehrer- diplom (experimen- telle Wis- senschaften)	Doktorat seit 2003	Univer- sitäres Sekundär- lehrer- diplom (Fran- zösisch, Englisch, Deutsch, Sport)	Lizenziat in Franzö- sisch	Lizenziat in Biologie	Lizenziat in Franzö- sisch

die meisten erst nach einem Hochschulstudium für eine Ausbildung an der PH entschieden haben, was bei Sekundarstufenlehrpersonen oft vorkommt. Vier der Befragten haben ein Lizenziat abgeschlossen (vier Jahre Studium), eine Person hat doktoriert und zwei haben ein Universitätsdiplom zum Unterrichten auf der Sekundarstufe erlangt (mehr Pädagogik, mehr Fächer, aber weniger vertieft als in einem Fachstudium). Mehrere Lehrpersonen haben ihre Berufstätigkeit in einem anderen Fachbereich oder als Stellvertretung² begonnen. Zudem wurden vier Lehrpersonen im gleichen Jahr angestellt, in welchem sie ihr Diplom an der PH erhalten haben, die anderen drei gingen bereits während des Studiums einer Lehrtätigkeit nach. Die meisten der Lehrpersonen arbeiten zwischen 80 und 100 Prozent, eine Lehrperson unterrichtet ein Pensum von vier bis fünf Wochenlektionen. Die Anstellungen verteilen sich auf zwei bis sieben Klassen, und mehr als die Hälfte der Befragten arbeiten in zwei oder mehr Einrichtungen.

2.1 Einfluss der Grundausbildung

Bevor die Berufseinsteigenden selbst Lehrpersonen wurden, haben sie jahrelang die Schulbank gedrückt, sei es als Schülerin, Schüler oder Studierende. Sie haben Frauen und Männer als Lehrpersonen erlebt, von denen einige durch ihre Fähigkeit, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben. Dadurch hat sich bei den Studierenden bzw. den angehenden Lehrpersonen eine Vorstellung davon entwickelt, was Unterrichten bedeutet. Während der zwei Ausbildungsjahre an der PH waren sie diversen pädagogischen Strömungen ausgesetzt, wurden an didaktische Verfahren in den verschiedenen Unterrichtsfächern herangeführt, haben verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, den Unterricht zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren, und haben Massnahmen zum Erhalt der Unterrichtsdisziplin erlernt. Sie haben erfahrene Lehrpersonen bei ihrer Tätigkeit beobachtet und selber im Rahmen ihres Berufspraktikums Lektionen vorbereitet und gehalten.

Wie beurteilen die befragten Lehrkräfte ihre Ausbildung an der PH? Welche Vorstellungen ihres zukünftigen Berufes hatten sie, bevor sie sich für diesen Weg entschieden, und inwiefern beeinflusste die Ausbildung das Berufsbild? Inwieweit haben die Kurse und Aktivitäten im Laufe der Ausbildung sie auf die ersten Schritte in der Berufswelt vorbereitet? Auf solche und ähnliche Fragen versuchen wir mit den gesammelten Äusserungen der sieben Lehrkräfte Antworten zu finden.

Obwohl manche der sieben Lehrpersonen, wie wir später sehen werden, manchen Ausbildungsteilen gegenüber eine sehr differenzierte und kritische Haltung zeigen, kann man dennoch sagen, dass die meisten die Grundausbildung an der PH eher positiv beurteilen und deren Einfluss auf die Berufsausübung schätzen. Mia beispielsweise empfand die Ausbildungsdauer als etwas lang und den Inhalt als «flach». Die an der PH verbrachte Zeit war für sie dennoch sehr nützlich für das Erlernen ihres

² Um für den Unterhalt aufzukommen, sind Stellvertretungen in der Schweiz unter den Studierenden weit verbreitet, auch wenn keine Lehrerlaufbahn angestrebt wird.

Berufs: «An der PH hatte ich das Gefühl, mehr zu lernen als an der Universität. ... Und mir hat die gesamte Stimmung viel gebracht. Ohne die PH hätte ich nicht unterrichten können, wie ich es jetzt tue.» Cécile findet: «Ich war zufrieden mit dem, was ich an der PH an Didaktik mit auf den Weg bekommen habe.» Und Brigitte präzisiert: «Ich war sehr motiviert aufgrund dessen, was wir an der PH lernten; das hat mir sehr geholfen.»

2.1.1 Die Vorstellung vom Unterricht ändern

Ein grosser Teil der befragten Lehrpersonen hat sich in den an der Schule und an der Universität verbrachten Jahren den Unterricht als Akt der Wissensvermittlung vorgestellt, was man als romantisch bezeichnen könnte. Die zwei Jahre Ausbildung, die Erfahrungen der Berufspraktika oder Stellvertretungen und das erste Unterrichtsjahr haben diese Berufsvorstellung von einem Wunschdenken in die Realität, in das Hier und Jetzt gebracht. Das Unterrichten scheint nun weniger auf das Fach als auf die Schülerinnen und Schüler bezogen zu sein. Diese wiederum scheinen weniger damit beschäftigt zu sein, den Lernstoff zu beherrschen, als sozial anerkannt zu werden. Sie verlangen von ihren Lehrpersonen Aufmerksamkeit und Präsenz, sie wollen ernst genommen werden. Sie möchten Interesse erwecken für das, was sie sind und wofür sie leben, für ihre Schwierigkeiten und ihre besonderen Bedürfnisse.

Dies gilt im Fall von Brigitte, welche die Grundausbildung an der PH sehr genossen hat. Diese Ausbildung, verbunden mit den Erfahrungen, die sie zum Beispiel während Stellvertretungen im Berufsfeld gesammelt hat, hat ihre Auffassung vom Unterrichten, die bis dahin eher darauf basierte, Wissen zu vermitteln, komplett verändert. Die Ausbildung und ihr erstes Unterrichtsjahr in einer Klasse mit verhaltensauffälligen Jugendlichen (10. Schuljahr) haben ihr gezeigt, dass das Unterrichten ein Beruf ist, in dem zwischenmenschliche Beziehungen zentral sind. Das Vermitteln von Wissen, sagt sie, komme erst in einem zweiten Schritt.

[Bevor ich unterrichtet habe], hatte ich ein ganz anderes Bild, [das Unterrichten] war mehr das Vermitteln von Lernstoff ... Und als ich meine Stellvertretungen begonnen habe, wurde mir bewusst, dass es nicht nur um den Lernstoff, sondern um viel mehr ging ... Vor allem [mit] den verhaltensauffälligen Jugendlichen, ... war der Lernstoff zweitrangig. Ich hatte das Glück, in verschiedenen Stufen zu unterrichten. ... Die Schülerinnen und Schüler des 10. Schuljahrs benötigen viel mehr Aufmerksamkeit. Ich hatte eine Art Mutterrolle für sie und bin ihnen mit viel Wertschätzung begegnet und habe ihnen gesagt: «Nein, ihr seid keine Nieten.» ... Man hat das Gefühl, man müsse die Eltern ersetzen und sie an die Regeln erinnern, die für uns früher grundlegend waren, wie zum Beispiel Respekt und Anstand. ... Für die Vermittlung des Lernstoffs blieb uns gar keine Zeit. (Brigitte)

Im Laufe der Ausbildung an der PH hat Brigitte also schrittweise eine Facette des Berufes entdeckt, die ihr bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst war: das Unterrichten als sich dem anderen bzw. den anderen gegenüber aussetzen und öffnen, gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen wirtschaftlichen, soziokulturellen und sprachlichen Hintergründen, ihren Bedürfnissen, schulischen Schwierigkeiten, ihrem Lernverhalten und ihrem Benehmen. Jedes sich dem anderen gegenüber Aus-

setzen und Öffnen berge ein potenzielles Risiko in sich, sagt sie dazu. Weiter unten in diesem Beitrag verweist Laurence explizit auf die Gefahr für diejenigen, die zuhören, ohne sich in Acht zu nehmen. An der PH besuchte Brigitte Kurse, die sie ein bisschen auf diese Öffnung dem anderen gegenüber vorbereiteten. Sie lernte, sich zu schützen, nicht schwach zu werden und nicht alles auf sich zu nehmen, wenn im Klassenverband Schwierigkeiten auftreten, sich selber und die Schülerinnen und Schüler zu bestärken und die Ordnung in der Klasse zu bewahren.

Was wir an der PH gelernt haben, hat mich sehr motiviert. ... Es bestand eine Offenheit gegenüber der Unterrichtsentwicklung, also gegenüber Dingen, die nicht direkt etwas mit der Wissensvermittlung zu tun hatten. Die neuen Methoden, wie man diesen Beruf auch angehen kann, wurden behandelt. Es war auch viel Psychologie dabei. Eben nicht alles auf sich zu nehmen, was die Schülerinnen und Schüler uns zuschieben, dieser Aspekt hat mir gut gefallen, sich zu schützen, die Lehrperson zu schützen. Es ging nicht mehr nur um die Vermittlung von Lernstoff, sondern es gab viele Dinge rundherum. Und genau das hat mir sehr geholfen für die Folgezeit, dass ich mir sagen konnte: «Nein, warte, das ist nicht deine Schuld.» (Brigitte)

Manuel zufolge ist der Grossteil der theoretischen Ausbildung an der PH für Novizinnen und Novizen nicht genügend hilfreich. Die verschiedenen Fachdidaktikkurse hingegen seien punkto Unterrichtspraxis, Herangehensweise und Klassenführung wertvoll.

Alles in allem war ein Grossteil der Informationen, die ich [an der PH] erhalten habe, in der Praxis später nicht sehr nützlich. Die Informationen waren zwar manchmal interessant, aber oft standen die Theorien, die man uns vermittelte, im Widerspruch zur Präsentationsweise. Mit Ausnahme von einigen wenigen Dozenten war es schlussendlich akademischer Unterricht oder im Rahmen der PH «ex cathedra». Die fachdidaktischen Kurse waren interessanter für die Praxis, da wir auch verschiedene Vorgehensweisen angeschaut haben, wie man etwas angehen könnte ... oder wie man sich den Schülerinnen und Schülern annähert. Wir hatten aber dennoch einige Theorien, die manchmal interessant waren. ... Zum Beispiel sagte man uns: Es ist gut, Gruppenarbeiten durchzuführen, und erklärte uns dies in Form von Frontalunterricht. (Manuel)

Auch für Cécile liegt der Ertrag der Grundausbildung vor allem in ihren didaktischen Komponenten und in ihrem «Leitfaden», der sozusagen aus Anhaltspunkten besteht, die sie an der PH vermittelt bekommen hat und die sie während ihrer Anfänge als Lehrperson auf einer Internetseite nachschlagen konnte. Zum Beispiel dann, wenn sie konkrete Hinweise benötigte, um ihre ersten Mathematiklektionen vorzubereiten.

Was die Mathematik betrifft, war ich zufrieden mit der Didaktik an der PH. Da hatten wir einen «Leitfaden» ..., den wir im Internet nachschlagen können, was ich auch gemacht habe. Wir hatten die neuen Lehrmittel für den Mathematikunterricht ... Für jedes Kapitel haben wir Übungsvorschläge, Ziele, die im Zusammenhang mit den zu lösenden Übungen stehen ... Das ist es, was ich an der PH gelernt habe. (Cécile)

Offensichtlich ist die Grundausbildung allein nicht Garant für einen absolut harmonischen Berufseinstieg. Sie ist ein Ausgangspunkt. Erst in den ersten Unterrichtsjahren, in den ersten Monaten wird die erfahrene Ausbildung wieder aufgegriffen und überdacht, vor allem was die Aufgaben und genauen Ziele betrifft. Wenn der Unterricht ansteht, sieht man sich gezwungen, seine Kenntnisse zu überdenken. Man muss sie

überarbeiten, ausbessern und im Gedächtnis oder in Dokumenten und Lehrbüchern in geordnetes und hierarchisiertes Know-how umwandeln, das für die eigenen Schülerinnen und Schüler verständlich und interessant ist. Einige Lehrpersonen müssen die didaktischen Kenntnisse und pädagogischen Richtlinien wieder aufgreifen und sie als Werkzeug benutzen, um die Lerninhalte vermittelbar zu machen. Man muss sich ein Planungsgerüst erstellen, sich erreichbare Ziele setzen, den Schülerinnen und Schülern alles erklären und dabei Platz für Unvorhergesehenes lassen.

Wir haben an der PH ein Blatt mit verschiedenen Punkten erhalten, die es zu beachten gilt ... Während meiner Ferien habe ich mich darauf gestützt, um diese Punkte herausarbeiten zu können ... Der Rahmen, den ich dem Ganzen geben wollte, hatte für mich Priorität und darauf habe ich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern insistiert ... Also habe ich den Leitfaden hervorgeholt ... Ich habe die Übungen selber gelöst und habe geschaut, welche tatsächlich den Zielen entsprachen, die ich erreichen musste. Das hat mich den ganzen Sommer über beschäftigt, um bis zum Oktober vorbereitet zu sein. (Cécile)

In den ersten Schultagen gibt es zur Genüge Unvorhergesehenes. Man müsse Ungeohntes erklären, wie Cécile sagt, den Schülerinnen und Schülern Schulordnungen und Stundenpläne präsentieren, die man selber auch zum ersten Mal sehe. Es gibt folglich genügend Möglichkeiten für eine Neueinsteigerin, den Faden zu verlieren.

Was die Kontrolle über die Klasse betrifft, habe ich wirklich vor Ort gelernt ... Ich habe keine Erklärung zum Schulbetrieb und -alltag erhalten, also habe ich am Montagmorgen ... die Schulordnung gekriegt, genau wie die Schülerinnen und Schüler, und auch das Lesen des Stundenplans musste ich erst lernen, denn es war nicht, was ich mir gewohnt war, und von 8 Uhr bis 10 Uhr und von 10 Uhr bis 11 Uhr hatte ich meine Schülerinnen und Schüler und musste ihnen erklären, wie alles geht. Am ersten Tag spielte schon ein bisschen Panik mit. (Cécile)

Zu diesen kleinen, aber nicht unwichtigen Dingen wie Klassenregeln und Stundenplänen kommt das Lampenfieber vor den ersten Tagen und vor dem «Vor-der-Klasse-Stehen», was erst mit der Zeit nachlässt.

Ah, schrecklich, die ersten Lektionen! Ich glaube, dass die Schülerinnen und Schüler die Nervosität gespürt haben. Für mich waren sie wie Prüfungen an der Uni. Und danach, gut, mit der Zeit gewöhnt man sich daran, vor die Klasse zu stehen, bis man sich schlussendlich wohlfühlt. Ich spüre den Unterschied deutlich. (Oriane)

Alles in allem, wie Mia es zusammenfasst, lernt man viele Dinge an der PH, man eignet sich Wissen an, das jedoch zu abstrakt und allgemein bleibt. Das Unterrichten jedoch besteht «aus 12'000 Dingen», die man vor Ort lernen muss. Sie sagt, man sei verpflichtet, bis zu 60 Stunden pro Woche und während der Ferien zu arbeiten, um sich vorzubereiten und sich etwas Vorsprung zu verschaffen. Deshalb trüge der Schein, als Lehrperson eine ruhige Kugel schieben zu können, und laut Umfragen für die kurze Zeit, die man wirklich unterrichte, sehr gut bezahlt zu sein.

Unter den Dingen, die wir an der PH gelernt haben, hat mir die Theorie viel gebracht, ich war immer sehr theoretisch veranlagt. Die musste man danach aber noch in die Praxis umsetzen, und das war ein anderes Paar Schuhe. Jede Woche wurde ich mit neuen Dingen konfrontiert. Etwa, wie man mit Eltern umgeht oder Lager durchführt. Ich hatte mir nicht vorgestellt, dass all diese 12'000 Dinge zur Aufgabe der Lehrperson

gehören. Der grosse Schock für mich war wohl, mir der Aufgabe und der Arbeitsbelastung bewusst zu werden und mit der Anerkennung innerhalb der Gesellschaft zurechtzukommen. Ich habe das Gefühl, dass da ein sehr grosser Unterschied besteht. Ich stellte mir auch vor, dass die Lehrpersonen einfach arbeiten. Stattdessen schuftete ich während des ersten Jahres jede Woche fast 60 Stunden und erhielt dabei praktisch keine soziale Anerkennung. Man hat mir gesagt: «Oh, du bist fürs Nichtstun sehr gut bezahlt, du hast immer Ferien», wobei ich doch in den Ferien arbeitete, und dies hat mich anfangs gewaltig aufgeregt, und jetzt, na gut, ist es halt so, ich habe mich daran gewöhnt. (Mia)

Dieses Infragestellen der Vorstellung vom Unterrichten hängt mit den Veränderungen zusammen, die in den ersten Jahren bezüglich der Selbsteinschätzung und des Auslotens der eigenen Kräfte und Grenzen erfolgen. Es ermöglicht auch, die Erwartungen zu senken, welche die Novizinnen und Novizen seit ihrer Schul- und Ausbildungszeit an sich selber und an ihre Schülerinnen und Schüler gestellt haben.

2.1.2 Erwartungen revidieren und sie mit der Berufsrealität konfrontieren

Die Aussagen zu den ersten Unterrichtserfahrungen enthalten tatsächlich oft zu hohe Erwartungen, Herausforderungen, welche die Berufsanfängerinnen und -anfänger bewältigen mussten, Verpflichtungen, denen sie begegnet sind. Es stellt sich heraus, wie schwierig es ist, sich selbst überlassen zu werden und sich allein vor einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern wiederzufinden, ohne das Objekt einer Beobachtung oder Evaluation zu sein. Es sind keine Dozierenden der PH oder Teamkolleginnen und -kollegen des Schulbetriebes mehr anwesend. Da ist niemand, der einem sagt, wie es geht, es gibt kein Beispiel mehr, dem man folgen kann. Mit anderen Worten müssen die Novizinnen und Novizen zu den Unterrichtsfragen ihre eigenen Entscheidungen treffen, lernen selbstständig zu sein und Verantwortung wahrzunehmen, sich in einer Klasse zurechtfinden, in der sich die Schülerinnen und Schüler nicht nach Wunsch benehmen.

Ich war schockiert. Ich war schockiert, weil ich nicht wusste, dass [die Schülerinnen und Schüler] sich so verhalten, ich hatte keine Ahnung. Ich habe den Stellvertreter, der vor mir da war, gefragt, ob ich bei ihm eine oder zwei Lektionen besuchen könne. Nur um zu sehen, wie es ist, um mir eine Vorstellung von ihnen, ihrem Programm, ihrer Lernweise und dem Unterricht des Stellvertreters machen zu können. Und ich erinnere mich, dass ich ziemlich schockiert war. «Was für ein merkwürdiges Benehmen!», habe ich mir gedacht, «Die sind sehr aufgedreht.» Die Lektion, die ich besucht habe und die von einem Stellvertreter gehalten wurde, war nicht top. Wie man weiss, machen bei Stellvertretungen die Schülerinnen und Schüler oft, was sie wollen. Folglich hatte ich bereits kein sehr gutes Beispiel. Und ich wusste nicht genau, wie ich das später alleine machen sollte. (Laurence)

Je mehr die Lehrpersonen von ihren Erfahrungen als Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger während ihres ersten Jahrs nach der Grundausbildung erzählen, desto mehr kristallisieren sich zwei Hauptthemen heraus. Sie werden sich bewusst, dass Unterrichten eine komplexere Tätigkeit ist, als sie geglaubt hatten, und dass ihnen das Wissen fehlt, um die nötigen Handlungen auszuführen, die sie für ihre neue Rolle in der Schule brauchen. Sie sind mit vielen komplexen Aufgaben konfrontiert, welche zur Arbeit als Lehrperson gehören, einem Beruf, der einerseits den Anforderungen des Lehrplans (das Programm zusammenstellen) unterstellt ist und andererseits den lokalen und institutio-

nellen Zwängen unterliegt. Man muss seinen Platz innerhalb des Schulbetriebes finden, man möchte von seinen erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen gehört werden, die richtigen Worte lernen, um so sprechen zu können, wie sie es tun, mithalten, wissen, womit man die erste Lektion beginnt, einige Wochen im Voraus planen, um «eine Pufferzeit» zu haben. Die Äusserungen von Manuel und Mia zeigen diesen Lernprozess gut. Man sieht, wie sie ihre ersten Strategien anfangs noch zögernd entwickelten, um die Schwierigkeiten zu bewältigen, die ihr Beruf mit sich bringt.

Sie [die älteren Kolleginnen und Kollegen] waren sich tatsächlich nicht bewusst, dass es für den neuen Kollegen, der in diesem Jahr zu uns gestossen ist, schwierig war. Ich habe es bemerkt, weil es für mich genauso schwierig war wie für ihn, als ich begann. Die anderen gehen vom Prinzip aus, dass man Bescheid weiss, und gehen direkt weiter, sie reden, als ob jeder alles wüsste, und danach ist es eine schwierige Aufgabe, sich um diejenige oder denjenigen zu kümmern, die oder der den Anschluss nicht ganz findet und ihr oder ihm zu zeigen, was man warum und wie macht und wo sich was befindet. Es wird über einen Text gesprochen, der so und so heisst, und alle wissen, wovon man spricht, wir jedoch nicht! Und im Moment kann man nicht sagen, dass man nicht weiss, um welchen Text es sich handelt, weil es sonst heisst: «Ah! Wir werden ihn dir zeigen!» Das ist ziemlich mühsam. Das ist ziemlich mühsam. (Manuel)

Ich habe während Monaten nachgedacht, ... danach habe ich mich zu den Lehrplänen kundig gemacht. Für die erste Lektion habe ich mich gefragt, wie wir uns alle kennenlernen werden. Das war mein grosses Problem. Ich hatte keine Lust, die Namen aufzurufen. Also habe ich die Etymologie jedes Vornamens nachgeschlagen und habe die Namen anhand ihrer Etymologien aufgerufen. Dies hat einen positiven ersten Kontakt geschaffen, danach konnten wir diskutieren. Und da ich Französisch unterrichtete, konnten wir direkt daran anknüpfen und überlegen, warum man Wörter erklärt. Ich habe mich auch zu den Schulen, zum Studium, zu den Jugendlichen geäussert, und das hat gut funktioniert. Was das Administrative betrifft, ... habe ich zwei Wochen meines Sommers damit verbracht, meine Lektionen zu planen, herauszufinden, was ich machen wollte, um zumindest die ersten Wochen vorzubereiten, um einen Zeitpuffer zu haben. (Mia)

Mit Ausnahme der Praktika lernt man in der Grundausbildung nicht, was man wirklich fühlt, wenn man am ersten Tag vor einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern aus Fleisch und Blut steht. Mit einem Kloss im Hals fragt man sich, ob man wirklich für diesen Beruf geschaffen sei. Wenn man die Feuertaufe jedoch erst einmal überstanden hat, wartet man das nächste Mal ab und merkt, dass die Situation mit der verstreichenden Zeit angenehmer wird.

Vor dem Schulanfang hatte ich einen Kloss im Hals. Jetzt habe ich das eigentlich schon seit einiger Zeit nicht mehr. Ausser es passiert etwas sehr Aussergewöhnliches, zum Beispiel eine unangenehme Situation mit einer Klasse. Gelegentlich habe ich diesen Kloss noch im Hals, aber das kommt selten vor. Ab einem gewissen Zeitpunkt habe ich mir gesagt: «Werde ich damit mein ganzes Leben kämpfen müssen?» In diesem Fall würde ich den Beruf nicht mehr ausüben können. Immer bevor ich den Fuss in eine Klasse setzte, hatte ich einen Kloss im Hals! Jetzt geht es. Aber es hat viel Zeit gebraucht. (Laurence)

2.1.3 Die Bewährungsprobe des Praktikums und der ersten Praxiserfahrungen mit Verantwortung

Die Praktika, welche die Studierenden unter der Aufsicht der Dozierenden im Rahmen ihrer Grundausbildung an der PH absolvierten, stellen einen entscheidenden Moment im Lernprozess für ihren Beruf und ihren Werdegang dar, da die Berufs-

identität entwickelt wird. Wie im Fall von Cécile kommt es vor, dass man zum ersten Mal die Kluft zwischen der absolvierten Vorbereitung und der eigentlichen Unterrichtspraxis in den Klassen spürt.

Cécile ist von einem Vorfall geprägt, der sich während eines ihrer Praktika zugetragen hat. Dieser Vorfall hängt mit dem Einhalten der Disziplin in der Klasse zusammen und hat ihr die Diskrepanz zwischen den Kursen an der PH und den Anforderungen, welche die Realität des Unterrichtens mit sich bringt, aufgezeigt.

[Im Laufe des Praktikums] gab es einen Unterschied zwischen dem, was man an der PH fürs Praktikum verlangte, und ... unseren Praxislehrpersonen des jeweiligen Schulbetriebes, die etwas anderes forderten. Folglich gab es in der Schule, in der ich mein Praktikum absolvierte, immer eine Erwartung, die ich nicht erfüllte. Für die PH jedoch war mein Handeln absolut einwandfrei. Aber ich habe auch das überlebt und jetzt geht es mir gut. (Cécile)

Dieselbe Erfahrung machte Mia, die sich dadurch «überfordert fühlte», die Disziplin in ihrer Klasse zu halten. Wie ihre Kollegin Cécile hat auch sie nicht aufgegeben.

[Während] meines zweiten Jahrs an der PH war ich absolut terrorisiert, ich wollte, dass meine Schülerinnen und Schüler mich mögen. Und ich glaube, das war ein grosser Fehler. Folglich habe ich angefangen, mir zu sagen: «Ich will keine Konflikte, ich will, dass sie in der Schule Freude haben», und ich habe das Lernen wohl in den Hintergrund gestellt. Das hat dazu geführt, dass ich mich ziemlich schnell überfordert fühlte, ich hatte eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern ... Eine schwierige Klasse ... Ich habe mich überfordert gefühlt. Ich habe mir gesagt: «Gut! Bin ich wirklich dafür gemacht?» Ich habe Bilanz gezogen und meine Einstellung geändert, ich habe mit meinen Schülerinnen und Schülern diskutiert, und danach ist es gut gegangen. Mein erstes Erlebnis ... war also, mich selber kennenzulernen und zu lernen, was dieser Beruf überhaupt bedeutet. Schlussendlich waren es die Führung einer Klasse und die Beziehungen, die für mich stressig waren. (Mia)

Die Differenz zwischen den anfänglichen Erwartungen einer angehenden Expertin oder eines angehenden Experten – in der Grundausbildung, den Praktika und den ersten Praxiserfahrungen mit Verantwortung entwickelt – und der Berufsrealität führt offensichtlich zur Revision der persönlichen Überzeugungen, zur Dekonstruktion der Vorstellung, die man sich vorgängig vom Unterrichten gemacht hat, und zur eigenen Rekonstruktion bezüglich der Anforderungen aus der Praxis. Die Aufnahme der Unterrichtstätigkeit scheint in der Identitätsveränderung sozusagen einen einschneidenden Moment darzustellen. In der neuen Rolle und in Anbetracht der institutionellen und situationsbedingten Verpflichtungen schwindet die Identität der Studierenden schrittweise zugunsten derjenigen einer Expertin bzw. eines Experten. Im zweiten Teil dieses Beitrags kommen wir darauf zurück. Bereits jetzt lässt sich aber beobachten, dass diese Identitätsbildung über die Überprüfung der Unterrichtsvorstellungen und die Veränderung der Erwartungen verläuft, welche man den Schülerinnen und Schülern, sich selber und seinen Kapazitäten gegenüber hegt. In dieser Neugestaltung präsentiert sich das Unterrichten als facettenreicher Beruf, wobei der Beziehungsaspekt fundamental ist. Bei den Schülerinnen und Schülern handelt es sich nicht um diejenigen, die man sich vorgestellt hat. Sie können überdreht, seltsam, schockierend oder desinteressiert

sein und man muss sich auf sie einstellen, man muss sie akzeptieren, wie sie sind. Dabei muss man sich aber auch dieses einschneidenden, fast unbemerkten Übergangsmoments vom Studierenden- zum Novizenstatus bewusst werden, sich seine eigenen Grenzen als Lehrkraft eingestehen und sich darauf vorbereiten, die Autoritätsrolle einzunehmen, die auf einen zukommt. Nur, wie wird man zu einer solchen Lehrperson?

2.2 Umorientierung und Berufslehre

Analysiert man die Äusserungen der sieben Lehrpersonen, trifft man auf einen Aspekt, der überall vorkommt. Diejenigen Studierenden, welche ihre Ausbildung an der PH abschliessen und ihren Beruf sogleich ausüben, durchlaufen eine Art Einstiegsphase. Diese ist geprägt von Prozessen, die die Lehrperson selbst und ihr Umfeld betreffen. Mit zögerndem oder entschiedenem Schritt geht man voran, trifft auf Stolpersteine, die wiederum etwas zutage bringen. Es ist ein Formfindungs- und Lernprozess, der einen vom Status der oder des Lernenden in denjenigen der oder des Arbeitenden, vom Studierendenstatus in denjenigen der Lehrperson übergehen lässt. Anders gesagt geht man von einer bestehenden Definition von sich selbst und seinen Praktiken in eine neue Definition über, welche einen als angehende Lehrperson auf die andere Seite befördert – sozusagen eine Umschulung inklusive Seitenwechsel.

2.2.1 Die Umschulung von sich selbst

Was passiert, wenn man von einem Zustand in einen anderen oder von einer Lebensweise in eine andere übergeht? Im Elternhaus macht man sich in jungen Jahren keine Gedanken darüber, das Abendessen vorzubereiten, weil die Eltern, oftmals die Mütter, dies tun; man braucht sich weder um die Wäsche noch um den Haushalt oder die zu bezahlende Stromrechnung zu kümmern, man denkt nicht darüber nach, welche Art von Gesprächen man am Tisch führen oder um welche Uhrzeit man sich schlafen legen sollte. Welche Veränderungen bringt dieser Erwachsenenstatus im Verhalten und in der Persönlichkeit mit sich, wenn man seine Wohnung, seine Freiheit, seine kleinen und grossen Sorgen hat, seinen Arbeitsplan einhalten, jeden Morgen und jeden Tag seine Mahlzeiten vorbereiten, jede Woche einkaufen, die Bettwäsche waschen und die Hemden bügeln muss, wenn man seine Einkünfte aufbessern will und seine Miete bezahlen muss? Was passiert, wenn man vom Single-Dasein zur verheirateten Frau oder zum verheirateten Mann wird oder von der oder dem PH-Studierenden in den Status der praktizierenden Lehrperson übergeht? Diesen Situationen gemeinsam ist ein mehr oder weniger tiefgründiger Veränderungsprozess, der schrittweise die gesamte Persönlichkeit tangiert. Er beeinflusst die Art und Weise, wie man sich sieht und Dinge begreift, wie man ist und sich innerhalb des neuen Kontexts gegenüber den verschiedenen Individuen, mit denen man lebt und arbeitet, verhalten möchte. Beim Unterrichten sind es die Veränderungen der ersten Jahre – die Konfrontation mit der Realität eines Klassenverbandes –, die sich in der Persönlichkeit der ehemaligen Studierenden niederschlagen und sie zu Lehrpersonen, zu Unterrichtsprofis machen. Sie werden sich ihrer Rolle und der vielfältigen Anforderungen bewusst, denen sie sich stellen müssen, in einigen Fällen alleine, in anderen mit der Unterstützung der Schulleitung, mithilfe

von erfahreneren Kolleginnen und Kollegen oder pädagogischer Beratung. Im Grossen und Ganzen hängen diese neuen Persönlichkeitszüge mit der Selbstwahrnehmung und den Fähigkeiten zusammen, diesen Beruf auszuüben, für den man ausgebildet wurde. Zum einen betrifft dies natürlich das Unterrichten, vor allem aber geht es um die Klassenführung und um das ständige Aufbringen von Energie, um beharrlich zu bleiben, um die Effizienz seiner Praktiken infrage zu stellen und diese falls nötig anzupassen.

2.2.2 Der Klasse allein gegenüberstehen

Eines der ersten Dinge, die eine neue Lehrperson zu lernen hat, ist sich in gewissen Situationen nur auf sich selbst verlassen zu können, insbesondere (aber nicht nur) in Fällen von Unterrichtsstörungen. In solchen Fällen, sagt Cécile, sei es besser, sich allein durchzubeissen. Die Schulleitung, erwidert Oriane, «sieht man praktisch nicht».

Nein, nein, die Schulleitung sagt eher: «Schlagt euch selber durch.» Einmal bin ich zum Co-Schulleiter gegangen, zum ehemaligen Co-Schulleiter, weil ich einen Schüler hatte ..., der mit einem Feuerzeug in der Klasse spielte, und dann gab es auch zwei, drei wirklich grenzwertige Sachen. Er hat angefangen, den Tisch abzubrennen und so. ... Er hat mir gesagt: «Gut, das ist jetzt Ihre Sache, damit umzugehen», und da war ich wirklich genervt. (Brigitte)

Wenn ich zum Beispiel ein Problem habe, wird sich der Schulleiter dessen nicht annehmen. Er wird eher nett sein mit dir und dir sagen, dass es nicht schlimm sei und dass du es beim nächsten Mal besser machen wirst. Solche Dinge halt. (Cécile)

Ja! Die Schulleitung sieht man sowieso kaum, ausser es gibt ein Problem oder so. Oder wenn sie sich vorstellen, dabei bleibt's dann. (Oriane)

Das Wesentliche eines Berufes zu lernen und die Eingliederung in die entsprechende Berufsgruppe folgen keinem linearen Prozess und verlaufen auch nicht bei jedem Individuum gleich. Manchmal braucht dieser Prozess Zeit. Ausserdem hängt er auch von der Erfahrung ab, dem individuellen Rhythmus und dem im jeweiligen Team vorhandenen Zusammenhalt. Wenn es sich um Kolleginnen und Kollegen handelt, welche dieselben Fächer unterrichten und seit einiger Zeit zusammenarbeiten, kann sich die Integration der neuen Lehrkraft, wie im Fall von Mia, in die Länge ziehen.

Ich glaube, weil es eine gute Gruppe war, war es für mich schwierig, darin anzukommen. Ich habe, so schien es mir, vielleicht ein Jahr gebraucht, um wirklich Teil der Schule zu werden. ... Ich war im Lehrerzimmer, habe zugehört, was so passiert, aber selten daran teilgenommen. Oft organisierten sie Abendessen, da habe ich mich nie eingeschrieben. Es war nicht so, dass man mich ausgeschlossen hätte, aber ... ich ... habe mich so gefühlt. ... Ich hätte von einigen die Tochter sein können, also fühlte ich mich nicht besonders wohl, aber das wurde schrittweise besser. Nach einem Jahr habe ich angefangen, an den Diskussionen teilzunehmen, aber schlussendlich war doch ich diejenige, die den ersten Schritt machen musste. (Mia)

2.2.3 Sich seiner Grenzen und Kräfte bewusst werden

«Ich habe gelernt», sagt Mia, «dass ich nicht war, was ich zu sein glaubte, dass ich nicht so viel wusste, wie ich dachte, und dass ich trotzdem keine so schlechte Lehrerin war.

Ich musste hart arbeiten, lernen bescheidener zu sein und meine Mängel zu akzeptieren, und das hat mich selbstsicherer gemacht.»

Ich kann nicht alles wissen, perfekt und einmalig sein, wie ich das gerne sein würde, aber deswegen ist man noch lange keine schlechte Lehrperson. Auch wenn man nicht alles kann. Die Jugendlichen schätzen es, wenn sie ziemlich streng geführt und geleitet werden. Ich weiss, dass ich in den Klassen keine so coole Lehrperson bin, ich mag es, wenn es wirklich still ist und eine richtige Arbeitsatmosphäre herrscht. Das habe ich gelehrt. [Ich glaubte, dass] ich viel nachgiebiger sei, und jetzt merke ich, dass ich das eigentlich gar nicht bin. Und abgesehen davon, dass mir in meinen Texten immer Tippfehler unterlaufen, ... gibt es Fragen, auf welche ich wirklich keine Antwort weiss ... Das hat mir meinen Stolz zurückgebracht, wenn es nötig war! Man kann sagen, dass ... es für mich wirklich eine Herausforderung war, zu unterrichten, vier verschiedene Programme für vier verschiedene Stufen zu erarbeiten, für 18-jährige Jugendliche, die schon viel wissen ... Ich musste viel arbeiten, das hat mir gut getan und mich bescheidener gemacht, aber paradoxerweise auch selbstsicherer. (Mia)

2.2.4 Selbstvertrauen haben

Von heute auf morgen erlangt man kein Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten, eine Klasse zu führen, auch nicht, indem man grosse Vorhaben umsetzt. Es sind konkrete Fälle, die einen geschickt werden lassen, gewisse Schwierigkeiten zu beheben und mit seinen Ideen zu experimentieren. Oriane hat im Umgang mit 17-jährigen Jugendlichen zum Beispiel Plastilin oder Pantomime zu Hilfe genommen. Und wenn das funktioniert, wenn es hilft, die aufgetauchte Schwierigkeit zu überwinden, geht man bestärkt daraus hervor und wird immer ruhiger und sicherer.

Das kommt auch vom Grundvertrauen, das man in das Unterrichten hat. Ich habe bemerkt, dass es verschiedene Zugänge gibt ... man kann direkt in die Mauer fahren [oder] im Gegenteil, es verläuft sehr gut. Ich habe mit 17-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Plastilin gearbeitet, um Chromosomen zu verbildlichen. ... Ich habe auch mit Pantomime gearbeitet und mit ihnen die Zellatmung und die Eiweissynthese dargestellt und sie mit gestickten Schürzen in Szene gesetzt und das hat funktioniert. (Oriane)

Nach einigen Feedbacks und «positiven Rückmeldungen» vonseiten der Kolleginnen und Kollegen und der Schülerinnen und Schüler würden sich die Zweifel mit der Zeit verflüchtigen, man werde sicherer und fühle sich wohl im Beruf, den man ausübe, sagt Sabrina.

Auch wenn es eine Wahl war, [Lehrerin zu werden], welche ich sehr früh getroffen habe ..., hatte ich ziemlich viele Zweifel. Ich habe bezweifelt, dass ich die Fähigkeit besitze, es wirklich gut zu machen. Je mehr ich voranschritt, desto mehr wurde mir bewusst, dass es möglich war, weil ich mich wohlfühlte und positive Rückmeldungen bekam, ob von den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern. Zu sehen, wie man überhaupt wahrgenommen wird. Und bis jetzt läuft alles gut, dies stärkt mein Selbstvertrauen. (Sabrina)

Weder das Selbstvertrauen noch die Selbstsicherheit sind jedoch ein für alle Mal erreicht. Es könne vorkommen, so erzählt Manuel, dass man in vergleichbaren Klassen zu verschiedenen Ergebnissen komme, dass man nicht genau verstehe, warum, und dass man die Wirksamkeit seiner Methoden infrage stelle. Aber selbst in diesen Fällen, meint Manuel abschliessend, korrigiere man seine Fehler, ohne sich die ganze Verant-

wortung des Scheiterns zuzuschreiben, und zweifle, ohne sich vom Zweifel auffressen zu lassen.

Ist mein Unterricht effizient? ... Ich unterrichte Deutsch in zwei Parallelklassen der gleichen Stufe und des gleichen Niveaus. In einer Klasse erreiche ich gute Resultate in der anderen schlechte. Diesbezüglich hinterfrage ich mich, ich fühle mich damit nicht sehr wohl. Im Moment gelingt es mir, zu sagen, dass nicht alles nur mein Fehler ist, weil ich merke, dass einige mögliche Gründe dafür nicht von mir abhängen, aber dass es sicher auch eine Reihe von Gründen gibt, die von mir abhängig sind. Ich bin mir am überlegen, wie ich Letztere vermeiden könnte. In einer solchen Klasse möchte ich zumindest die Fehler meinerseits nicht wiederholen. (Manuel)

Wenn diese Umstellung parallel zur Entwicklung der professionellen Kompetenzen verläuft, bedeutet dies nicht, dass sie zu einer Entfremdung von sich selbst führen muss. Wie Mía sagt, müsse man diese Umstellung in sich selber akzeptieren, ohne dabei zu vergessen, wer und was man sei. Man müsse lernen, seinen Beruf nach den eigenen Methoden auszuüben, ohne dabei einen anderen imitieren zu wollen: «Was ich vor allem gelernt habe, ist, dass man unbedingt sich selber sein soll und nicht so wie die Lehrerinnen und Lehrer, die man im Gymnasium verehrt und bewundert hat. Um das zu begreifen, habe ich einige Zeit gebraucht.»

2.3 Entwicklung der beruflichen Kompetenzen

Die Forschung und die Erziehungspolitik der letzten Jahre haben eine gewisse Anzahl von Kompetenzen definiert bzw. gefördert, welche die Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit einsetzen oder einsetzen sollten. Einige dieser Kompetenzen werden teilweise während der Grundausbildung erlangt und später während der gesamten Karriere weiterentwickelt, aufgefrischt oder erneuert. Andere Kompetenzen praktischer Natur entfalten sich erst durch den Kontakt mit der Klasse, den Schülerinnen und Schülern und dem schulischen Umfeld im weitesten Sinne. Die durchgeführten Analysen offenbarten, wie wir schon weiter oben zeigen konnten, wie sehr die Novizinnen und Novizen von der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, von deren Bedürfnissen und deren Lernrhythmen überfahren wurden und wie stark sie das Bedürfnis hatten, sich dieser Situation anzupassen, um ihren Beruf angemessen auszuüben. Sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen, deswegen auf sie hören zu lernen, stellt für die sieben befragten Lehrpersonen die wichtigste Kompetenz dar. Zusätzlich sahen sie sich gezwungen, auch ihre organisatorischen Fähigkeiten und pädagogischen Verfahren weiterzuentwickeln, sich Routinen und Unterrichtstechniken anzueignen, ihre Kapazitäten zu entfalten, um sich in eine Fachgruppe zu integrieren und die Unterstützung der Schulleitung oder von erfahreneren Kolleginnen und Kollegen einzufordern.

2.3.1 Sich den Schülerinnen und Schülern anpassen und ihnen zuhören

Als Berufsanfängerin oder -anfänger hat man nicht nur Angst davor, über zu wenig Zeit zu verfügen, um den zu unterrichtenden Stoff zu vermitteln, sondern auch davor, nicht vorbereitet zu sein oder für die zur Verfügung stehende Zeit zu wenig Stoff zu haben. Man hat Angst, nicht genug zu sagen zu haben und den Eindruck zu erwecken,

man beherrsche sein Fach nicht ausreichend. Man hat Angst vor der Leere, vor dem Leerlauf, der die Undiszipliniertheit in der Klasse fördern könnte. Darum bereitet man sich so vor, dass man einige Wochen Vorsprung hat, einen beruhigenden Zeitpuffer sozusagen. Wenn man merke, dass die Schülerinnen und Schüler nicht folgen können, berichtet Brigitte, könne man das Tempo drosseln, repetieren oder zusätzliche Übungen machen.

Ich hatte immer zwei Wochen Vorsprung und war immer dabei, Anpassungen vorzunehmen ... Anfangs tendierte ich dazu, etwas schnell vorwärtszugehen, was mir die Schülerinnen und Schüler auch gesagt haben. Folglich ... habe ich mein Tempo angepasst und ihnen Zusatzübungen gegeben. Am Anfang jeder Lektion habe ich die Inhalte wieder repetiert, ich habe versucht, ihnen von mir entworfene Übungen zu geben. Bücher hatten wir ja eigentlich ..., aber ich dachte mir zusätzlich Übungen aus. (Brigitte)

Manchmal kommt es vor, dass die Schülerinnen und Schüler den Grundstoff nicht ausreichend beherrschen, um dem Lehrplan zu folgen. Es kommt auch vor, dass die neuen didaktischen oder pädagogischen Verfahren für den zu vermittelnden Stoff weniger effizient sind. In diesen Fällen, unterstreicht Cécile, müsse man die Grundlagen vertiefen, wenn nötig auf die alten Unterrichtsmethoden zurückgreifen, auf pädagogische und didaktische Verfahren, die sich bereits «bewährt» hätten.

Als ich das erste Kapitel [aus dem Mathelehrbuch] durchgenommen habe, wurde mir bewusst, dass sie die Grundkenntnisse, über welche sie eigentlich verfügen sollten, nicht begriffen und dass ich mich anpassen musste. Ich habe die Sachen aus dem 7. Schuljahr wiederholt, um vorwärtszukommen, obwohl ich Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse unterrichtete. Ich hatte alles gut vorbereitet und gleichzeitig hat es mich beruhigt, es war nicht nutzlos, aber nach und nach musste ich meine Suche ausweiten. So benutze ich ziemlich oft die alten Lehrmittel, um genügend Übungsmaterial zu haben, das etwas klarer und besser aufgebaut ist als die jetzigen Lehrmittel. (Cécile)

Wenn man sich den Schülerinnen und Schülern anpassen muss, ist das laut Cécile und Brigitte selten auf Anhieb ein erfolgreicher Prozess. Das Anpassen stellt sich eher schrittweise und fortlaufend ein. Es erfolgt durch das Gleichgewicht zwischen dem Wissen und den Beziehungen, zwischen der Autorität und dem Zuhören. Für Cécile ist das ganze Vertrauensverhältnis mit den Jugendlichen, «die noch sehr an die Person gebunden sind», eine sehr wichtige Komponente der Lehr- und Lernsituation.

Man muss auf die Schülerinnen und Schüler hören, sie haben oft Fragen, die uns merkwürdig vorkommen, oder wir verstehen das Problem nicht. Aber wenn man ihnen zuhört, erkennt man, wo es klemmt, und man schaut mit ihnen vorwärts. Um ihnen etwas beizubringen, ist es wohl wichtig, dass man sich aufs Beziehungsknüpfen einlassen kann ... und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen vermag. Sie sind in einem Alter, in welchem sie noch sehr an die Person gebunden sind, viel mehr als an den Stoff, der ihnen vermittelt wird. (Cécile)

Sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen, bedeutet für Brigitte auch, anders zu unterrichten, zuzuhören, zu variieren, die Lektionen gut vorzubereiten, sich in die Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen, um ihre Schwierigkeiten zu antizipieren und diese zu beheben.

Für mich unterscheidet sich der Lernstoff je nach Klasse und Niveau. Natürlich wollte ich im 10. Schuljahr am Anfang des Schuljahrs unbedingt alles vermitteln. Bald habe ich gemerkt, dass ich gegen eine Wand pralle. Ich musste eine andere Methode finden, ich musste in Gruppen arbeiten, ich musste variieren und all dies. Schliesslich habe immer gesagt, dass ich bereit bin, ihnen zuzuhören. ... Ich habe ihnen immer angeboten, bei Problemen zu mir zu kommen und darüber zu sprechen. ... Ich bin sehr auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert, ob das eine Stärke ist oder nicht ... weiss ich nicht. Ja. Und ich versuche wirklich, mir Mühe zu geben, ich überlege mir jedes Mal: «Werden sie das verstehen, welche Methode ist die beste?» ... Ich beschäftige mich stundenlang mit dem Vorbereiten. (Brigitte)

Die Fähigkeit, sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen und ihnen zuzuhören, scheint also eine der wichtigsten Qualitäten zu sein, mit der sich Lehrkräfte auszurüsten versuchen, sobald sie auf der Sekundarstufe anfangen. Die Einsteigenden der Sekundarstufe, welche sich oft mit ihren Unterrichtsfächern identifizieren, merken schnell, wie gross der Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Schulfächern ist. Ihre vorgängigen Erwartungen sind fachlicher Natur, die der Realität in der Klasse nicht entsprechen. Der Unterricht scheint in den Augen von Cécile eine Berufung oder eine Gabe zu sein.

Man muss die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wirklich mögen, man muss das Verlangen haben, etwas weiterzugeben, man muss mit ihnen zusammen etwas entwickeln wollen. Ich glaube nicht, dass alle die Fähigkeit besitzen, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Das ist nicht allen gegeben. (Cécile)

Laut Laurence hingegen muss man, will man den Schülerinnen und Schülern wirklich zuhören, stark sein, belastbar bleiben, nicht den Schuldgefühlen unterliegen. Weiter sollte man eine gewisse Distanz wahren gegenüber dem, was sie sagen, und das Vertrauen in sich nicht verlieren, um sich nicht von ihren ungehobelten Angriffen erschüttern zu lassen. Und wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler gute schulische Resultate erzielen, ist es nicht immer der Fehler der Lehrperson. Sie trägt diesbezüglich nur einen Teil der Verantwortung.

Ja, man muss belastbar sein. Ich glaube, man muss Selbstvertrauen haben, nicht unbedingt Vertrauen in die eigene Unterrichtsfähigkeit, sondern ganz grundsätzlich Vertrauen in sich selbst. Man muss sich wertschätzen und sich sagen, dass man gewisse Dinge ignorieren sollte, auch wenn man gänzlich exponiert ist. Zum Beispiel: «Frau X, Sie haben einen Heiligenschein unter dem Arm!» – «Aber Frau X, Sie tragen immer denselben Pulli!» Oder im Gegensatz dazu: «Ah, Frau X, Ihre Haare sind so schön heute!» Gut, Letzteres ist eher schmeichelnd. Vielleicht fragt man sich auch Dinge wie: «Ist es mein Fehler, dass sie nicht büffeln?» Wenn man anfängt, sich Vorwürfe zu machen, und sich sagt: «Oje, das ist mein Fehler», muss man stark sein. Man muss sich davon überzeugen: «Nein, ich mache meine Arbeit, wie es sich gehört.» Und wenn es nicht so läuft, wie es sollte ..., trage ich vielleicht einen Teil der Verantwortung, aber vielleicht bin ich nicht die Einzige, die versagt hat. (Laurence)

Schliesslich sind für Manuel und für andere die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht nur schulischer Natur. Einige unter ihnen haben auch mit familiären Problemen zu kämpfen, wie etwa mit der Krankheit oder dem Tod einer nahestehenden Person. Dies sind Probleme, welche sich auf die Konzentration und die Lernfähigkeit auswirken. Aus diesem Grund muss die Lehrperson aufmerksam bleiben, um zu erkennen, wer woran leidet, «auch wenn dies nur bedeutet, sie an den Schulmediator weiterzuleiten».

Ich höre zu. Ich habe das Gefühl, dass die Schüler, wenn sie ein Problem oder eine Schwierigkeit haben, sich wohlfühlen, um mit mir darüber sprechen. Dann kann man auch spezielle Abmachungen vereinbaren. Einmal habe ich zwei Schüler rausgehen lassen, weil sie sich beide in einer schwierigen Situation befanden und darüber reden mussten. Sie hatten eben erfahren, dass eine Person bald an Krebs sterben wird. Oder auch bei anderen schlimmen Sachen schicke ich sie dann raus, um eine Runde im Schulgelände zu drehen. ... Ich bin nicht nur da, um ihnen Wissen zu vermitteln und ihnen beim Lernen zu helfen, ich bin auch da, um ihnen zuzuhören, wenn ein Problem auftritt, auch wenn ich sie nur an den Schulmediator weiterleite. (Manuel)

2.3.2 Pädagogische Strategien und organisatorische Kompetenzen entwickeln

An zweiter Stelle steht gemäss den befragten Lehrpersonen das Anliegen, passende Strategien zu entwickeln, um die nötige Arbeitsdisziplin in der Klasse zu erreichen und aufrechtzuerhalten.

In den Augen von Sabrina gibt es keine allgemeingültige Vorgehensweise. Für sie existieren «zwei verschiedene Szenarien» oder Massnahmen. Das eine zwingt dich dazu, die Unterrichtssequenzen auf festgelegten Plänen oder vordefinierten Zielen aufzubauen. Das andere hingegen geht von der Grundsatzfrage aus, was die Schülerinnen und Schüler laut Lehrperson lernen sollten. Im ersten Fall muss die Lehrperson die im Lehrplan vordefinierten Ziele wiederholen, diese evaluieren, den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler aufmerksam beobachten, kurzfristig arbeiten und planen, sich nach den auftretenden Zufällen richten und dabei bereit sein, ihre Strategien anzupassen.

Wir werden nach einem Programm arbeiten, das gut etabliert ist, sei es durch die Lehrmittel, welche den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, oder durch einen vorgefertigten Arbeitsplan, der zu Beginn des Jahres verteilt wurde. Ich denke zum Beispiel an die Konjugation. ... Ehrlich gesagt überlege ich mir nicht für jede Lektion stundenlang, was das Ziel ist etc. Wir befinden uns in einem Kontext, in dem es ein Grundthema mit Übungen gibt. Das verändert sich je nachdem, wie rasch die Schülerinnen und Schüler vorankommen und wie gut sie es begreifen. Das würde ich sagen, ist eine Arbeit, die ich kurzfristig von einer Woche zur nächsten mache. Und ich berücksichtige auch ihren Verständnisgrad und ihr Vorwärtskommen usw. und dementsprechend passe ich jedes Mal an. Und die Ziele sind definiert. Es sind allgemeine Ziele ..., die zu Beginn definiert wurden, darauf baut man auf und geht durch den Stoff, und ich stelle mir nicht für jede Lektion aufs Neue die Frage. (Sabrina)

Im zweiten Fall geht es längerfristig gesehen um die antizipierte Bedeutung des Unterrichtens. Sabrina baut ihre Lektionen auf der Grundlage dessen auf, was ihre Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht lernen und vom vermittelten Stoff behalten sollen. Laut dieser Lehrerin gilt es, die Fragestellungen und die Art und Weise schulischer Lernprozesse zu berücksichtigen, welche dem Lernen einen Zusammenhang, eine Kohärenz geben.

Einige Aufgaben entwerfe ich wirklich aufgrund dessen, was die Schülerinnen und Schüler meiner Meinung nach brauchen. Das verlange ich demnach von ihnen und erwarte, dass sie sich dies auch merken. Hier denke ich vor allem an Geschichte. Oder auch was den Ausdruck und das Textverständnis im Französischen anbelangt, da sagt man sich zu Beginn jeder Lektion: «Also gut, ich möchte, dass dieses Wissen ankommt ...» Das ist eine längerfristig geplante Strategie, die man wirklich lange im Voraus vorbereiten

muss, auch um den Fortschritt kohärent zu gestalten. Es sind also wirklich diese beiden Szenarien möglich. (Sabrina)

Wenn die Lehrperson die Aufgabe hat, ihren Schülerinnen und Schülern zuzuhören und Mittel zu finden, um sich ihnen anzupassen, müssen Letztere diszipliniert sein und sich in der Schule korrekt benehmen. Die Pädagogik ist aus einem Ordnungsbedürfnis heraus entstanden (Gauthier, 2005). Ohne Ordnung in der Klasse, ohne der Lehrperson zuzuhören, ist kein Lernen möglich. Dieses fundamentale Prinzip wird den frisch gebakenen Lehrpersonen ab den ersten Schultagen bewusst. Um sich Respekt zu verschaffen, experimentieren sie mit ausgeliehenen Vorgehensweisen oder schöpfen aus ihrem Erfahrungsschatz. «Kleine Tricks» anwenden, wie Laurence es formuliert, oder «den Schülerinnen und Schülern in die Augen schauen» und dabei an böse Dinge denken, ohne selber böse zu sein, wie Cécile erzählt, das sind Beispiele von Strategien, Routinen oder Berufsmechanismen, die man antrifft oder hervorholt, um einer wilden Klasse Paroli zu bieten oder widerspenstige Schülerinnen und Schüler zurechtzuweisen.

Ich habe kleine Tricks, die ich anwende. Ich gehe immer zuerst rein und lasse sie dann eintreten und schaue sie dabei an, so bin ich auf meinem Posten und habe sie im Blickfeld. Früher habe ich sie zuerst reingelassen, aber das hat nicht funktioniert ... Ich bin da und lasse sie rein, sie bleiben stehen, das ist jetzt in. Ich sage ihnen: «Good morning!» Sie müssen mir «Good morning» antworten, sonst werden sie gerügt. Das ist unanständig, sie müssen der Lehrerin antworten, wenn diese «Good morning» sagt. Das waren Dinge, die ich früher nicht gemacht habe, und nun sehe ich den Unterschied. Wir wiederholen dieselben Sachen wieder und wieder und zeigen ihnen, dass wir nicht einverstanden sind, bis sie es schlussendlich so tun, wie wir es wollen. (Laurence)

Einer der Ratschläge, die man mir gegeben hat, ist, den Schülerinnen und Schülern in die Augen zu blicken und sich nicht an die Klasse als solche zu wenden. Auch wenn die gesamte Klasse betroffen ist, sollte man immer einige Schülerinnen und Schüler herauspicken. Das hat wirklich sehr gut funktioniert. Und einen anderen Ratschlag habe ich vor Kurzem erhalten, als ich mit Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten hatte, die ständig frech sind. Man muss sie mit bösem Blick anschauen, dabei auf jeden Fall an böse Dinge über sie denken, ohne etwas zu sagen. Das beruhigt sie. Es ist beeindruckend. (Cécile)

Um mit den Kräften haushalten zu können, ohne das Lernen und die Freude der Schülerinnen und Schüler zu beeinträchtigen, muss die unerfahrene Lehrperson, wie Mia feststellt, eine Antizipationsfähigkeit entwickeln. Aufgrund von situativen Elementen muss sie die Konsequenzen ihres Handelns antizipieren. Wenn sie ihre Arbeit plant, muss sie potenziell negative Effekte auf die Schülerinnen und Schüler abschätzen können.

Manchmal [ist es besser] zu antizipieren, weil ich fünf Klassen habe. Wie ein Dummkopf musste ich 80 Arbeiten korrigieren, weil ich alle Prüfungen auf die gleiche Woche angesetzt habe, solche Sachen. Ja, [man braucht] organisatorische Fähigkeiten. ... Auf der Beziehungsebene kann ich den Schülerinnen und Schülern gegenüber manchmal auch verletzend sein. Zum Beispiel hat sich jemand aufgrund seines Prüfungsergebnisses sehr angegriffen gefühlt. Er ist sowieso so schwach, dass er nicht durchkommen wird. Da stelle ich mir beispielsweise die Frage, ob ein 23/4 wirklich sinnvoll ist oder ob ein 31/4 dem Selbstwertgefühl eher dienlich ist. (Mia)

Diesen ersten Teil des Beitrags kann man anhand der Interviews mit den sieben Lehrpersonen wie folgt zusammenfassen:

- Der Eintritt in die Grundausbildung an der PH und in den Lehrberuf erfolgt ziemlich spät und nachdem bereits ein wenig Berufserfahrung, meistens beim Unterrichten oder in einem anderen Tätigkeitsfeld, gesammelt wurde.
- Ein Teil der befragten Lehrpersonen hat ihre Stelle im gleichen Jahr erhalten, in dem sie ihre Ausbildung abgeschlossen hatten. Die anderen hatten bereits als Lehrpersonen gearbeitet, als sie das Diplom erhielten.
- Einige angehende Lehrpersonen schätzen die theoretischen Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Psychologie in der Grundausbildung an der PH, andere geben zu diesem Ausbildungsbereich differenzierte, zuweilen etwas negative Urteile ab. Alle unterstreichen zudem den Wert der Praktika oder der fachdidaktischen Kurse in ihrer Berufsvorbereitung.
- Der Übergang von einer romantischen zu einer viel realistischeren Berufsvorstellung erfolgt schrittweise über eine Reihe von Veränderungen. Diese beinhalten die allmähliche Aneignung von pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Kompetenzen und die Entdeckung von verschiedenen Facetten des Lehrberufes, die sich bei den Personen selbst und in der eigenen Umgebung zeigen.
- Die Grundausbildung hat einen wichtigen Einfluss auf die Vorstellungen, die sich die angehenden Lehrpersonen vom Unterrichten machten, und auf die Erwartungen, die sie sich und ihren Fähigkeiten gegenüber hegten, sowie auf diejenigen, die sie an die Schülerinnen und Schüler stellten. Die Ausbildung hat sie im Grossen und Ganzen realistischer und weniger fordernd gemacht. Sie hat ihnen dabei geholfen, sich vor allem um die sozialen Bedürfnisse und die Lernrhythmen der Schülerinnen und Schüler statt ausschliesslich um die reine Wissensvermittlung zu kümmern.
- Die angehenden Lehrpersonen lernen, wirkliche Berufsleute zu werden, insofern sie sich in Situationen Mut machen, die ihre psychische Gesundheit infrage stellen, indem sie sich vor abschätzigen, fordernden, sarkastischen oder missbilligenden Blicken seitens ihrer Schülerinnen und Schüler oder manchmal ihrer Kolleginnen und Kollegen schützen. Sie streifen nach und nach ihre Studierendenhaut ab, um mit der Zeit vorsichtig in diejenige eines Profis zu schlüpfen. Sie hören ihren Schülerinnen und Schülern zu und entwickeln dabei Einstellungen und Fertigkeiten, welche es ihnen erlauben, ihren Auftrag auszuführen: Jugendliche, die Anerkennung brauchen, nach Möglichkeit zu unterstützen, sie zu instruieren und zu erziehen.

3 Einstiegsprofile und Berufsidentitäten

Aus den Äusserungen der sieben Novizinnen und Novizen ergibt sich ein mehr oder weniger klares Bild der Art und Weise, wie der Einstieg in die Berufswelt vor sich geht. Der Einstieg gleicht einmal einem Weg, der denjenigen einigermaßen bekannt ist, die ihn beschreiten, ein anderes Mal einem Pfad mit Abgründen und steilen Passagen, hier und da eine Rampe, ein Rastplatz, ein Kollege, eine Idee oder ein Ratsschlag, der dem zögernden Schritt eine gewisse Festigkeit verleiht, um das verfolgte Ziel wiederzufinden, gute Miene zum bösen Spiel zu machen, wenn Unsicherheiten

oder Ängste auftauchen, was die Konfrontation mit der Klasse anbelangt – ein Weg, der nach dem persönlichen Rhythmus gegangen wird, den man beschreiten und auf dem man einen Teil seines Lebens verbringen kann oder den man, im Gegenteil, auf gewissen Abschnitten verlassen kann, wenn die Schwierigkeiten unüberwindbar scheinen, wenn man sich bewusst wird, dass man nicht über passendes Schuhwerk verfügt, um weiterzugehen, wenn man enttäuscht ist von sich und seinen Kapazitäten, von den Schülerinnen und Schülern oder der Stimmung an der Schule, wenn das Risiko gross ist, seine Gesundheit zu gefährden, oder wenn man der Mission, der man sich stellen möchte, nicht gewachsen ist.

Man kann mit anderen Worten behaupten, dass der Einstieg der neuen Lehrpersonen sich auf einem Kontinuum mit zwei Extremen abspielt. Beide sind geprägt vom Gefühl, den Platz im Bildungswesen gefunden bzw. nicht gefunden zu haben, vom Wunsch, im Schulbereich zu bleiben oder ihn zu verlassen, je nach empfundener Freude oder erfahrenem Leid, je nach Verbundenheit mit viel oder wenig Distanz zur Aufgabe, je nach harmonischen, konfliktgeladenen oder schwachen Beziehungen, die man zur Schulleitung, zu den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern pflegt, je nach Karriereaussichten oder eben deren Fehlen, je nach Anzahl der Schulen und Klassen, in denen man unterrichtet, je nach soziokulturellen und psychologischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler und je nach eigener Kapazität, den Anforderungen des Berufes und den zahlreichen Stressmomenten, die dieser beinhaltet, gewachsen bzw. nicht gewachsen zu sein.

3.1 Einstiegsprofile

Ohne den Anspruch zu erheben, die Reichhaltigkeit an Informationen aus den sieben Interviews vollumfänglich abzudecken und den mannigfaltigen Werdegängen gerecht zu werden, lassen sich provisorisch zwei Einstiegsprofile herauschälen, welche die beiden Pole des Kontinuums aufzeigen. Dazwischen bleibt eine grosse Bandbreite an Möglichkeiten.

3.1.1 Der Einstieg als Strapaze

Dieses Profil stellt zwischen den Zeilen dasjenige des Leids dar, der Enttäuschung, des Frusts oder der Erwartung ohne grosse Hoffnung. Bei der Aufzeichnung stockt das Gespräch oft, sei es durch ein Lachen, ein Zögern, ein Schweigen oder eine Pause, die mit «Ähs» oder «Was» gefüllt wird, um Zeit zu gewinnen. Konkret stimmt dieses Profil mit den Vorkommnissen überein, die sich auf dem gesamten Weg der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger ansammeln: Stellvertretungen, ein kleines Unterrichtspensum und die Unsicherheit des nächsten Tages, eine Vielzahl von Gebäuden und Klassen, eine Vielfalt von Schülerinnen und Schülern, etliche Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten, schlechte Erfahrungen und Missverständnisse mit der Schulleitung, die Unfähigkeit oder Unmöglichkeit, Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen aufzubauen. Alles in allem kann man von einem steinigen und unsicheren Weg sprechen, der

von unbefriedigenden Momenten geprägt ist und auf dem konkrete Umsetzungen und die Freude an der Arbeit rar sind.

Der Fall von Brigitte entspricht diesem Profil ziemlich genau. Mit einem Wirtschaftsdiplom in der Tasche sammelte Brigitte ihre erste Berufserfahrung in einem Privatbetrieb, bevor sie sich im Ausland eine einjährige Auszeit nahm. Nach ihrer Rückkehr in die Schweiz und nach der Geburt ihres ersten Kindes begab sie sich auf Arbeitssuche. Sie sprang als Stellvertreterin in Schulen ein. Das Unterrichten sagte ihr zu, worauf sie beschloss, sich an der PH anzumelden. So trat sie mit 38 Jahren ins Unterrichtswesen ein. Ziemlich mühelos erhielt sie ihren ersten Vertrag für eine Teilzeitstelle, deren Pensum mit der Zeit immer kleiner wurde. Je mehr Zeit verstrich, desto düsterer sah es für Brigitte aus.

Die erste [Arbeitsstelle], das ist klar, erhielt ich dank meiner Praktika, für welche wir von der PH eingeteilt wurden. Nach dem Praktikum behielten sie mich ein Jahr und danach ... unterrichtete ich drei Jahre [in einem anderen Schulhaus] und der Schulleiter fragte mich jeweils, wie viele Stunden ich gerne hätte. Ich sagte: «Einige Stunden, 8», habe ich gesagt, er hat «nein» gesagt und bemerkt, er könne mir nur 6 geben. Darauf habe ich geantwortet, dass auch 6 für mich in Ordnung seien. Und als ich einen Monat später nochmals nachfragte, wie es nun um meine Stundenanzahl stehe, meinte er, es könnten vielleicht nur noch 4–5 und später noch 3–4 sein. Schlussendlich sagte er: «Oh, ich weiss es nicht, vielleicht gar nicht, ich weiss nicht genau.» Das Ganze verlief dann im Sand. Er hatte nicht mal den Mut, mir zu sagen: «Gut, schauen Sie, es ist so, infolge der Budgetkürzungen habe ich keinen Platz mehr.» Ja, das verlief tatsächlich im Sand. (Brigitte)

In Brigittes Äusserungen sind eine gewisse Verbitterung zu spüren, eine Enttäuschung, welche ihre Worte nicht verbergen, und ein Gefühl von Empörung, welches sie gegenüber den Ärgernissen der Arbeit auch kundtut. Die schwerwiegenden, konfliktgeladenen Verhältnisse kommen zum Ausdruck, die sie mit den Schulleitungen der verschiedenen Schulen hatte, in denen sie unterrichtete.

Ich hatte keine Lust mehr, und teilte die Ansichten des Schulleiters überhaupt nicht. Seine Art, zu funktionieren und zu führen, entsprach mir gar nicht, so war ich auch nicht motiviert, mich in dieser Schule für Stellvertretungen zu bewerben. Also habe ich einige Vertretungen [in einem anderen Schulhaus] gemacht. (Brigitte)

Warum kam es dazu? Brigitte verweist auf den ökonomischen Aspekt: Einige Schulen stellen lieber junge PH-Praktikantinnen und PH-Praktikanten ein, die weniger kosten. Jedoch blieben die Konsequenzen auf die Arbeitsumgebung und selbst auf den Auftrag der Schule nicht aus, wie Brigitte sagt.

Im Gymnasium bekam man ein wenig das Gefühl, man sei eine Ware. Sie bevorzugten Praktikantinnen und Praktikanten der PH, weil ... sie diesen natürlich weniger bezahlen müssen. ... Das ist offensichtlich die Strategie, es ist verrückt. Die anderen Lehrpersonen beschwerten sich, sie hätten «genug davon, immer wieder andere Leute zu sehen», und das verbreitet schlechte Stimmung. Da geht es nur noch um die Wissensvermittlung, die Leute wechseln ständig. (Brigitte)

Der wirtschaftliche Aspekt ist jedoch nicht der einzige. In den Äusserungen von Brigitte wird etwas verschwiegen. Mehrmals erkundigte sich der Interviewer nach ihrer Arbeit, den ersten Tagen an der Schule, den ersten erteilten Lektionen. Immer wieder wich sie der Antwort mit einem Lachen, einem Schweigen oder einem Wort aus, öfters auch, indem sie von etwas anderem redete. Im Vergleich zu den anderen sechs befragten Lehrpersonen ist das Einstiegsprofil von Brigitte in gewisser Weise atypisch.

3.1.2 Der sanfte Einstieg

Der andere Pol beschreibt einen reibungslosen Einstieg, ohne je frei von Leiden und Unsicherheit zu sein. Die Kombination mehrerer Indikatoren verleiht diesem Profil die Grundzüge: eine Anstellung in einer einzigen Institution, eine Vollzeitstelle, Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten, ein gutes Verhältnis zur Schulleitung. Weiter benötigt man Selbstvertrauen und Vertrauen in die Fähigkeiten, zuzuhören und sich bei den Schülerinnen und Schülern Gehör zu verschaffen, sich ihren Lernrhythmen anzupassen und ihren sozialen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ausserdem sollte man Verbindungen zu seinen Arbeitskolleginnen und -kollegen aufbauen können und sich wenn nötig Unterstützung holen. Alles in allem handelt es sich hierbei um einen eher geradlinigen und sicheren Weg, auf dem die Momente der Freude und Zufriedenheit überwiegen und Momente der Unsicherheit und Unzufriedenheit keine Angst einflössen. Mehrere der befragten Lehrpersonen entsprechen mehr oder weniger diesem Profil. Schauen wir uns die Beispiele von Cécile und Sabrina an.

Seit der Primarschule wollte Cécile Lehrerin werden. Sie ist durch eine bewusste Entscheidung zu diesem Beruf gelangt. Gemäss Cécile ist das Unterrichten ihre Bestimmung, obwohl die familiären Pflichten sie dazu zwingen könnten, eine Auszeit zu nehmen, um die Kinder zu erziehen. Zu Beginn ihres zweiten Jahres als Lehrerin war sie 26 Jahre alt. Sie erhielt sofort eine Vollzeitstelle. Cécile besass schon ein Lehrdiplom und hatte schon mehrere längere Vertretungen absolviert, bevor sie sich an der PH einschrieb.³ Wie die meisten der befragten Lehrkräfte unterrichtet Cécile mehrere Fächer.

Da ich naturwissenschaftliche Fächer unterrichtete, hatte ich mehr Chancen ... als die Lehrpersonen, die Sprachfächer erteilen. Folglich habe ich mich beworben ..., hatte ein Vorstellungsgespräch ... und wurde eingestellt. Das alles ging sehr schnell. ... Ich muss in diesem Jahr ziemlich viele Fächer unterrichten. Für meine Lektionen musste ich mich ziemlich anstrengen ... Als ich diese 100%-Stelle annahm, habe ich nicht damit gerechnet, dass sie so viel Zeit beanspruchen würde. Für das folgende Jahr habe ich ein kleineres Pensum gefordert, auch weil ich schwanger war, aber auch ohne Baby hätte ich um eine Pensumreduktion gebeten. Ich war mir der Arbeitsbelastung überhaupt nicht bewusst, ich hatte wirklich das Gefühl, da nicht mehr herauszukommen. (Cécile)

Cécile fühlte sich in ihrem Berufsumfeld sofort wohl und integrierte sich schnell ins Lehrkollegium. Ab der ersten Arbeitssitzung mit den Lehrerinnen und Lehrern, welche

³ Weil Cécile bereits ein Lehrdiplom besass und von angerechneten Vorleistungen profitieren konnte, erwarb sie ihren Abschluss an der PH innerhalb eines Jahres.

dieselben Fächer unterrichten, hatte sie das Gefühl, ihre Meinung äussern und «sich einbringen» zu können.

Wir [Cécile und die vier anderen neu Eingestellten] haben unseren Platz sofort gefunden. Ich unterrichte ja Mathematik und wir sind drei, die das tun, ich habe also niemandem den Platz streitig gemacht ... Ich habe keine Probleme, mich in ein Lehrerkollegium zu integrieren. Ich bin jemand, der sehr bereitwillig ist, ich mache viele Dinge zusätzlich und das kommt immer gut an. Es stimmt also, dass man Zeit braucht, um sich einzubringen. Ich war erstaunt, dass ich bereits nach der ersten Lehrersitzung ... gesehen habe, ... dass ich schon sehr deutlich sagen konnte, was ich wollte, was gut oder eben nicht gut war. Also habe ich mich hier sehr schnell wohlfühlt. (Cécile)

Wir haben im ersten Analyseteil erfahren, dass Cécile im Laufe ihrer Ausbildung von einem Vorfall aus dem Praktikum geprägt wurde. Dieser Vorfall, der mit der Einhaltung der Disziplin in der Klasse zusammenhing, hat ihr eine gewisse Diskrepanz zwischen den Kursen an der PH und den Anforderungen der realen Unterrichtstätigkeit aufgezeigt, was sie aber nicht demotiviert hat. Cécile hielt durch, dank ihrer Hartnäckigkeit, ihrer Fähigkeit, sich selbst zu bestärken und sich anzupassen. Wie wir im ersten Teil dieses Beitrags ebenfalls gesehen haben, hängt dieses Durchhalten auch mit der Unterstützung zusammen, die ihr die Didaktikerinnen und Didaktiker der PH während ihres ersten Unterrichtsjahres entgegenbrachten, vor allem in Fächern wie Physik, in denen ihr die Vorbereitung fehlte. Diese Unterstützung und die Erfahrung, die sie aus den Stellvertretungen mitbrachte, waren für Céciles Berufseinstieg vorteilhaft.

Sabrinas Weg stimmt mit Céciles Profil überein. Genau wie Cécile hat sie sich ziemlich früh für den Beruf entschieden, sie hat sich «immer wohlfühlt im schulischen Umfeld» und ist einigen Lehrpersonen begegnet, die ihr «den Beruf schmackhaft gemacht haben». Wie Cécile findet sie ohne Weiteres eine erste Arbeitsstelle, während sie noch in Ausbildung ist. Ihr Auftakt im Unterrichtswesen verläuft reibungslos. Sie geht von einem Vertrag in den nächsten über, ohne den ganzen administrativen Prozess durchlaufen zu müssen.

Das erste Jahr habe ich anderswo Praktika gemacht. In meinem zweiten Jahr an der PH habe ich mein Bewerbungsdossier für hier zusammengestellt. Ich habe einen Motivationsbrief und mein CV usw. mitgeschickt. Und hier war ich zu etwa 60% als Klassenlehrerin angestellt. 60% war das Maximum, das erlaubt war. ... Später war es einfach, da ich bereits vor Ort war. ... Danach hat man mir den ganzen administrativen Kram erspart, man hat mich nicht gebeten, nochmals ein Dossier zusammenzustellen oder einen Bewerbungsbrief zu verfassen. Das konnte ich alles mündlich mit meinem Schulleiter klären und danach einen provisorischen Arbeitsvertrag unterschreiben. Momentan läuft dieser Vertrag noch, nun habe ich aber um eine feste Anstellung gebeten. So hat sich das bei mir abgespielt, es war wirklich einfach. (Sabrina)

Im Laufe ihres zweiten Ausbildungsjahres hat also der Einstieg in die Berufswelt begonnen, «langsam oder schrittweise», wie sie sagt. Wie Cécile profitiert auch Sabrina in der Übergangszeit von der Unterstützung der Ausbildenden der PH. Sie fordert diese Unterstützung auch ein und achtet sehr auf die Kommentare, die Teamkolleginnen und -kollegen oder Schülerinnen und Schüler zu ihrer Arbeit abgeben.

Ich glaube, es hat während des zweiten Jahres langsam oder schrittweise begonnen; obwohl während dieses zweiten Jahres ... die Didaktiker auf Besuch kommen, fühlt man sich noch in der Ausbildung, auch wenn ich das Gefühl jetzt noch manchmal habe. ... Leute kommen, die Kommentare abgeben, die den Ablauf der Lektionen analysieren. Danach wird das nicht mehr gemacht, aber ich tendiere dazu, es selber zu tun. Am Ende des Schuljahrs habe ich immer auch die Schülerinnen und Schüler um eine Evaluation gebeten, das werde ich auch weiterhin tun. (Sabrina)

Allmählich kommt in ihr das Gefühl auf, für diesen Beruf geschaffen zu sein. Auch wenn sie einige Zweifel hegte, was ihre Fähigkeit zum Unterrichten anbelangt. Die Entscheidung, welche sie schon früh gefällt hatte, bestätigt sich durch die positiven Kommentare, die sie von ihren Berufskolleginnen und -kollegen, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern erhält.

Es stimmt, dass es während des zweiten Jahrs begonnen hat. Ein Jahr nach dem Abschluss fühlte ich mich wirklich als Lehrerin. ... Das habe ich gespürt. ... Obwohl es eine Entscheidung war, die ich sehr früh getroffen hatte, ... hatte ich ziemlich viele Zweifel, ich zweifelte auch meine Fähigkeit an, den Beruf wirklich gut auszuüben. Je mehr ich vorankam, desto mehr wurde mir bewusst, dass es möglich war, weil ich mich wohlfühlte und positive Rückmeldungen von Arbeitskollegen, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern erhielt ..., das hat mir Selbstvertrauen gegeben. (Sabrina)

Zudem schätzt Sabrina ihren Beruf, mag ihre Schülerinnen und Schüler. Obwohl es vorkommt, dass das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler sie auf die Palme bringt, ist die Verbundenheit mit ihnen so gross, dass sie genug Energie tanken kann, um weiter «für sie da zu sein» und sie zu unterstützen.

Das, was ich tue, mache ich wirklich gerne. Das ist das Wichtigste. Das merkt man wohl. Die Schülerinnen und Schüler beobachten uns nämlich meistens und prüfen jede Handlung und jede Geste. Ich bin jemand, der ziemlich enthusiastisch und dynamisch ist. Ich liebe diese Arbeit, also stehe ich mit Energie und Lust vor sie hin und bin für sie da, helfe ihnen und betreue sie. Ich mag die Schülerinnen und Schüler und arbeite sehr gerne mit ihnen zusammen. Selbstverständlich sind es Jugendliche und es gibt Momente, in denen ich sie am liebsten auf den Mond schiessen würde. (Sabrina)

Sie schätzt nicht nur die Arbeit als Lehrerin, sondern auch, was diese in ihr auslöst, die Gelegenheiten, die sich ihr zum Nachdenken und Auffrischen ihrer Kenntnisse bieten, aber auch die menschliche Bereicherung, welche die sportlichen und kulturellen ausserschulischen Aktivitäten mit sich bringen.

Ich mag auch die Fächer, die ich unterrichte. ... Wenn man sich selber etwas beibringt, erweitert man auch sein Wissen und seine Kenntnisse, man vertieft sich in einigen Gebieten, man überlegt sich, wie man das am besten an die Schülerinnen und Schüler heranträgt. Was mir an dieser Arbeit am besten gefällt, beinhaltet, was das schulische Leben alles mit sich bringt. Also zum Beispiel ausserschulische kulturelle Aktivitäten, Skilager, Theatervorstellungen, Anlässe, die man organisieren kann. Ich habe mich schnell im Schulleben engagiert, sei es nun mit den Lehrpersonen oder mit den Schülerinnen und Schülern, habe verschiedene Sachen organisiert, die Teil eines Schulbetriebes sind. Auch das gefällt mir sehr. (Sabrina)

Dennoch wird die Schule, in der Sabrina unterrichtet, durch ein «gravierendes Mobbingproblem» erschüttert, wie sie erzählt. Die Stimmung des Mobbings wirkte sich auf die Beziehungen im Lehrkörper aus und erforderte die Intervention der Schulkommission,

deren Entscheide von der «Mehrheit des Lehrerkollegiums» angezweifelt wurden. Der Konflikt ist noch nicht beendet. Aber auch das entmutigt diese Lehrerin nicht, die beharrlich an den gewählten Beruf glaubt.

Dies bedeutet, dass es schlussendlich nicht nur von einem Faktor abhängt, ob man sich als Teil eines Lehrkollegiums fühlt oder nicht. Die Lehrpersonen agieren vernünftig, wägen die Elemente ihrer Situation ab, schätzen Gewinn und Verlust, Freud und Leid ab und entwickeln so eine Vorstellung davon, wer sie sind und was sie machen wollen und können. Manchmal, wie das bei Sabrina der Fall war, ist man «kurz davor, die Türen zuzuknallen». Aber wenn man die Situation im Nachhinein betrachtet, ist man erleichtert, «es doch nicht getan zu haben». Beim Profil der Lehrpersonen, die einen milden Berufseinstieg erleben, schwingt als zentrales Element ein Hauch von Glück mit, der ihre Diskurse prägt.

3.1.3 Zwischen den beiden Extremen

Zwischen den beiden soeben skizzierten, gegensätzlichen Profilen – einerseits dem als harzig und andererseits dem als reibungslos wahrgenommenen Berufseinstieg – gibt es noch andere Möglichkeiten, andere Wege, die eher denjenigen von Céline und Sabrina gleichen als denjenigen von Brigitte. Oriane, Manuel, Mia und Laurence verdeutlichen dies.

Oriane sagt, dass sie eher durch Zufall zum Unterrichten kam. Sie arbeitet in drei verschiedenen Institutionen, darunter ein Berufsschulzentrum. Sie übt diesen Beruf mit Freude aus und wird diesen, solange er sie erfüllt, ausüben.

Ich habe nichts getan [um eine Arbeit zu finden]. Man hat mich kontaktiert, weil ihnen im Gymnasium jemand für drei Lektionen gefehlt hat. Seither bin ich in drei Institutionen beschäftigt. Ich habe die Stelle angenommen, um auszuhelfen, ich habe nicht gesucht und mich auch nicht beworben. Für die Ausbildung habe ich mich dann beworben, ja, ich habe mich beworben, weil ich das wollte. ... Also, ich hatte Glück, diese Stelle zu kriegen. Aber es war auch ein wenig Zufall, [wenn] ich zwei Jahre später gekommen wäre, wäre die Stelle von jemand anderem besetzt gewesen. ... Ich fühle mich absolut frei, etwas anderes zu tun. Ich überlege mir nicht, was ich in fünf oder zehn Jahren tun werde, im Moment weiss ich, dass es mir Freude bereitet. Wenn ich merke, dass ich wirklich genug habe, werde ich nach Möglichkeit zu wechseln versuchen. (Oriane)

Manuel wird noch «eine ganze Weile» im Bildungswesen arbeiten. Zumindest so lange, bis er einen anderen Bereich entdeckt, der ihn «begeistert». Diese Begeisterung müsste dann ausreichen, um ihn zu einem Berufswechsel zu veranlassen.

Ich werde wohl noch lange in diesem Bereich arbeiten. So lange, bis ich vielleicht etwas anderes finde, das mich begeistert, und das ich gerne entdecken möchte. Das muss aber genügend stark sein, um den Lehrberuf vielleicht für gewisse Zeit zu verlassen, ich weiss es nicht. Aber eigentlich sehe ich mich in den kommenden Jahren in der Schule, das ist sicher. (Manuel)

Mia ist sich noch nicht ganz sicher, ob sie sich dem Unterrichten für längere Zeit widmen möchte oder nicht. Sie mag, was sie tut, findet ihren Beruf «sehr angenehm» und kann sich auch gut vorstellen, «an dieser Schule weiterzumachen». Aber vielleicht möchte sie sich vermehrt auch gewissen ausserschulischen Aktivitäten widmen.

Also, meine grosse Frage ist, ob ich in 20 Jahren noch als Lehrerin tätig sein werde. Für mich ist es ein Beruf, den man machen muss, wenn man ihn liebt. Ich hoffe, dass ich den Mut zum Wechsel habe, wenn ich den Lehrberuf nicht mehr mag. Denn er ist schon sehr angenehm. Also, ich kann mir gut vorstellen, an dieser Schule weiterzumachen. Für den Moment ist das ziemlich sicher. Und vielleicht verlege ich meinen Fokus auf die ausserschulischen Bereiche. Jetzt habe ich mich zum Beispiel bei den Jungen der Vereinten Nationen eingeschrieben, solche Dinge eben. (Mia)

Ähnlich klingt es bei Laurence, die sich auf Dauer eher mit Aufgaben auseinandersetzen möchte, die an die Schule anknüpfen. Sie überlegt sich zum Beispiel, sich in Projekte einzubringen, die mit dem Unterrichten zu tun haben, oder sich in Kommissionen zu engagieren.

Nach wie vor im Bereich der Schule. Ich sehe mich, wenn möglich mit Aufgaben konfrontiert, die nicht unbedingt im schulischen Bereich, aber zumindest damit verbunden sind. Nicht unbedingt etwas Administratives, aber beispielsweise in Kommissionen dabei sein oder sich an Projekten beteiligen. Manchmal gibt es Projekte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf, ich kann mir vorstellen, mich im ausserschulischen Bereich zu engagieren und daneben noch einige Lektionen zu übernehmen. (Laurence)

3.2 Identität! Berufsidentität!

Lässt sich Identität definieren? Frege beschreibt dieses Unterfangen bereits um 1894 als schwierig, denn da «jede Definition eine Identität ist, kann die Identität selber nicht definiert werden» (Frege, 1984, zitiert nach Encyclopædia Universalis, 2001, Artikel «Identität»). Aus psychologischer Perspektive betrachtet «existiert die vollkommene Ähnlichkeit, die persönliche Identität (ich bin ich) wortwörtlich genommen nicht! Die zwischenmenschliche Identität (ich bin ein anderer) existiert auch nicht, nicht einmal bei eineiigen Zwillingen. Auch die kollektive Identität ist unmöglich, die Glieder eines Wir sind allerhöchstens «ähnlich». Und dennoch können Variationen nicht ohne irgendwelche strukturellen Unveränderlichkeiten existieren, welche den Vergleich erlauben. Es ist also wichtig, den paradoxen Charakter der Identität zu berücksichtigen, der sich durch die Gegenüberstellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bildet» (Encyclopædia Universalis, 2001, Artikel «Identität»).

Anthropologisch gesehen hätten wir eine Definition von einer idealen oder idealtypischen Identität der Lehrperson benötigt, um von einer Berufsidentität beginnender Lehrpersonen sprechen zu können, d.h. einen Katalog von Merkmalen, der sich für männliche und weibliche Lehrpersonen eignet, sinnvolle und allen Mitgliedern gemeinsame Merkmale, die zudem relativ dauerhaft sind. Hätte man eine solche Definition, könnte man die Merkmale der Novizinnen und Novizen mit jenen der idealtypischen Identität vergleichen, um zu sehen, bis zu welchem Grad sie den erfahrenen Lehrpersonen ähnlich sind oder sich von ihnen unterscheiden.

Leider existiert eine solche Definition nicht. Man müsste also auf die Idee zurückgreifen, welche – wie oben beschrieben – die Identität als Ähnlichkeit betrachtet, und versuchen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den angehenden Lehrpersonen zu finden. Aber da zeigt sich ein anderes Dilemma. Kann man die Identität einer Person beschreiben, nachdem man mit ihr eine Stunde oder eineinhalb verbracht, ihr Fragen zu ihrem Studium und ihrer Arbeit und der Art und Weise, wie sie ihre Arbeit macht, gestellt hat? Kann man die Bruchstücke aus den Interviews mit den befragten Lehrpersonen zusammensetzen wie Puzzleteile, um eine Landschaft, ein Bild, eine Einheit zu bilden, welche jedem Einzelteil einen Sinn zuschreibt und eine genauere Vorstellung davon ergibt, was die neuen Lehrkräfte und deren Arbeit ausmacht?

Ein solches Unterfangen ist nur dann möglich, wenn man akzeptiert, dass dabei kein abgeschlossenes Porträt entsteht, keine vollkommene Darstellung, sondern lediglich eine Skizze davon, was die neuen Lehrpersonen sein könnten, ein Schema, das einige ihrer wichtigsten Züge hervorhebt, aber auch Grauzonen aufweist, die sich mit der Zeit klären, wenn sich in der längsschnittlichen Untersuchung neue Informationen herauskristallisieren.

Lässt man sich darauf ein, die Berufsidentität so zu definieren – ausgehend von Datenfragmenten, die hier analysiert wurden – scheint die Berufsidentität wie eine zweite Haut zu sein, die man sich überzieht. Oder sie vereint sich mit der Erstidentität, einem als soziales Wesen bereits bestehenden Selbst, einem Individuum, das sich selbst denkend und handelnd bewusst ist. Die beiden Identitäten sind die Folge eines Sozialisierungsprozesses, der sich hauptsächlich in der Familie, in der Schule, in Freundes- und Bekanntenkreisen und in der vorherrschenden Kultur abspielt.

In einer oder eineinhalb Stunden gelingt eine Momentaufnahme, welche die Berufsidentität der Einsteigenden im unvollendeten Zustand ihrer Sozialisierung als Lehrpersonen widerspiegelt. Sie besteht aus einer Reihe von mehr oder weniger bestätigten Merkmalen, die ankündigen, was aus diesem befragten Mann und diesen befragten Frauen auf dem Weg von den Studierenden zu den Berufstätigen wird.

In den gesammelten Äusserungen handelt es sich bei der Berufsidentität der frisch gebackenen Lehrpersonen zuerst um ein Gefühl oder vielmehr um eine Kombination von Gefühlen und Tatsachen: Man unterrichtet gerne, man ist zufrieden mit der Art und Weise, wie man es tut, man hat Freude am Unterrichten, die Schülerinnen und Schüler und die Kolleginnen und Kollegen geben positive Rückmeldungen – Tatsachen also, die mit den Gefühlen übereinstimmen, diese sogar bestärken und eine materielle Basis ausserhalb des Individuums, ausserhalb der Lehrperson schaffen. Es bildet sich eine Harmonie zwischen dem, was die Lehrperson ist, was sie weiss, glaubt und denkt, und dem, was sie tut, und der Art und Weise, wie sie dies tut, eine Entsprechung zwischen ihrer Vision des idealen Unterrichts und dem, was sie in der Klasse umsetzt, sowie der

Art, wie sie sich an ihre Schülerinnen und Schüler bindet. Dies ist ein Gefühl, das sie mit den Männern und Frauen teilt, die den gleichen Beruf ausüben.

Im Laufe der Analyse haben wir gesehen, dass sich die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung des Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler, der Kolleginnen und Kollegen, der Erziehung im Allgemeinen verändert. Dies geschieht unter dem Einfluss der realen Berufspraxis und den Beziehungen, die man zu den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen und dem schulischen Umfeld knüpft. Zu diesen Faktoren, die auf der Definition von sich selbst und der eigenen Praxis beruhen und deren Stabilität bedrohen, kommt noch eine Fülle von Schulreformen, die den Lehrplan und die Ausbildungsprogramme betreffen. Ausserdem unterliegt die Pädagogik Modeerscheinungen und es kommen technologische und technische Veränderungen hinzu. Solche Veränderungen zielen immer auf Verbesserungen ab, um Nietzsche zu paraphrasieren. Männer und Frauen, die diesen Beruf ausüben, werden optimiert, leistungsfähiger, flexibler, spezialisierter oder vielseitiger. Man kann folglich sagen, dass, falls eine Berufsidealität existiert, diese wandelbar, vielfältig, manchmal wacklig, jedoch niemals definitiv ist.

4 Diskussion und Schlussfolgerung

Der Berufseinstieg ins Bildungswesen löst ein wachsendes Interesse aus, das vor allem mit den Veränderungen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den letzten Jahren erfahren hat, und mit vielen Neueinsteigenden einhergeht. Auch das Interesse an der in diesem Beitrag vorgestellten Analyse rührt daher. Der Begriff des Berufseinstiegs deckt zwei Dimensionen ab, welche von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oft separat untersucht worden sind. In gewissen Arbeiten wird der Einstieg als Gesamtheit von Etappen auf der Suche nach der ersten Arbeitsstelle definiert und analysiert. Hierbei handelt es sich um einen mehr oder weniger langen Prozess, je nach ökonomischen und demografischen Bedingungen, der mit dem Ausbildungsabschluss anfängt und mit dem Erhalt einer vielleicht sogar unbefristeten Festanstellung endet. In anderen Arbeiten wird der Einstieg als Eintrittsphase in den Lehrberuf oder als erste Etappe der Karriere als Lehrperson untersucht. Die Rede ist also vom Zeitraum, in welchem die junge Lehrperson verschiedene Facetten ihres Berufs kennenlernt, ihre eigenen Ressourcen und Grenzen entdeckt, in ihren Rucksack Wissen und Kompetenzen packt, die sie unmittelbar in der Berufspraxis sammelt. Der Fokus liegt hier weder auf der Stellensuche noch auf der Eroberung des Arbeitsmarktes, sondern vielmehr auf dem Lernprozess nach dem Antritt der ersten Stelle. Dieser Lernprozess, der das Unterrichten betrifft, steht im Zentrum unserer Interviews mit den Sekundarlehrpersonen, deren diskursive Daten in diesem Beitrag analysiert wurden. Welche Verbindungen können zwischen den Resultaten dieser Analyse und den wichtigsten Folgerungen aus der wissenschaftlichen Literatur in diesem Bereich hergestellt werden? In den folgenden Absätzen versuchen wir kurz auf diese Frage einzugehen.

Die Studie von Lortie (1975) «School-teacher» gilt auf dem Gebiet des Berufseinstiegs von Lehrpersonen als Klassiker. Er hat darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeit der Lehrperson der wichtigste Faktor in ihrer Professionalisierung sei. Lortie hält sich an sein Konzept der «Multidimensionalität und Simultaneität beim Unterrichten», er glaubt, dass das Wissen der Novizinnen und Novizen über das Unterrichten vor allem auf ihrer Persönlichkeit und Intuition basiere und nicht auf expliziten, pädagogischen Prinzipien, die sie während ihrer Grundausbildung erworben haben. Die analysierten Gespräche bestätigen Lorties Beobachtungen. Wie wir weiter oben gesehen haben, schöpfen die Berufseinsteigenden zu Beginn oft aus dem Reservoir ihrer Erinnerung, entwickeln neue Auffassungen vom Unterricht und von pädagogischen Beziehungen, die sie während ihrer eigenen Schulzeit geprägt hatten, experimentieren mit Modellen, die von anderen Lehrpersonen ungesetzt wurden, welche sie früher gekannt und geschätzt hatten. Allerdings werden die persönlichen Kenntnisse und Arbeitsweisen rasch modifiziert, und zwar aufgrund der Realität in der Klasse und aufgrund des Feedbacks, welches die Novizinnen und Novizen von Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen erhalten.

Die hier durchgeführten Analysen stehen im Einklang mit den Arbeiten von Huberman (1989), der sich innerhalb des Schweizer Schulwesens mit Lebenszyklen von Lehrpersonen auseinandergesetzt hat. Allerdings sind wir in unserer Studie ausschliesslich an der ersten der fünf Etappen interessiert, welche die Laufbahn kennzeichnen und von Huberman untersucht wurden. Es handelt sich um einen grundlegenden Moment bei der Entscheidung, weiterzumachen oder aufzugeben, welche die Novizinnen und Novizen früher oder später fallen müssen. Dies ist ein Moment, der auch dafür ausschlaggebend sein wird, wie man sich im Beruf gibt, welche pädagogischen Methoden man wählt, wie man wirksame Unterrichtstechniken einsetzt und wie man eine Klasse führt. Beim Abschluss ihrer Grundausbildung stehen die Studierenden vor einer grossen Veränderung, von der sie nur wenig ahnen. Sie sind enthusiastisch, haben im Laufe ihres Lebens Modelle, Rezepte und Bilder zusammengetragen und Wünsche gehegt, es gut machen zu wollen, nicht so wie einige schlechte Lehrpersonen, die sie erlebt hatten. Während der Praktika und Stellvertretungen, vor allem aber in den Wochen am Anfang ihrer ersten richtigen Stelle verändert sich vieles. Dies gilt nicht nur für eine gewisse Zeit, sondern manchmal für den Rest ihrer beruflichen Karriere. Van Zanten und Grosperon (2001) haben beobachtet, dass diese Startphase von einer anfänglichen Destabilisierung geprägt ist, die auch länger anhalten kann, eine Destabilisierung, welche von der Infragestellung der Persönlichkeit – so beschreibt es Lortie (1975) – ausgelöst wird. Vorkenntnisse und vorgängig erworbenes, aktiviertes Wissen funktionieren hier und jetzt nicht oder nicht wie geplant in Anbetracht der Schülerinnen und Schüler oder der Schwierigkeit, die in der Ausbildung erworbenen Theorien und Kenntnisse in didaktische Methoden und in die Klassenführung zu übersetzen.

Wie wir zu Beginn dieses Beitrags betont haben, ist die Diskursanalyse der sieben befragten Junglehrpersonen der Sekundarstufe Teil einer quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung, welche die kürzlich diplomierten Lehrpersonen der Vorschule, Primar- und Sekundarstufe der Westschweiz und des Tessins einbezieht. Die vorliegende Analyse wird folglich den anderen Resultaten der Untersuchung gegenüberzustellen sein. Einige provisorische Schlüsse können wir dennoch bereits ziehen. Die Interviews haben deutlich gezeigt, dass das «Lehrerinwerden» oder «Lehrerwerden» mit Anstrengungen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten verbunden ist. Konfrontiert mit einer Vielzahl und Vielfalt schulischer Anforderungen und einem Mangel an Unterstützung und Ratschlägen, fühlten sich die Novizinnen und Novizen dazu gezwungen, alles während der Berufsausübung bzw. beim Berufseinstieg zu lernen. Dieser Lernprozess, der dazu führt, Lehrerin oder Lehrer zu werden und sich als Fachfrau oder Fachmann zu behaupten, bringt die Junglehrpersonen dazu, ihrer Lehraufgabe einen Sinn zu geben, der Sachlage entsprechend zu handeln und ihre Überzeugungen und Grundwerte neu zu deuten. Die kürzlich diplomierten Sekundarlehrpersonen leben alles in allem in einem professionellen Kontext, der sich auf die Rekonstruktion ihrer persönlichen Identitäten auswirkt. Die Konfrontation mit der unerwarteten Komplexität des Unterrichts und mit der ungeahnten Dynamik der Schulen und der Schulzimmer hat die neuen Sekundarlehrpersonen dazu veranlasst, ihre Überzeugungen und Grundwerte bezüglich des Unterrichts zu überdenken und neu zu strukturieren. Demnach hat diese Konfrontation sie zu einer Umgestaltung ihrer Identitäten bewogen. Ihre Sichtweise dessen, was Lehrerin- oder Lehrersein bedeutet, hat sich aufgrund der institutionellen und professionellen Rollenaushandlungen am Arbeitsplatz gewandelt.

Literatur

- Aktouf, O.** (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec: Presses de l'Université du Québec/HEC Presses.
- Bertaux, D.** (1980). Histoire de vie et vie sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 97–225.
- Encyclopædia Universalis.** (2001). Artikel «Identität». Elektronische Ausgabe auf CD-ROM.
- Gauthier, C.** (2005). Le XVII^e siècle et la naissance de la pédagogie. In C. Gauthier & M. Tardif (Hrsg.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (S. 85–107). Montreal: Gaëtan Morin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Huberman, A. M.** (1989). L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands. *Education et Recherche*, 2, 8–41.
- Hughes, E. C.** (1996). *Le regard sociologique*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Lortie, D.** (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Patton, M. Q.** (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Strauss, A. L.** (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Van Zanten, A. & Grospron, M.-F.** (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, 124, 224–268.

Autoren und Autorin

M'hammed Mellouki, Pädagogische Hochschulen Bern, Jura und Neuenburg (HEP-BEJUNE),
mhammed.mellouki@hep-bejune.ch

Abdeljalil Akkari, Universität Genf, Psychologische und Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
abdeljalil.akkari@unige.ch

Nilima Changkakoti, Universität Genf, Psychologische und Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
nilima.changkakoti@sunrise.ch

François Gremion, Pädagogische Hochschulen Bern, Jura und Neuenburg (HEP-BEJUNE),
francois.gremion@hep-bejune.ch

Maurice Tardif, Universität Montreal, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, tardif@umontreal.ca

Stadt- und Landschulen – ein Zugang für das Gespräch über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden*

Tania Ogay

Zusammenfassung Die Wahrnehmung kultureller Unterschiede ist insbesondere für Lehrpersonen eine alltägliche, aber gleichwohl beunruhigende Erfahrung. Auch wenn wir bereit sind, den mit der kulturellen Vielfalt verbundenen Reichtum hervorzuheben, so ist der Gedanke der Andersartigkeit dennoch beängstigend, da er eine Bedrohung der Idee der Gleichartigkeit der Menschen darstellt. Der vorliegende Beitrag untersucht den Diskurs von drei zukünftigen Lehrerinnen, die an einer Langzeitstudie über die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds bei Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung teilnehmen. Ausgehend von spontan formulierten, identischen Kontrastbildern zwischen Stadt- und Landschulen bei den drei Studentinnen zeigt die Untersuchung die Vielfalt ihres Umgangs mit den Unterschieden, die sie bei ihrer Schülerschaft und deren Familien wahrnehmen.

Schlagwörter interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Vorstellungen von Interkulturalität – Diskursanalyse

1 Einleitung

Die Erfahrung kultureller Vielfalt gehört heute zur alltäglichen Realität der meisten Berufstätigen im Humanbereich, wobei die Lehrpersonen als kulturelle Akteure und Mediatoren ganz besonders davon betroffen sind. Das Angebot interkultureller Bildung für Lehrpersonen hat sich in unserem Land in den letzten Jahren ausgeweitet, wozu unter anderem die Entstehung der pädagogischen Hochschulen beigetragen hat. Wie jedoch soll interkulturelle Bildung von ihnen gestaltet werden? Für die Lehrpersonenausbildnerinnen und -ausbildner ist die Kenntnis der Fragen, die die Interkulturalität im schulischen Kontext betreffen, selbstverständlich unumgänglich. Gleichzeitig ist es unerlässlich, die eigenen Studierenden zu kennen: Welches sind ihre Vorstellungen von Interkulturalität, welche die erhaltene Bildung «filtern» werden? Die Forschungsarbeit, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, hat zum Ziel, Fragen, die sich zukünftige Lehrpersonen hinsichtlich kultureller Unterschiede stellen (oder nicht stellen), zu erörtern – eine Thematik mit der sie mit grosser Wahrscheinlichkeit in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit konfrontiert sein werden. Eine Gruppe Lehramtsstudierender wird zu diesem

* Ogay, T. (2006). Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 35–53. – Aus dem Französischen übersetzt von Caroline Villiger.

Zweck während ihrer gesamten Grundausbildung begleitet. Die ersten Analysen lassen bereits die Vielfalt erkennen, mit der die zukünftigen Lehrpersonen der kulturellen Andersartigkeit Bedeutung beimessen. Dieser Befund weist auf die Notwendigkeit einer adaptiven, differenzierten interkulturellen Bildung hin.

2 Von der Thematik der interkulturellen Kompetenz zur Bedeutung der kulturellen Differenz

Interessiert man sich für Kommunikationssituationen zwischen Personen, die sich mit unterschiedlichen Kulturen identifizieren, ist die Frage nach der interkulturellen Kompetenz naheliegend. Über welche Kompetenzen sollte man verfügen, um in einem Kontext, der von impliziten Inhalten und nicht geteilten Bezugspunkten geprägt ist, effizient kommunizieren zu können? Ich hätte mich für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei zukünftigen Lehrpersonen interessieren können. Eine frühere Forschungsarbeit, die ich mit genau dieser Frage nach der interkulturellen Kompetenz im Rahmen eines Sprachaustausches von jungen Westschweizerinnen und Westschweizern in der Deutschschweiz durchgeführt hatte (Ogay, 2000), hatte mich zur Einsicht geführt, wie wichtig Kompetenzen wie Empathie und Ambiguitätstoleranz verbunden mit einer positiven Einstellung gegenüber dem andern sind. Aber noch wesentlicher als diese Kompetenzen waren die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede und die Bedeutung, die die Interagierenden ihr beimessen.

Die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds ist unerlässlich, um eine ethnozentrische Kommunikation zu vermeiden, bei der man davon ausgeht, dass das, was für einen selbst wahr und gut ist, es auch für den anderen sei. Sie bereitet aber gleichwohl Probleme, denn das Konzept ist tabu und ruft zu Recht viel Misstrauen hervor. Begeistert vom Reichtum, den die kulturelle Vielfalt mit sich bringt, betrachten wir das Konzept der kulturellen Differenz mit Skepsis, obschon dieses logischerweise davon abzuleiten ist: Wenn es möglich ist, über kulturelle Vielfalt zu sprechen, dann deshalb, weil wir Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen wahrnehmen. Aber wenn wir die Vielfalt kultureller Gruppen hervorheben, ist plötzlich die Gleichartigkeit der Menschen bedroht. Daher rühren paradoxe Stellungnahmen, die von der Wertschätzung der Kulturen – und damit der Unterschiede – mit dem Ziel der Anerkennung des anderen bis hin zur Verharmlosung der Unterschiede mit dem Ziel, die Gleichheit sicherzustellen, reichen. Viel mehr als die interkulturelle Kompetenz sind es deshalb die Wahrnehmung des kulturellen Unterschieds und seine Interpretation, die im Zentrum der interkulturellen Kommunikation stehen und die ihre ganze Komplexität ausmachen.

Wir verheddern uns in dieser Komplexität, in diesen Spannungen und der Dialektik der Ähnlichkeit und Andersartigkeit, Forschende und Auszubildende im Bereich Interkulturalität mit eingeschlossen. Es schien mir deshalb interessant zu sein, auf diese offensichtlichen Widersprüche gezielt einzugehen und zu sehen, wie Berufstätige, die mit

der Interkulturalität in ihrer Berufspraxis umgehen müssen und der kulturellen Vielfalt grundsätzlich positiv gegenüberstehen, diese heikle Problematik der kulturellen Differenz behandeln.

Deshalb habe ich mich entschieden, Lehrpersonen in den Blick zu nehmen, vorab Lehrpersonen in der Grundausbildung. Die frankofone Forschung im Bereich interkultureller Bildung hat sich bisher in der Tat sehr wenig mit Lehrpersonen beschäftigt und ihre Kräfte bis jetzt vielmehr auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fokussiert. Diese Forschungsarbeit über Lehrpersonen der Genfer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gehört in diesem Sinne einer neueren Entwicklung innerhalb der Forschung an, die den Lehrpersonen auszubildnerinnen und -ausbildnern einen direkten Nutzen bringen dürfte.

3 Vorgehen und Forschungsmethode

Nach der Durchsicht der unterschiedlichen Konzepte, die in den Humanwissenschaften existieren, um die Interpretation der Welt, die die Akteure vornehmen, zu bezeichnen (Vorstellungen, Glaube, Konzeptionen, Theorien etc.), habe ich mich für das Konzept der Bedeutung entschieden. Dieses Konzept gehört dem symbolischen Interaktionismus an; es stellt den Prozess der Sinnbildung (*meaning-making*) innerhalb der sozialen Interaktion in den Vordergrund (siehe z.B. Snow, 2001). Das Ziel der Forschung ist also nicht, die Bedeutung, die die zukünftigen Lehrpersonen der kulturellen Differenz beimessen, zu definieren oder festzulegen, sondern die Ausbildung und Umformung dieser Bedeutung, die sich in Abhängigkeit von ihren sozialen Interaktionen verändert: in der Ausbildung an der Universität, mit ihren Studienkolleginnen und -kollegen, in den Praktika, ohne ihr persönliches Leben und die Teilnahme an der Untersuchung zu vergessen, die sicherlich ebenfalls einen Einfluss hat.

Um diese Prozesse der Sinnbildung zu erfassen, drängte sich eine Langzeitperspektive auf. Mittels eines qualitativ-hermeneutischen Vorgehens sollte eine möglichst grosse Annäherung an die Komplexität der unterschiedlichen Erfahrungen der an der Untersuchung Teilnehmenden möglich sein. Im November 2004 habe ich die Untersuchung mit 16 Studentinnen und Studenten der *Licence mention enseignement* (LME [Anmerkung der Übersetzerin: Primarlehrerdiplom]) der Psychologischen und Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Genf begonnen. Mit ihnen habe ich während ihrer dreijährigen Grundausbildung, d.h. bis Juli 2007, regelmässig Interviews durchgeführt. Ebenfalls mit erfasst wurden Daten zu moralischen Werten (Schwartz, Lehmann & Roccas, 1999), «sozialen Axiomen» (Leung, Bond, Reimel de Carrasquel, Muñoz, Hernández, Murakami, Yamaguchi, Bierbrauer & Singelis, 2002) und Einstellungen zur Akkulturation (Montreuil & Bourhis, 2001), die im November 2003 im Rahmen einer anderen Untersuchung erhoben worden waren, an der die Studierenden ganz zu Beginn ihrer universitären Ausbildung im gemeinsamen Einstiegsjahr in Erziehungswis-

senschaft beteiligt waren. Diese quantitativen Daten erlaubten mir, die Teilnehmenden in Vergleich zu ihren Studienkollegen ($N=220$) zu setzen; sie sind ebenfalls während der zweiten Interviewserie im Juli 2008 diskutiert worden.

Damit die Interviews inhaltlich nicht abstrakt blieben und lediglich konventionelle Inhalte hervorbrachten, versuchte ich, konkrete Diskussionsgegenstände zu integrieren. Daher wurde ein Fragebogen eingesetzt oder gewisse schriftliche Aufgaben, die die Studierenden im Rahmen ihrer Lehrpersonenausbildung zu erfüllen hatten. Dabei ging es auch darum, die Motivation für die Teilnahme der Studierenden an der Untersuchung zu wecken und aufrechtzuerhalten. Dies ist ein wesentliches Anliegen einer längsschnittlichen Untersuchung mit beschränktem Stichprobenumfang. Es war umso wichtiger, weil ich hoffte, die Untersuchung über die drei Ausbildungsjahre hinaus weiterführen und so den Berufseinstieg dieser jungen Lehrpersonen dokumentieren zu können. Die Entscheidung für das sogenannte verstehende Interview (*interview compréhensif*, Kaufmann, 1996) begünstigt ebenfalls die Motivation und fördert das Vertrauen der Teilnehmenden. Dieser Befragungsstil ist charakterisiert durch die Abkehr vom klassischen Interview, in welchem die Interviewerin oder der Interviewer neutral bleibt und standardisierte Fragen an die einzelnen Teilnehmenden richtet. Wenn die Forscherin oder der Forscher sich der Welt der Befragten annähern will und wenn sie oder er will, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner nicht an der Oberfläche bleibt und sich in ihren oder seinen Antworten aktiv einbringt, ist es laut Kaufmann unabdingbar, dass sich die Forscherin oder der Forscher während des Interviews aktiv beteiligt und sich selbst und den eigenen Erfahrungen einen berechtigten Platz im Gespräch zugesteht. Es geht dabei darum, einen wahrhaftigen Austausch zu initiieren, selbstverständlich ohne dabei im Zentrum zu stehen.

Pro Jahr wurden zwei Interviews durchgeführt, also insgesamt sechs pro teilnehmende Person. Die Interviews dauerten jeweils eine Stunde, wurden durch Tonaufnahme festgehalten und anschliessend für die inhaltliche Analyse transkribiert.¹ Diese wird mittels der Software NVivo zur Analyse qualitativer Daten durchgeführt, welche in Anlehnung an die *Grounded Theory* (siehe z.B. Laperrière, 1997) entwickelt worden ist und worauf sich das verstehende Interview von Kaufmann (1996) ebenfalls bezieht. Das Analyseverfahren beruht zuerst auf der Erstellung eines Porträts für jede teilnehmende Person, das für jeden Untersuchungszeitpunkt erstellt wird. Diese Porträts bestehen aus einem Analysetext, der auf einem Mind-Map, das aufgrund einer ersten Codierung des Inhalts der Interviewtranskriptionen erstellt worden ist, basiert. Diese Porträts werden Gegenstand einer zweiten, sogenannten theoretischen Codierung nach dem Verfahren der *Grounded Theory* sein, wobei sie in systematischer Weise synchron (alle Fälle zum selben Zeitpunkt der Untersuchung) und diachron (oder längsschnittlich, ein einzelner Fall über alle Zeitpunkte der Untersuchung hinweg) verglichen werden.

¹ Mit bestem Dank an Stéphanie Gendre-Borruat, die mit Sorgfalt und Engagement die Transkription der Interviews vorgenommen hat.

Die Datensammlung und besonders die Datenanalyse stehen erst am Anfang. Dennoch zeigen die ersten Analysen, wenngleich sie noch sehr deskriptiv sind, bereits interessante Ansätze der Reflexion. Die nachfolgenden Abschnitte dieses Beitrags zeigen einen Vergleich von drei zukünftigen Lehrerinnen² auf der Basis des ersten Interviews, das einige Wochen nach Studienbeginn stattgefunden hat. Das Ziel dieses ersten Interviews war vor allem das Kennenlernen der befragten Personen. Die Fragen zum kulturellen Unterschied wurden sehr allgemein behandelt, hauptsächlich über ihre Erfahrungen bei Stellvertretungen und Praktika in Genfer Schulen. Diese drei Lehrerinnen wurden für die vorliegende Analyse gewählt, weil sie alle drei während des ersten Interviews spontan auf Unterschiede zwischen den Stadt- und Landschulen eingegangen sind.

4 Drei zukünftige Lehrerinnen, drei Positionierungen gegenüber kultureller Differenz

Anne, Isabelle und Gaëlle haben nahezu dasselbe Alter (20 und 21 Jahre beim ersten Interview). Alle drei wohnen bei ihren Eltern im ländlichen Teil Genfs. Es soll daran erinnert werden, dass Genf ein Stadtkanton ist, wo die ländlichen Gemeinden unweit der Stadt liegen und für Personen mit hohem Einkommen einen privilegierten Lebensrahmen bieten. Tabelle 1 gibt gewisse Charakteristika ihrer Wohngemeinden wieder.

Tabelle 1: Charakteristika der Wohngemeinden der drei befragten Personen

	Gemeinde von Anne	Gemeinde von Gaëlle	Gemeinde von Isabelle	Vergleich mit dem Kanton Genf
Anzahl Einwohner im Jahr 2004	2'344	9'281	402	438'500
Gemeindestruktur*	hohes Einkommen	vorstädtisch	agrар/gemischt	-
Bevölkerungsdichte (Bewohner pro Hektare)	6	7.1	0.8	17.8 (min. = 0.8, max. = 117)
Arbeitslosenquote	5.5%	4%	1.8%	7.3% (min. = 1.2, max. = 9.1)
Anteil Migrantinnen/ Migranten	29.9%	19.6%	21.1%	38.7% (min. = 14.0, max. = 48.1)

* Quelle: Internetseite des Amtes für Statistik des Kantons Genf: <http://www.geneve.ch/statistique/statistiques/welcome.html>

² Die hier verwendeten Vornamen sind selbstverständlich fiktiv und diejenigen Informationen, die zu einer Identifikation der Personen führen könnten, wurden neutralisiert.

Anne und Isabelle haben immer in ihrer derzeitigen Wohngemeinde gelebt. Gaëlle ist mit ihrer Familie, die aus einem nicht europäischen Land stammt, nach ihrer Ankunft in der Schweiz im Alter von sieben Jahren mehrfach innerhalb des Kantons Genf umgezogen. Sie behält eine starke Verbindung mit ihrem Herkunftsland bei, das sie regelmässig besucht und dessen Sprache sie fließend spricht (ebenso wie die Sprache ihres Vaters, der aus einem Land aus dem Süden stammt). Die Familie von Anne mütterlicherseits lebt in zwei europäischen Ländern nördlich der Schweiz, wo sie zahlreiche Ferientaufenthalte verbracht hat. Abgesehen davon besteht ihr soziales Netz mehrheitlich aus Schweizer Bürgerinnen und Bürgern. Dasselbe gilt für Isabelle, die kaum interkulturelle Kontakte hatte, mit Ausnahme einer kürzlich absolvierten Reise in ein Land des Südens, wo sie den Freundeskreis einer dort wohnenden Person kennengelernt hat. Für alle drei ist das Unterrichten eine Berufung (*vocation*), wovon sich die ersten Anzeichen im Kindesalter im Spiel mit Geschwistern und Puppen geäußert haben.

Die nachfolgende Analyse beschäftigt sich mit der Thematik der Unterschiede zwischen Land- und Stadtschulen. Diese Thematik wurde spontan von jeder dieser drei befragten Personen aufgegriffen. Sie hat sich im Hinblick auf die Herausbildung der unterschiedlichen Positionierungen bezüglich des kulturellen Unterschieds als sehr ergiebig erwiesen.

4.1 Anne

Anne führt den Kontrast zwischen Land- und Stadtschulen (oder Quartierschulen) ein, indem sie von einem ihrer Praktika in einer Schule eines Stadtviertels spricht, wo sie einen höheren Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern festgestellt hat, während es in ihrem Dorf «ganz schön, ganz rosa» sei: «Alle Kinder sind im Dorf geboren» (§ 218). Ihre Argumentation bezieht sich auf die pädagogische Begleitung, die die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler erhalten. Diese ist ihrer Meinung nach in den Stadtschulen viel besser, dies dank der motivierten Lehrpersonen und der adäquaten Unterstützungsmassnahmen. Demgegenüber hat sie bei Stellvertretungen in ihrer Dorfschule feststellen können, dass die wenigen fremdsprachigen Kinder, die mehrheitlich aus dem in der Gemeinde errichteten Flüchtlingszentrum kommen, von den Lehrpersonen kaum unterstützt werden, welche Anne als traditionalistisch und streng beschreibt.

Sie kommt auf diesen Vergleich zurück, wenn sie von der Arbeit mit den Familien spricht, die sie als eine wichtige Aufgabe für die Lehrperson betrachtet, die aber «sehr kompliziert, vor allem je nach Schule, wo man arbeitet», sein könne (§ 251). Man hätte erwarten können, dass Anne die Arbeit mit den Familien in Schulen mit hohem Ausländeranteil als schwieriger erachtet. Jedoch sind es die Landschulen, die dortigen «pedantischen» Eltern, die Anne erwähnt. Sie erzählt von der Erfahrung einer Lehrerin, die in einer Quartierschule gearbeitet hatte, wo die oft fremdsprachigen Eltern Anerkennung gegenüber den Lehrpersonen gezeigt hätten, und die danach an eine ländliche, «gutbürgerliche» (§ 255) Schule wechselte, wo die Eltern ihr unaufhörlich Vorwür-

fe machten und sich fordernd zeigten. Danach äussert sie folgende Bemerkung: «Ich möchte nicht, dass meine Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Familie hin und her gerissen sind. Wenn Familie und Schule aufeinander abgestimmt wären, wäre das ideal» (§ 259). Diese Bemerkung ist schwierig zu interpretieren, dennoch ist sie wahrscheinlich bezeichnend. An einer anderen Stelle des Gesprächs hätte sie sich auf die Schwierigkeiten aufgrund der Unterschiede zwischen der Schulkultur und der familiären Kultur der Einwanderer beziehen können. Aber Anne macht diese Bemerkung bezüglich der «gutbürgerlichen» Eltern, die sich erlauben, sich in das Unterrichtsgeschehen einzumischen, und schliesslich ihr Kind einem Kreuzfeuer aussetzen zwischen dem, was es in der Schule macht, und dem, was die Eltern zu Hause darüber denken und äussern. Man gewinnt den Eindruck, dass für Anne die Harmonie eigentlich von einer klaren Trennung zwischen Schule und Familie ausgeht, was der Fall ist, wenn die Eltern an ihrem Platz bleiben und nicht in das schulische Geschehen eingreifen. Das Bild der Eltern als Richter der Lehrperson taucht an mehreren Stellen auf. Anne sagt etwas später, dass ihr dies in ihrem zukünftigen Beruf als Lehrperson am meisten Angst bereite (§ 271). Sie erörtert diese Unterscheidung zwischen Eltern vom Land (die sie dennoch als oft bürgerlich beschreibt) und Eltern der Stadt (als oft nicht einheimisch bezeichnet) im Weiteren nicht und verzichtet beispielsweise auf eine Kategorisierung im Sinne von sozioökonomischen Schichten, um im Gegenteil die extreme Vielfalt der individuellen Situationen hervorzuheben: «Es gibt eine Milliarde von Schülertypen, wie es eine Milliarde von Elterntypen gibt» (§ 295). Wenn ich die Frage eines unterschiedlichen Umgangs der Lehrperson mit den Eltern anspreche, geht Anne erst nach meinem Hinweis auf gewisse Eltern, die aufgrund des heutigen pädagogischen Jargons überfordert sein könnten, auf die nicht frankofonen Eltern und ihre Sorge ein, nicht mit ihnen kommunizieren zu können.

Die Aufmerksamkeit – und die Besorgnis – von Anne scheint einzig auf die Eltern abzuzielen, die über ihr Lehrerhandeln richten könnten, also auf die Eltern, die sie am Anfang als «gutbürgerlich» bezeichnet hat, obwohl sie dieser Dimension nachfolgend keine Aufmerksamkeit mehr zu schenken scheint. Anstelle der Sorge um die von der Schule geleistete Unterstützungsqualität beim Lernen der Schülerinnen und Schüler, wer auch immer sie sein mögen, ist es vielmehr die Sorge um die Bewahrung des eigenen Images als Lehrerin, die Anne vor allem zu beschäftigen scheint, was bei einer jungen Erwachsenen, die sich auf einen Beruf mit derart komplexer Verantwortung vorbereitet, nicht überrascht. Diese Besorgnis zeigt sich besonders, wenn Anne die Konsequenzen eines Fehlers, den eine Lehrerin oder ein Lehrer im Umgang mit einer Schülerin oder einem Schüler begehen könnte, in Erwägung zieht:

Ich stelle mir vor, dass wenn man als Bankangestellter in seinem Büro einen Fehler macht, wird man halt von seinem Chef zurechtgewiesen. Das hat nicht so grosse Konsequenzen, na ja, ich bin nicht Bankangestellte, aber vielleicht nicht so grosse Konsequenzen wie wenn ein Lehrer einen Fehler macht. Weil das wird eine Konsequenz haben ... Das schlimmste wäre, dass er einen Einfluss auf das Lernen seiner Schüler haben könnte. Dann, danach, kann er sicher sein, dass er sechzig Richter, nämlich die Eltern, hat, vorausgesetzt, dass die sechzig es bemerken oder reagieren und fähig sind zu sagen: «Aber da haben Sie einen Fehler gemacht. Warum da, ...» Sie legen den Zeigefinger ziemlich leicht darauf. Jedenfalls gewisse. (§ 271)

Wenn ich sie danach frage, was mit den Eltern ist, die nicht die Möglichkeit haben, der Lehrperson, die einen Fehler im Umgang mit ihrem Kind hätte begehen können, Vorwürfe zu machen, antwortet Anne: «Wenn man es nicht bemerkt, na dann einerseits umso besser» (§ 323), während sie später auf der Notwendigkeit, sich als Lehrperson infrage stellen zu können, insistiert (§ 344).

Anne zeigt also in diesem Interview eine ziemlich begrenzte Sensibilität gegenüber der Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihren Familien. Diese erscheinen immerhin in positivem Licht gegenüber den «gutbürgerlichen» Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, aber vor allem, weil sie es der Lehrperson erlauben, alleiniger Herr und Meister der Klasse zu sein, ohne inquisitorischen bzw. kritischen Blick. Anne erwähnt dennoch mehrfach ihre Absicht, «den Schwerpunkt auf die Vielfalt zu setzen, damit es kein Unterschied mehr ist» (§ 226). Dieser Satz zeigt sehr wohl die Spannungen und Widersprüche hinsichtlich der Bedeutung, die dem Unterschied beigemessen wird, welcher hier als etwas Negatives wahrgenommen wird und beseitigt werden soll. Allerdings soll diese Beseitigung mittels einer Hervorhebung der Unterschiede geschehen. Für Anne besteht diese Erschliessung der Vielfalt in Aktivitäten, die den kulturellen Einbezug der ausländischen Schülerinnen und Schüler ins Schulgeschehen erlauben:

Das Kind dazu bringen, uns von, ich weiss nicht, ob er Marokkaner ist, uns von seinem Land zu erzählen, damit die Kinder es besser kennenlernen. Ich selbst bin überzeugt, dass man Angst vor dem hat, was man nicht kennt. Dass man ablehnt, was man nicht kennt. (§ 380)

... Und, davon ausgehen, dass es bereichernd sein kann. Und wenn es die Kinder interessiert, dann kann man mit der ganzen Klasse eine Arbeit machen. Ich weiss nicht, man kann sich mit einer kreativen Aufgabe vergnügen oder Teller bemalen nach marokkanischem Stil. Ich beziehe mich auf Marokko, aber ich könnte mich auf irgendeine andere Kultur beziehen. Ja, ich finde, das kann bereichernd sein, so wie ein Kind Lust haben könnte, einen Vortrag über Katzen zu machen, so könnte es vielleicht auch gut sein, dass ein Kind uns von seiner Herkunft erzählt. (§ 384)

Diese Art von Äusserung wird oft als «Couscous-Pädagogik» qualifiziert, was so viel bedeutet wie eine oberflächliche und wohlwollende Offenheit gegenüber den auf folkloristische und stereotype Praktiken reduzierten Kulturen. Anne weiss dies und beschreibt sich als «etwas durcheinandergebracht» (§ 226) von einem Warnhinweis gegenüber einer solchen interkulturellen Pädagogik, den ich während eines Kurses im ersten Jahr angebracht habe. Für den Moment sieht sie keine Alternative und bleibt ratlos. Sie kann sich nicht vorstellen, dass die Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt etwas anderes sein kann als diese «Couscous-Pädagogik», dass sie sich zum Beispiel in einer Reflexion der Lehrperson über ihre Kommunikation mit Eltern unterschiedlicher Kulturen zeigen könnte, was durchaus einer ihrer Verpflichtungen hinsichtlich ihres zukünftigen Berufs entspricht.

Ihr Konzept zur Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Unterricht ist in Wahrheit eher auf die Bedürfnisse der einheimischen Schülerinnen und Schüler als auf jene der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentriert. Deshalb sollten es diese

sogenannten interkulturellen Aktivitäten den Schweizer Schülerinnen und Schülern erlauben, sich gegenüber den kulturellen Unterschieden mehr zu öffnen und entsprechend ihre Vorurteile zu verringern. Anstelle eines Beispiels bezieht sie sich auf ihre eigenen Vorurteile gegenüber Angehörigen einer bestimmten Kultur, die sie darauf zurückführt, dass sie diese Kultur zu wenig kenne. Andererseits begrenzt sie diese Art von Aktivitäten auf Klassen, die interessiert sind «an Ländern und solchen Sachen»; wenn das Interesse der Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden sei, «ist es klar, dass man es nicht tun wird» (§ 388). Dies zeigt sehr wohl, dass die interkulturelle Erziehung die bestehende Ordnung nicht infrage stellen wird.

Zusammenfassend tritt Anne als eine junge, motivierte Frau auf, die es gut machen will (was sich insbesondere in ihren zahlreichen Bezügen auf die Kurse, die sie seit ihrem Eintritt ins Studium besucht hat, zeigt) und sehr sensibel auf Bedrohungen der Berufsidentität und insbesondere auf die mögliche Kritik vonseiten der Eltern reagiert. Sie ist hilflos gegenüber der kulturellen Differenz und ihren eigenen Vorurteilen. Sie zeigt wenig Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, ihr Verständnis der Kultur ist vereinfachend (etwas, das man hat und wovon man sprechen kann wie von seiner Katze), sie gelangt nicht zu einer Analyse der Situation von Migrantenfamilien und konzentriert sich dauerhaft auf die Perspektive der Einheimischen, bei denen sie einen Mangel an Offenheit gegenüber der kulturellen Andersartigkeit erkennt.

4.2 Isabelle

Isabelle führt die Unterscheidung von ländlichen und städtischen Schulen auf die Beziehung zu den jeweiligen Eltern zurück, die sie im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Aktivität sehr beunruhigt. Sie beschreibt die Eltern einer ländlichen Schule, wo sie mehrere Stellvertretungen absolviert hat, als herausfordernd und geringschätzig und als sich oft in das Unterrichtsgeschehen einmischend. Ihre Äusserungen hinsichtlich der Interpretation der Unterschiede zwischen den Eltern auf dem Land und denjenigen in der Stadt zeigen eine grosse Zurückhaltung gegenüber einer Analyse im Sinne von sozioökonomischen Unterschieden. Isabelle berichtet dennoch mehrere Unterschiede, die die Dimension unterschiedlicher soziokultureller Bedingungen klar hervorheben (z.B. dass die Eltern vom Land ihr Kind zu jeder Zeit, selbst mitten am Nachmittag, abholen, weil viele Mütter nicht arbeiten würden, § 206, 274); sie sagt ebenfalls mehrfach, dass die Populationen (§ 194, 238) und die Lebensbedingungen unterschiedlich seien (§ 254). Sie verwirft so lange wie möglich die Idee, dass diese Familien nicht von denselben sozioökonomischen Bedingungen profitieren, und bevorzugt die Interpretation dieser Unterschiede als Unterschiede der Persönlichkeit.

Wenn ich im Interview erneut auf die Haltung der Eltern einer Stadtschule zu sprechen komme und dabei beabsichtige, eine vorteilhafte Beschreibung der Stadt Eltern hervorzurufen, die einen Kontrast bilden würde zu derjenigen, die sie von den Landeltern gegeben hat, bestätigt Isabelle zwar diesen Unterschied, beschreibt aber die Eltern einer Schule in einem sozial unterprivilegierten Quartier, wo sie ein Praktikum absolviert hat,

als nicht lobenswert (*rien à cirer*) (§ 262). Laut Isabelle zeigten die Eltern dieser Schule überhaupt kein Interesse für die Schule, weil sie nie mit Fragen zur Lehrperson kamen (§ 282). Sie erwähnt wiederum das Beispiel der Begleitung der Kinder zur Schule (erstes Kindergartenjahr): Während die Eltern auf dem Land immer frühzeitig da waren, warteten die Kinder in der Quartierschule, wo sie ihr Praktikum machte, allein auf die Türöffnung oder sie wurden von Cousins hingebacht. Laut Isabelle seien es die Kinder der Quartierschule eher gewohnt, «sich selbst überlassen zu sein» (§ 278). Daraufhin sucht sie eine Erklärung für ihre Feststellung und bemerkt, dass beide Elternteile oft Arbeitszeiten hätten, die wenig kompatibel mit der Schule seien, was sie dazu führt, sozioökonomische Unterschiede damit in Verbindung zu bringen.

Obwohl sie ein kaum schmeichelhaftes Bild der Eltern der Landschulen zeichnet, möchte Isabelle dennoch nicht an einer Stadtschule unterrichten. Sie ist der Meinung, dass die Unterrichtsbedingungen dort weniger günstig seien, und bezieht sich explizit auf die kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Hindernis für den Unterricht:

I.: Na, hmm ... Schon, weil, es ist wahr, ich habe immer auf dem Land gewohnt, und so ... Ich mag die Stadt nicht. Ich hasse die Stadt. Und ehm ... Muss, man muss sagen, dass die Schüler, die sind anders. Ich habe ein Praktikum gemacht, dort zu Beginn des Jahres (in einer Schule eines sozial unterprivilegierten Viertels). Schon dort, das war ganz anders.

(...)

I.: Ja. Gut ... Der Ausländeranteil ist 80% in der Klasse. Die Hälfte versteht kein Französisch. Es ist wahr, die Unterrichtsbedingungen sind nicht ... Sie sind komplett anders. Aber, hmm ... Wenn ich auf dem Land bleiben kann, dann geht es mir gut. Also ... Wenn ich auf dem Land bleiben kann zum Unterrichten, na ja, würde ich lieber. Jetzt, ehm, wenn man mich eher Richtung Stadt versetzt, na ja, ist nicht schlimm.

T.O.: Erscheint es Ihnen in dieser Situationen schwieriger zu arbeiten?

I.: Ja.

T.O.: Als in einer Umgebung, an die Sie eher gewöhnt sind?

I.: Ja, schon. Ja, ich denke, dass ... dass in ... sagen wir, in der Stadt ist die Bevölkerung halt schon anders. Es ist wahr, auf dem Land sind die Leute nicht unbedingt wohlhabender. Im Allgemeinen, aber trotzdem, na ja, ... das soziale Milieu ist trotzdem güns... wie soll ich sagen, mittelmässige Bedingungen. Während in der Stadt findet man ... Na ja, es ist anders. Also, ich denke, um wirklich in der Rolle der Lehrperson bestehen zu können, also ... also wirklich den Schülern Dinge beibringen zu können, ist es besser auf dem Land. Jetzt, gut, ehm, wenn ich in der Stadt unterrichte, bevor ich ehm ... beginnen ... ja, kann, die Schüler zu unterrichten, na ja, müsste ich was anderes tun. Aber das ist nicht schlimm. Nein, ich, es ist eher, weil, ich mag das Land ... ich fühle mich besser auf dem Land als in der Stadt. Also, es ist eher das. (§ 234–254)

Auch wenn sich für Isabelle die Schülerinnen und Schüler in der Stadt von denjenigen auf dem Land unterscheiden, versucht sie nicht, diese Unterschiede zu analysieren, indem sie beispielsweise die unterschiedlichen Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Für sie sind diese Unterschiede auf Persönlichkeitsunterschiede begrenzt. Diese auf Angeborenheit beruhende Erklärung (Doudin & Martin, 1999) wird illustriert durch ihre Vorstellung einer «genialen» Klasse, ein Ausdruck den sie bei der

Beschreibung einer von ihr unterrichteten Klasse während eines Praktikums verwendet hat:

T.O.: Was verstehen Sie unter einer genialen Klasse? Sie haben vorher gesagt «eine geniale Klasse». Wie ist eine geniale Klasse?

I.: Eine geniale Klasse. Hmm ... Das ist eine Klasse, die fähig ist ... nicht sich selbst in die Hand zu nehmen, aber ein wenig autonom zu sein. Sagen wir, es ist eine Klasse, die fähig ist, sagen wir, wenn man Regeln festlegt, Sachen aufträgt, ich weiss nicht, Ateliers, solche Sachen, die fähig ist, sich selbst in die Hand zu nehmen. Wissen, wo sie stehen, sich gegenseitig helfen, zusammen korrigieren etc. Gut, natürlich, es gibt ... ich denke, dass eine Klasse ... man kann auch nicht einfach irgendwas mit ihr machen. Das heisst, es gibt natürlich Klassen, die schwieriger sind als andere. Und mit einer sehr schwierigen Klasse denke ich, könnte man ... man kann sie nicht komplett verändern. Weil, weil, gut, das ist halt ... die Kinder sind so. ...

T.O.: Und, woran liegt es, dass eine Klasse genial ist oder nicht?

I.: Zuerst liegt es, wie ich gesagt habe, ich denke halt an der Persönlichkeit der Kinder. Weil, gut, na ja, die Kinder wenn sie zur Schule kommen haben halt ihre Persönlichkeit. Und das, ich denke, man kann sie nicht komplett verändern! Ich will sagen, wenn die Kinder alle ... komplett unruhig sind, dann kann man sie nicht brav wie Lämmer machen. Das ist nicht möglich! Man muss damit klarkommen! Aber, gut, das liegt sonst ... an der Lehrperson. ... (§ 380–382)

Wenn sie könnte, würde Isabelle also eine Landschule wählen, weil die Schülerinnen und Schüler dort «Persönlichkeiten» haben, die bewirken, dass sie ganz alleine in der Klasse funktionieren können. Dies würde ihr die Sicherheit geben, ohne Misserfolgsrisiko eine gute Klassenorganisation zu verwirklichen, ein Ziel, das sie als sehr wichtig erachtet, aber zu welchem sie sich kaum Illusionen macht, weil sie meint, dass dieses letzten Endes mehr von den Schülerinnen und Schülern als von der Lehrperson abhängt.

Zusammenfassend ist Isabelle von den Schwierigkeiten entmutigt, die sie im Hinblick auf das Unterrichten im städtischen Kontext sieht, und zwar, weil sie ihn nicht kennt. Dies kommt daher, dass sie selbst immer in einem anderen Milieu gelebt hat, das man als schweizerisch und ländlich bezeichnen könnte. Der kulturelle und sozioökonomische Unterschied ist bei Isabelle Synonym für eine zu grosse Schwierigkeit, die ihr effizientes Handeln unmöglich macht. Isabelle hat sehr wenig Vertrauen in die Möglichkeit, dass eine Lehrperson eine Veränderung der Einstellungen und des Verhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler herbeiführen kann, da deren «Persönlichkeit» das bestimmende Element sei. Isabelle beschreibt sich übrigens als sehr ängstlich und hilflos gegenüber der Idee, in drei Jahren eine Klasse zu übernehmen, denn was wird sie tun können, wenn die «Persönlichkeit» ihrer Schülerinnen und Schüler nicht vorteilhaft ist?

4.3 Gaëlle

Gaëlle nimmt die Schülerinnen und Schüler der Stadtschulen ganz anders wahr als ihre zwei Kolleginnen. Wie Anne führt sie den Vergleich zwischen Stadt- und Landschulen anhand einer Schule eines weniger privilegierten Quartiers ein, in der sie ein Praktikum absolviert hat. Aber ihre Analyse der Bedingungen pädagogischer Betreuung,

von der die Schülerinnen und Schüler in den beiden schulischen Kontexten profitieren, ist anders als jene von Anne. Laut Gaëlle verfügen die Schülerinnen und Schüler auf dem Land über ideale Bedingungen: kleine Schulen, wo sich alle kennen, Schülerinnen und Schüler, die von den Eltern umsorgt und von den Lehrpersonen begleitet werden. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, die Lehrpersonen können sich deshalb gut um sie kümmern und pädagogisch differenzieren. Demgegenüber leben die Schülerinnen und Schüler der Quartierschule in einer Art Ghetto, wogegen die Schule nichts unternimmt, weil sie in derselben Einrichtung all diejenigen Schülerinnen und Schüler versammelt, «die nur Probleme haben» (§ 230). Infolgedessen ist es für die Lehrpersonen unmöglich, auf deren Bedürfnisse einzugehen, zu differenzieren, trotz des imposanten Arsenal an Unterstützungsmassnahmen, die Gaëlle hat beobachten können. Sie meint, dass alles viel besser ginge, wenn die Schülerinnen und Schüler gemischt wären, was diejenigen mit Schwierigkeiten motivieren würde.

Für Gaëlle war die Entdeckung der alltäglichen Realität dieser Schülerinnen und Schüler und ihrer Schule ein Schock, der sie erschüttert hat und worauf sie ihr Leben in einer Gemeinde auf dem Land und die Stellvertretungen, die sie dort absolviert hat, nicht vorbereitet hatten. Gaëlle ist empört über die Ungerechtigkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern der unterprivilegierten Quartiere, sie sagt, sie sei schockiert, und findet die Situation, die sie in ihrem Praktikum angetroffen hat, «unzulässig» und «ungerecht» (§ 218, 258). Sie macht daher den Unterschied zwischen der Schule ihres Dorfes und der Schule dieses unterprivilegierten Quartiers an sozialen Faktoren der Diskriminierung fest und betrachtet die Schülerinnen und Schüler der Quartierschule als Opfer einer ungerechten Gesellschaft. Sie situiert die Schule in ihrem sozialen Kontext und analysiert die sozialen Mechanismen, die in dieser Schule diejenigen Schülerinnen und Schüler konzentrieren, die grosse Schwierigkeiten haben, was die Verwirklichung ihres eigentlichen Potenzials verhindert:

Rundherum, das heisst, es gibt die Schule, daneben ist das Frauenhaus. Also, schon mal, das ist gerade daneben. Und rundherum sind alles Sozialwohnungen. Also das ist, es gibt sogar einen anderen Begriff, noch tiefer, das sind wirklich Leute, die sehr, sehr wenig Mittel haben. Ja, die politischen Flüchtlinge oder illegale Einwanderer, wirklich ... Also ... Und sobald es dem Kind, der Familie besser geht, dann gehen sie weg. Also es sind wirklich Kinder, die nur Probleme haben. Und es ist verrückt, weil ... es gibt kein einziges Kind, von dem man sagen könnte, es ist begabt. Weil, man muss alles mit ihnen erarbeiten. Es gibt sehr aufgeweckte Kinder. Aber sie haben alle Schwierigkeiten. Ich meine ... Und die Lehrerin kann nicht arbeiten ... Weil sie alle Schwierigkeiten im Lesen haben. Man kann nicht mit jedem Kind arbeiten. Das ist nicht möglich. (§ 230)

Gaëlle nimmt den Vergleich Stadt – Land im Zusammenhang mit den Beziehungen zu den Eltern wieder auf. Genau wie Anne und Isabelle beschreibt sie die Eltern auf dem Land, die sich dauernd beschweren und die Lehrperson für alle Schwierigkeiten ihrer Kinder verantwortlich machen würden. Ihnen stellt sie die Eltern der sozial benachteiligten Quartierschule gegenüber, die nie Widerspruch leisten würden: «Sie haben ein derart blindes Vertrauen gegenüber den Lehrpersonen, sodass sie im Gegenteil fast auf

den Knien sind» (§ 330). Sie analysiert die Position dieser Eltern, die sich gegenüber der Schule zurückhalten, nicht als einen Mangel an Interesse, was die Interpretation von Isabelle war, sondern als Zeichen eines grossen Respekts gegenüber der Schule und der Lehrperson, die in ihren Augen Kulturträgerin ist. Aufgrund der Begriffe, die sie verwendet, wenn sie von den Eltern spricht («blindes Vertrauen», «auf den Knien»), deutet Gaëlle an, dass die Lehrperson sich gegenüber diesen Eltern in einer Machtposition befindet.

Gaëlle spricht von diesem Praktikum als einer psychologisch sehr schwierigen Erfahrung, die sie aber paradoxerweise «geliebt» (§ 210) habe. Weil sie selbst Migrationserfahrung hat, ist sie persönlich berührt von der Situation dieser Schülerinnen und Schüler, die sie zum ersten Mal explizit als Ausländerinnen und Ausländer bezeichnet (§ 254). In einem solchen, von Schwierigkeiten gezeichneten Kontext zu unterrichten, motiviert sie:

Und es ist wahr, einerseits ist es ziemlich paradox, aber es interessiert mich sehr. Ich möchte eigentlich gern in diesem Bereich unterrichten. Es ermüdet mich, es kann beängstigend sein. Aber mir hat es eigentlich gar nicht Angst gemacht. Im Gegenteil, es hat mich sogar motiviert zu ... Das interessiert mich. Weil es ... es nette Kinder sind. Es hat nichts damit zu tun. Sie haben nur einfach viele Probleme und man muss ihnen helfen. Das ist alles. Aber ... Es ist interessant, auf jeden Fall. (§ 218)

Dennoch spürt sie eine gewisse Ratlosigkeit («Ich weiss nicht, was ich ihnen antworten soll» § 286): Wie soll man eine Schülerin oder einen Schüler für die Schule motivieren, wenn sie oder er in einem solchen Umfeld lebt? Genau darin sieht sie einen Beitrag ihrer eigenen Erfahrung als Migrantin: Sie kann diesen Schülerinnen und Schülern ein positives Modell anbieten: «Sie sehen, dass man es doch schaffen kann, auch wenn man nicht Schweizer ist, und ... wenn man eine Fremdsprache spricht, kann man es doch schaffen» (§ 254).

Andererseits schreibt Gaëlle ihrer persönlichen Migrationserfahrung ihre Fähigkeit zu, die Situation der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, ihre Schwierigkeiten, sich ins Lernen einzubringen, ihre Integrationsprobleme (obwohl sie präzisiert, dass sie selbst nie unter Diskriminierung gelitten habe). Gaëlle führt hier eine neue Unterscheidung zwischen den Lehrpersonen ausländischer Herkunft und den hier in der Schweiz gebürtigen ein:

Es gibt ziemlich viele Lehrpersonen, die hier geboren sind, die hier gelebt haben. Deshalb verstehen sie nicht, sie ... wissen nicht, warum das Kind, blockiert ist, warum es nicht sprechen kann, warum es sich schlecht fühlt und ... Also, hm ... Es ist wahr, wenn ... Das verstehe ich jedenfalls. (§ 266)

Hinsichtlich der Beziehung zu den Eltern bezieht sich Gaëlle auf ihre eigene Erfahrung als Ausländerkind, um die Notwendigkeit zu betonen, dass die Lehrperson wirklich versucht, die Situation der Familie zu erkennen, und nicht lediglich bei Äusserlichkeiten bleiben soll (Aufenthaltsstatus, berufliche Stellung). Sie führt deshalb eine neue Unterscheidung ein zwischen solchen Lehrpersonen, die versuchen, das Kind und seine

Familie wirklich zu verstehen, und solchen, die anhand von Äusserlichkeiten kategorisieren und zu schnell aufgeben:

Weil ich denke, es gibt Lehrpersonen ... die sagen: «So. Er ist Ausländer. Bestimmt ist er nicht sehr gebildet. Es ist, es ist normal, dass er nicht lesen kann.» Und dann, ja. Na ja, dann ist Schluss. Und dann vernachlässigt man das Kind, und dann wird es nicht besser. (§ 350)

Sie sagt nicht explizit, dass sich diese beiden Kategorisierungen überlagern, aber die Verbindung zwischen den Lehrpersonen, die sich nur an Äusserlichkeiten orientieren, und den Schweizer Lehrpersonen ist implizit vorhanden. Einerseits durch die Tatsache, dass Gaëlle das Beispiel des Ausländerseins als Kategorie wählt, an welcher sich diese Lehrpersonen orientieren würden, andererseits durch ihre kurz darauf folgende Bemerkung, in der sie sagt, sie habe nie eine ausländische Lehrperson gesehen, weder während ihrer Praktika noch während der Stellvertretungen.

Zusammenfassend analysiert Gaëlle die Situation der Schülerinnen und Schüler eines sozial unterprivilegierten Quartiers, indem sie die soziale Ungerechtigkeit anprangert, die ihnen widerfährt und die sowohl aufgrund der Gesellschaft als Ganzes als auch aufgrund des Schulsystems zustande kommt, was die Diskriminierungen noch verstärkt. Gaëlle spricht vor allem von den ungünstigen Lebensbedingungen dieser Kinder und ihrer Familien. Die Tatsache, dass sie Ausländerinnen und Ausländer sind, bleibt implizit; vielleicht weil es sich um eine Offensichtlichkeit handelt, spricht sie nie von Kultur, geschweige denn von kulturellen Unterschieden, sondern nur vom Migrationsstatus. Gaëlle betrachtet die Lehrperson als wichtige Akteurin, die imstande ist, gegen die Ungerechtigkeit vorzugehen und den Kindern zu helfen, die aber auch die Ungerechtigkeit verstärken kann, wenn sie gegenüber diesen Fragen nicht sensibel ist. Nach Gaëlle sind Lehrpersonen, die über persönliche Migrationserfahrung verfügen, besser in der Lage, Kindern mit Schwierigkeiten zu helfen, als diejenigen Lehrpersonen, die keinen solchen Hintergrund haben. Die Letzteren würden im Gegenteil Gefahr laufen, die Diskriminierungen, unter denen die ausländischen Schülerinnen und Schüler leiden, zu verstärken, indem sie bei Schwierigkeiten zu schnell aufgeben.

5 Erste Ansätze der Reflexion

Es gäbe vieles zu sagen über die Unterscheidungen, die Anne, Isabelle und Gaëlle hinsichtlich der Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schüler von Stadt und Land genannt haben und die es ihnen erlaubt haben, über die Unterschiede zu sprechen, die sie zwischen diversen Bevölkerungssegmenten der Genfer Schulen wahrnehmen. Die Redeweise von Anne und Isabelle, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern, die ihnen im buchstäblichen Sinne fremd sind, hilflos zu fühlen, illustriert das Problem. Nordamerikanische Forscherinnen und Forscher haben dies als zunehmende Kluft bezeichnet, die zwischen den Lehrpersonen, mehrheitlich euro-amerikanische Frauen der Mittel- bis Oberschicht, und ihren Schülerinnen und Schülern bestehe. Letztere

hätten vermehrt eine vielfältige kulturelle Herkunft und stammten oft aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus (Taylor & Sobel, 2001). Man sieht sehr gut, inwiefern die Sichtweise von Gaëlle sich von derjenigen ihrer beiden Kolleginnen unterscheidet. Obwohl es zu diesem Zeitpunkt selbstverständlich unmöglich ist, diesen Unterschied in der Sensibilität ihrer persönlichen Migrationsgeschichte zuzuschreiben, scheint mir die Reflexion über die Lehrpersonen, die nicht einer kulturellen Mehrheit angehören, ein vielversprechender Ansatz zu sein, den es zu erforschen gilt, wie es Mujawamariya (2002) in Kanada tut, damit unser Schulsystem adäquater auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kultureller Minoritäten reagieren kann. Die Positionierung dieser zukünftigen Lehrerinnen gegenüber dem Unterricht im Kontext kultureller Vielfalt und (selten: oder) unter schwierigen ökonomischen Bedingungen scheint stark im Zusammenhang mit dem Selbstvertrauen als Lehrperson zu stehen, mit der Fähigkeit, sich mit als schwierig und andersartig wahrgenommenen schulischen Kontexten auseinanderzusetzen. Isabelles Wunsch, in einer «genialen» Klasse unterrichten zu können, die ganz allein funktioniert und letztlich gar keine Lehrperson benötigt, und im Gegensatz dazu Gaëlles Motivation, «Problemschülerinnen» und «Problemschüler» zu unterrichten, erinnern an eine Untersuchung von Van Zanten und Grospiron (2001). Diese Bildungssoziologen haben in Frankreich Lehrpersonen der ZEP (*Zones d'Education Prioritaire*) befragt, um herauszufinden, welche Anpassungsleistungen und Umbildungen der Identität Lehrpersonen vornehmen, die sich entscheiden, in diesem schwierigen Unterrichtskontext zu bleiben. Van Zanten und Grospiron beschreiben vor allem Lehrpersonen, die trotz der Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler unterrichten und sich dabei mehr schlecht als recht anzupassen versuchen, insbesondere indem sie weniger Erwartungen haben. Andere Lehrpersonen, die in dieser französischen Untersuchung beschrieben werden, betrachten die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Gegenteil als eine berufliche Herausforderung. Die letzteren Lehrpersonen, zu denen man auch Gaëlle zählen könnte, arbeiten in diesen unterprivilegierten Schulen (ZEP) nicht *trotz* der Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern *weil* die Schülerinnen und Schüler dort Schwierigkeiten haben.

Was mich nach dieser ersten Analyse der Interviews mit Anne, Isabelle und Gaëlle am meisten beschäftigt, ist einerseits die Verschiebung vom Sprechen über die kulturelle Differenz hin zur Thematisierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, und andererseits der Unterschied zwischen der Befragten, die eine Analyse der Situation dieser Schülerinnen und Schüler vornimmt, und jenen, die weder von Kultur noch von kulturellen Unterschieden sprechen. Diese doppelte Feststellung führt mich zur Frage nach der Beziehung zwischen der kulturellen Dimension und der Immigrationsproblematik. Es ist in der Tat üblich, dass man Migrantinnen und Migranten als «Ausländerinnen» und «Ausländer» bezeichnet, wenn man sich mit der Frage der kulturellen Unterschiede beschäftigt, wird doch diese Beziehung von vielen als eine Offensichtlichkeit betrachtet (deren Vorstellung es wäre, dass ein Kurs zu interkultureller Bildung sich lediglich mit der schulischen Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen habe). Die Sache ist jedoch längst nicht so

einfach: Die kulturellen Unterschiede tauchen nicht einzig in der Migrationsthematik auf, und die Migration – oder präziser auf das bezogen, was uns hier beschäftigt – die Immigration kann sich nicht auf die einzige Frage der Unterschiede zwischen Kulturen beschränken.

Betrachten wir die Immigrationsfrage. In der Debatte über die Schwierigkeiten, denen Immigrantinnen und Immigranten begegnen, beobachtet man oft eine sterile Gegenüberstellung zwischen denjenigen, die die kulturelle Dimension hervorheben (die Tatsache, dass die Enkulturation einer Migrantin oder eines Migranten anders sei als jene der Mitglieder der Gastgesellschaft und dass diese Migrantin oder dieser Migrant sich deshalb in einem Akkulturationsprozess befinde, der ihr oder ihm eine gewisse Stressdosis verursacht), und denjenigen, die meinen, dass die Schwierigkeiten der Migrantinnen und Migranten im Wesentlichen, wenn nicht ausschliesslich, an ihren prekären sozioökonomischen Status in der Gastgesellschaft gebunden sind. Dennoch scheint mir, es handle sich nicht um das Vorziehen des einen, um das andere zurückzuweisen, sondern eher darum, dass es hier zwei unumgängliche Facetten der Immigrationsproblematik gibt. Ich würde sogar eine dritte Facette hinzufügen: die Haltung der Gastgesellschaft gegenüber der Migrantin oder dem Migranten und seiner Herkunftskultur. Diese Haltung, mehr oder weniger warmherzig, kann sich in diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber gewissen Migrationsgruppen ausdrücken, besonders auf dem Arbeitsmarkt (siehe z.B. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003). Sie hat deshalb sehr konkrete Auswirkungen auf die sozioökonomische Situation der Person mit Migrationshintergrund und damit auf ihre Integration in die Gastgesellschaft. Diese drei Facetten sind Achsen, die die «variable Geometrie der Immigration» (*géométrie variable de l'immigration*) bilden, die ich wie in Abbildung 1 darstellen würde.

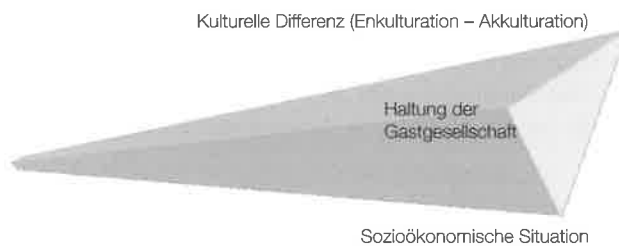


Abbildung 1: Die variable Geometrie der Immigration

Eine Analyse der Lebensrealität der Immigrantinnen und Immigranten kommt also nicht darum herum, jede dieser drei Facetten zu berücksichtigen, deren Bedeutung (bzw. die Achsenlänge) jedes Mal anders ist, die sich gegenseitig beeinflussen und so unzählige Konstellationen hervorbringen.

Aufgrund der Charakteristika des Kantons Genf, der durch den höchsten Ausländeranteil der Schweiz gekennzeichnet ist, ist es nicht erstaunlich, dass diese drei zukünftigen Lehrerinnen von Personen mit Migrationshintergrund sprechen, wenn ihre Erfahrungen mit der kulturellen Differenz thematisiert werden. Ebenso wie die Bedeutung, die sie der kulturellen Differenz beimessen, ist es interessant zu sehen, wie sie zum Erfassen und Erklären der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Familien anhand dieser drei Facetten, die ich oben definiert habe, gelangen. Die Schwierigkeit, sozioökonomische Unterschiede zu berücksichtigen, die bei Anne und Isabelle feststellbar ist, zeigt übrigens, dass die Dialektik und die Spannungen hinsichtlich der kulturellen Unterschiede, die am Anfang dieses Beitrags beschrieben worden sind, sich ebenfalls auf sozioökonomischer Ebene abspielen. Diese Schwierigkeit birgt eine umso grössere Herausforderung, wenn man selbst Mitglied der dominanten sozialen Gruppe ist. Die gleichzeitige Berücksichtigung des kulturellen Unterschieds und des sozioökonomischen Unterschieds sowie die Rolle, welche die Haltungen der Gastgesellschaft spielen, stellt einen weiteren Schritt in Richtung Komplexität dar.

6 Schlussfolgerung

Zur Frage der Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern und Eltern, die in der Stadt oder auf dem Land wohnen, haben die drei zukünftigen Lehrerinnen, von denen in diesem Artikel die Rede war, in den Interviews einen fruchtbaren Beitrag geleistet. Sie ermöglichten es, die dem kulturellen Unterschied beigemessene Bedeutung zu beobachten. Alle drei gehen von der gleichen Feststellung von Unterschieden aus, erarbeiten diese aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Zwei Studentinnen zeigen eine grosse Zurückhaltung gegenüber der Annahme einer kategorialen Wahrnehmung und flüchten sich in eine individuelle Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung – nach der nur Individuen existieren, die keine gemeinsamen Charakteristika teilen – blockiert sie in der Möglichkeit, die Unterschiede, die sie dennoch zwischen Schülerinnen und Schülern und Eltern in der Stadt und auf dem Land wahrnehmen, zu analysieren und zu erklären. Ihre Äusserungen illustrieren sehr schön die paradoxen Positionen gegenüber der kulturellen Differenz, die im Zentrum der in dieser Untersuchung entwickelten Problematik stehen.

Diese erste Analyse der ersten Interviewserie dieser Längsschnittstudie stellt ebenfalls die Frage nach der Beziehung zwischen der Thematik der kulturellen Differenz, womit sich diese Studie beschäftigt, und der Migrationsthematik. Es ist in der Tat unmöglich, in abstrakter Weise über kulturelle Differenz zu sprechen, und sie wird fast automatisch konkretisiert im Diskurs über die Immigration, oder genauer, über die Einwanderer oder «Ausländerinnen» und «Ausländer». Dennoch ist keine der beiden Thematiken auf die andere reduzierbar. Wie kann man die Frage des kulturellen Unterschieds anders behandeln, als sie auf die Migration zu reduzieren? Wie kann man die Frage der Migration anders behandeln, als sie auf den kulturellen Unterschied zu beschränken?

Die nächsten Etappen dieser Untersuchung werden Gelegenheit geben, diese Überlegungen weiterzuführen.

Literatur

- Doudin, P.-A. & Martin, D.** (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, Nr. 126, 121–132.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguët, E.** (2003). *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration* (Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population). Neuchâtel: FSM.
- Kaufmann, J.-C.** (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Laperrière, A.** (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer & A. Pires (Hrsg.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (S. 309–340). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Leung, K., Bond, M.H., Reimel de Carrasquel, S., Muñoz, C., Hernández, M., Murakami, F., Yamaguchi, S., Bierbrauer, G. & Singelis, T. M.** (2002). Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (3), 286–302.
- Montreuil, A. & Bourhis, R. Y.** (2001). Majority acculturation orientations toward «valued» and «devalued» immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (6), 698–719.
- Mujawamariya, D.** (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante: un parcours semé d'embûches. In D. Mujawamariya (Hrsg.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (S. 203–235). Outremont (Québec): Les Editions Logiques.
- Ogay, T.** (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.
- Schwartz, S.H., Lehmann, A. & Roccas, S.** (1999). Multi method probes of basic human values. In J. Adamopoulos & Y. Kashima (Hrsg.), *Social psychology and cultural context: Essays in honor of Harry C. Triandis* (S. 107–124). Newbury Park, CA: Sage.
- Snow, D.A.** (2001). Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, 24 (3), 367–377.
- Taylor, S.V. & Sobel, D.M.** (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 487–503.
- Van Zanten, A. & Grosppiron, M.-F.** (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, Nr. 124, 224–268.

Autorin

Tania Ogay, Prof. Dr., assoziierte Professorin Erziehungswissenschaften, Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg, Tania.Ogay@unifr.ch

Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern*

Alain Pache

Zusammenfassung Heutige Gesellschaften sind charakterisiert durch Risiko, Technologie-skeptizismus und einen Anstieg des Individualismus. In der Schule bedingen neue soziale Herausforderungen, wie beispielsweise gerade die Erziehung zur Nachhaltigkeit, eine Anpassung der Art der Wissensvermittlung und der Wissensbestände (*régime des savoirs*). Das heisst, dass «Wissen» als Ressource situativ zur Verfügung stehen soll und nicht als träges Wissen, das über Jahrhunderte angesammelt wurde. Um diese neue Qualität des zu vermittelnden Wissens zu verdeutlichen, stellt dieser Beitrag dar, wie sich Primarschulkinder im Rahmen von Gesprächen zum Thema Ernährung geäussert haben. In einer dialogischen Inhaltsanalyse der Interaktionen konnten einige Diskursstrategien, charakteristische soziale Auffassungen und häufig geäusserte Ideen herausgearbeitet werden, die gleichzeitig Chancen und Hindernisse für eine Erziehung zur Nachhaltigkeit darstellen.

Schlagwörter Erziehung zur Nachhaltigkeit – soziales Denken – Primarschule – Gruppeninterviews – Ernährung

1 Einleitung

In einem neuen Zeichentrickfilm aus den USA mit dem Titel «Tempête de boulettes géantes» (sinngemäss: Riesenfrikadellen-Gewitter) geht es um den Jungen Flint, der von den Naturwissenschaften begeistert ist, aber von seinen Kameraden abgelehnt wird. Auch sein Vater, ein kleiner Ladenbesitzer, hält nicht sehr viel von ihm. Sie wohnen in einer kleinen Stadt auf einer Insel, deren Wirtschaft lange Zeit aus der Verarbeitung von Sardinen bestanden hat. Eines Tages beschliesst Flint, seine Stadt zu retten, und erfindet eine Maschine, die Regenwasser in Nahrung verwandeln kann. Nach einigen Versuchen funktioniert die Maschine, die Nahrung wird grosszügig in der Stadt verteilt und schliesslich auch in allen grossen Städten der Erde. Unglücklicherweise gerät das Produktionssystem aus dem Takt und die biologischen und physikalischen Kräfte gewinnen wieder die Oberhand.

Die Idee erscheint vielleicht skurril, aber sie zeigt ein Dilemma auf, mit dem die heutigen Gesellschaften konfrontiert sind: Soll man den wissenschaftlichen Fortschritt för-

* Pache, A. (2011). L'éducation en vue du développement durable à l'épreuve des «mondes» construits par des élèves de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 57–78. – Aus dem Französischen übersetzt von Anita Brauchli.

dem, um die physikalischen Elemente zu beherrschen? Oder soll man im Gegenteil die Ansprüche der Menschheit reduzieren und die von einer höheren, wenn nicht sogar heiligen Macht gegebenen Grenzen akzeptieren? Im oben angeführten Beispiel ist die Botschaft klar: Der Eingriff in einen biologischen Kreislauf kann nur in die Katastrophe führen und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die ihre Ideen durchsetzen wollten, müssen klein begeben.

Dieses «Misstrauensvotum gegenüber der Technologie» und die «Desillusionierung über den technischen Fortschritt» (Pestre, 2003, S. 120) charakterisieren die Entwicklung unserer Gesellschaften seit einigen Jahrzehnten und werden sowohl im öffentlichen als auch im privaten Rahmen diskutiert. Mehrere Skandale, die die Gesundheit gefährden, haben zu Kontroversen geführt: die Verschmutzung der Ozeane (und damit der Fischereiprodukte) durch Schwermetalle, Rückstände von Pflanzenschutzmitteln in Nahrungsmitteln, die Belastung der Böden durch Nitrate, Infektionen durch Bakterien (wie z.B. die Listeriose), Nahrungsmittelzusätze, die Einführung genmanipulierter Organismen in der Landwirtschaft, verschiedene Epidemien (wie der Rinderwahnsinn) oder, erst kürzlich, die Schweinegrippe H1N1, wo man noch wenig über die Nebeneffekte der Impfung weiss.

Gemäss verschiedenen Meinungsumfragen ist es weniger das Vertrauen in die Wissenschaft an sich, das beeinträchtigt ist, sondern eher das Vertrauen in die Regeln der Wissenschaft und ihre Errungenschaften (Pestre, 2003). Anders ausgedrückt verlieren die Wirtschaftsführer, Politikerinnen und Politiker ihre Glaubwürdigkeit und viele Entscheidungen müssen vom Individuum selbst gefällt werden (Moreau Defarges, 2001). Jeder muss also lernen, in einer «Risikogesellschaft» (Beck, 1992; Giddens, 1991) zu leben und wann immer eine neue Technologie, neue Fakten und soziale Fragen bekannt werden, können bisherige Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004).

Diese Zunahme des aktuellen Individualismus, der die Autonomie des Subjekts hochhält, geht einher mit der Wiederaneignung der Verantwortung im Umgang mit Technologien durch die Bürgerinnen und Bürger (Albe, 2009). Dies wird sichtbar in den Umweltbewegungen und den Interessenverbänden von Geschädigten, die stetig an Einfluss gewinnen.

Diesen sozialen Veränderungen muss auch die Erziehung Rechnung tragen, indem neue Bereiche wie z.B. die Erziehung zur Nachhaltigkeit in den Schulen thematisiert und in den Wissensbestand (*régime des savoirs*) aufgenommen werden (Audigier, 2008). Diese neuen Unterrichtsthemen richten die bisherigen Zielsetzungen der Unterrichtsfächer vermehrt auf Sozialkompetenzen, insbesondere Handlungskompetenz und Entscheidungskompetenz aus. Es sind also nicht mehr die traditionellen Wissensbestände prioritär, sondern die sozialen Situationen (Audigier, 2008). Daraus folgt, dass die Suche nach schulischen Situationen, die genügend nahe an sozialen Referenzsituationen

liegen, für die Unterrichtenden vorrangig wird.

In diesem Artikel stellen wir den Beitrag einer besonderen Untersuchungsmethode zur Diskussion, nämlich die Kleingruppendiskussion, mit dem Ziel, mehr über das Denken 8- bis 12-jähriger Kinder zum Thema Ernährung zu erfahren.¹ Dabei geht es darum, die Art der sozialen und kognitiven Kompetenzen zu erfassen, die in der vorgelegten Situation aktiviert wurden, und um die Perspektive der politischen Bildung (*éducation citoyenne*).² Nach einer kurzen Darstellung unserer theoretischen und methodischen Grundlagen stellen wir einige Beispiele vor, die die verwendeten diskursiven Strategien und Überlegungen der Schülerinnen und Schüler unserer Versuchsgruppe illustrieren. Diese Analyse erlaubt es zudem, die Vielfalt der Anliegen und Weltansichten der Befragten aufzuzeigen. Schliesslich schlagen wir Möglichkeiten vor, wie das soziale Denken der Kinder erweitert und die ambitionierten Ziele einer Erziehung zur Nachhaltigkeit erreicht werden können.

2 Kleingruppeninterviews, soziale Vorstellungen und Sprachmodus

Das Kleingruppeninterview (oder *focus group*³) ist «eine Forschungsmethode, die auf freien, kollektiven Diskussionen, die eine Einzelfrage oder mehrere Fragen behandeln» (Markova, 2003, S. 221), beruht. Die Kommunikation ist «im sozialen Raum situiert» und die Teilnehmenden «verhandeln Bedeutungen, schaffen neue Bedeutungen, Unterschiedlichkeiten und Gegensätzlichkeiten von Meinungen ebenso wie Konsens» (ebenda). Indem sie eine «denkende Miniaturgesellschaft» darstellen (Farr & Tafoya, 1992, zitiert nach Markova, 2003, S. 223), öffnen die Gruppeninterviews «ein Fenster auf die Bildung und Weiterentwicklung von sozialen Vorstellungen, Überzeugungen, Wissen und Ideologien, die in der Gesellschaft präsent sind» (ebenda).

Diese Versuchsanlage ist also besonders geeignet, um soziale Vorstellungen, die sich in der sozialen Interaktion und im Diskurs herausbilden und verändern, zu untersuchen (Salazar Orvig & Grossen, 2004). Anders gesagt wird es so möglich zu verstehen, wie Ideen, Wissen und Überzeugungen entstehen, formuliert werden und sich über den Sprachmodus, den Diskurs und die Handlungen verschieben. Abgesehen von ihrem dynamischen Charakter sind die sozialen Vorstellungen auch dialogisch, indem sie sich in eine Gesamtheit von Diskursen integrieren, die aktuell, virtuell, vergangen oder antizipierend sein können (Bakhtine, 1984; Salazar Orvig & Grossen, 2004). Des Weiteren

¹ Diese Arbeit gibt eine erste Etappe der Analyse wieder, die Teil eines Dissertationsprojekts unter der Leitung von François Audigier und Francia Leutenegger (Universität Genf) ist.

² Diese Kategorisierung basiert auf den Arbeiten von Audigier (2000), wo ausserdem auch die ethischen Kompetenzen erwähnt werden.

³ Amerikanische Soziologen (Merton und Lazarsfeld) haben als Erste diese Versuchsanordnung verwendet, um die Effekte der Massenkommunikation im Zweiten Weltkrieg zu untersuchen.

ist ein Diskurs nicht nur ein Abbild oder eine Codierung der Zustände oder Absichten eines Subjekts. Er ist eingebettet in eine Aktivität (Bakhtine, 1984), d.h. er ist konstruiert im Hinblick auf einen Empfänger und das, was dieser gesagt hat oder sagen könnte. Dies lässt sich auch mit der Aussage vereinen, dass das Individuum «mehrzahlig» (*l'individu est pluriel*) ist (Lahire, 1998): Seine Handlungslogiken sind multipel, verweisen auf verschiedene Welten (Goodman, 1992; Boltanski & Thévenot, 1991) und seine Aussagen sind der Instabilität der Positionierungen (*positions énonciatives*) (Vion, 2001) unterworfen. Insofern sind die Kompetenzen, zusammengesetzt aus Wissen und Handlungsfähigkeit, die in einer Situation gezeigt werden, immer abhängig von dieser bestimmten Situation und nicht auf andere, auch nicht auf ähnliche, Kontexte übertragbar. Ausserdem muss unterschieden werden, was zum Speziellen und was zum Allgemeinen gezählt wird. Die Arbeiten des Anthropologen Barth (1981) zeigen, dass «es normalerweise einen grossen und systematischen Unterschied gibt zwischen der Art, wie Individuen Generalisierungen über die makroskopischen Eigenschaften ihrer Umwelt formulieren, und derjenigen, wie sie ihre soziale und physische Umwelt als Gesamtheit von Handlungsgelegenheiten konzeptualisieren» (Barth, 1981, zitiert nach Audigier & Häberli, 2004, S. 8).

3 Das soziale Denken der Schülerinnen und Schüler

Das soziale Denken der Schulkinder bezeichnet «das Denken über Soziales, das heisst, die Art, wie jeder über das soziale Leben denkt, und das, was wir benutzen, wenn wir über andere nachdenken oder mit ihnen kommunizieren, sei es mündlich oder schriftlich» (Audigier & Häberli, 2004, S. 8). Drei Erklärungsebenen sind deutlich geworden im Rahmen einer Untersuchung über junge Menschen aus sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten (Delval, 1994⁴). Auf der ersten Ebene ist die Wahrnehmung der Realität unmittelbar und soziale Beziehungen werden nur interpersonell wahrgenommen, es fehlt die Fähigkeit zu erfassen, was soziale Systeme sind. Auf der zweiten Ebene können die jungen Menschen reale Einschränkungen wahrnehmen und soziale Beziehungen und interpersonelle Beziehungen differenzieren. Ein erstes Verständnis dessen, was ein soziales System ist, wird dadurch möglich. Die dritte Ebene schliesslich erlaubt das Bewusstsein der Möglichkeiten und sozialen Beschränkungen, das Verständnis der komplexen Beziehungen zwischen verschiedenen Systemen sowie das Gewahrsein der ideologischen Beeinflussungen und Verzerrungen und der Wertekonflikte. Gleichzeitig wird es dadurch auch möglich, die Komplexität von Entscheidungsprozessen zu erfassen.

Unter den verschiedenen Prozessen, die das soziale Denken charakterisieren,⁵ sind die Analogie und die Kategorisierung im schulischen Kontext vertieft untersucht worden

⁴ Die Studie untersuchte soziale Mobilität, Geld und Arbeit.

⁵ Die Arbeit von Guimelli (1999) beispielsweise gibt dazu einen guten Überblick.

(Lautier, 1997; Cariou, 2003). Die Analogie erlaubt es einem Individuum, ein neues Objekt mit etwas schon Bekanntem zu verbinden: Es werden also die Operationen von Annäherung und Distanzierung angewandt. Die Kategorisierung ermöglicht es, Handlungen, Objekte, Situationen oder Akteure zu klassifizieren und zuzuordnen, um «Ordnung ins Chaos der Welt zu bringen» (Audigier & Häberli, 2004, S. 7).

Die systematische Untersuchung dieser verschiedenen kognitiven Prozesse ist besonders fruchtbar im Hinblick auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht, weil sowohl Historikerinnen und Historiker wie Geografinnen und Geografen Überlegungen aus dem Bereich des gesunden Menschenverstands aktivieren und sich gleichzeitig durch Kontrollmechanismen davon zu distanzieren versuchen. Da die Wissenschaft nur «systematisierter gesunder Menschenverstand» (Moscovici & Hewstone, 1984, S. 542) ist, kann auch das schulische Wissen nicht anders betrachtet werden.

4 Methode und Ablauf der Interviews

Um das soziale Denken der Primarschülerinnen und Primarschüler zu untersuchen, haben wir acht angehende Waadtländer Lehrpersonen gebeten, für ihre Praktikumsklassen eine Unterrichtseinheit zum Thema Ernährung zu gestalten und diese durchzuführen.⁶ Nach diesem Unterricht wurden Gespräche von circa zwanzig Minuten Dauer mit Gruppen (*groupes naturels*⁷) von freiwillig teilnehmenden Schülerinnen oder Schülern (jeweils drei Mädchen und drei Jungen pro Klasse), die einen ähnlichen kulturellen Hintergrund hatten, durchgeführt (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004). Das erste Ziel dieser Gespräche bestand darin, dass die Kinder ihre Meinung über die Unterrichtseinheit mitteilen konnten,⁸ zweitens ging es darum, ihre Gedanken und Weltbilder, also ihr soziales Denken, zu erfassen.

Es muss erwähnt werden, dass diese Gespräche in Abwesenheit der Praktikantinnen und Praktikanten und der Klassenlehrperson stattgefunden haben. Es wurde mitgeteilt, dass die gesammelten Daten nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet würden. Ausserdem haben wir die Gespräche entsprechend der Fachliteratur zu Kleingruppengesprächen (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004) in fünf Teile gegliedert: Was ist wichtig

⁶ Die Unterrichtseinheiten wurden in sechs Klassen der Stufen 3 und 4 und in zwei 6. Klassen im Kanton Waadt zwischen Oktober und Dezember 2008 durchgeführt. Im Rahmen ihrer Ausbildung haben die Studierenden die Unterrichtseinheit frei gestaltet, sie mussten aber ein geografisches Thema integrieren. Die Vorgehensweisen waren dadurch sehr unterschiedlich, sowohl was die Anzahl Lektionen (zwischen 6 und 16 Stunden) wie auch die Inhalte betrifft. Es wurden z.B. die unterschiedlichen Ernährungsgewohnheiten, die Produktionssysteme, die Produktelabels oder der Zusammenhang zwischen Ernährung und Klimaerwärmung behandelt. Gemeinsam war aber allen Unterrichtseinheiten die Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung. Die in dieser Arbeit zitierten Gespräche fanden im Januar und Februar 2009 statt.

⁷ Eines der Charakteristika der «groupe naturel» besteht darin, dass man sich auf ein kollektives Gedächtnis stützen kann (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004).

⁸ Dieser Aspekt wird in diesem Beitrag nicht behandelt.

in Bezug auf Ernährung? Was ist im Unterricht vorgekommen? Was ist die Bedeutung der Geografie, der aktuellen Weltlage und der Weltlage in Zukunft?

Zuerst wurden die sechzehn Gespräche vollständig transkribiert. Um eine erste Übersicht über die Gesamtheit der Daten zu gewinnen, wurden anschliessend Übersichtstabellen erstellt. Abgesehen von der thematischen Strukturierung der Gespräche werden auf diese Weise die verschiedenen verwendeten Vorstellungen, die behandelten Unterrichtsinhalte zum Thema Ernährung, die intellektuellen Aktivitäten, die typischen Prozesse des sozialen Denkens, die diskursiven Strategien und die Bezüge zu den aktivierten Weltansichten deutlich. Diese verschiedenen Daten wurden anschliessend mittels der dialogischen Inhaltsanalyse von Interaktionen (Wibeck, Adelswård & Linell, 2004) aufgeschlüsselt.

5 Die Gestaltung des Gesprächsrahmens der Schülerinnen und Schüler in der Interaktion

Aus dialogischer Sicht bedeutet das Geben einer Antwort in einem Gespräch nicht nur, dass eine Aufgabe gelöst werden muss, sondern im weitesten Sinn das Involviertsein in eine komplexe soziale Aktivität. Die Schülerin oder der Schüler bezieht Elemente des Kontexts mit ein, um die Aufgabe zu interpretieren und die Situation zu definieren. Ausserdem wird sie oder er sich auf frühere Erfahrungen und Kenntnisse abstützen, um einen Rahmen zu konstruieren (Goffman, 1991), der die Frage und entsprechend auch die Antwort plausibel macht.

Der unten stehende Ausschnitt 1 zeigt einige der «Rahmungsstrategien» auf. Die Schüler haben die Aufgabe, sich Gedanken zur Frage zu machen, ob die Ernährung in Zukunft gleich oder anders aussehen wird wie heute.

Ausschnitt 1: 3. Klasse (Luc, Alonso, Alberto, 13'15)

210	Forscher	Einverstanden. Und das, was wir essen werden, ist das das Gleiche wie heute oder ist das etwas anderes?
211	Luc	Das Gleiche wie heute.
212	Alonso	(<i>Überschneidung</i>) Das wird das Gleiche sein.
213	Forscher	Die Ernährung wird sich deiner Meinung nach nicht verändern?
214	Alberto	Weil die Nahrung, wenn ... Wenn wir jeden Tag Karotten essen würden, da wird sich nichts ändern, die Karotten bleiben gleich.
215	Forscher	Einverstanden.
216	Alberto	Man kann die Karotten nicht ändern (<i>lachen</i>).
217	Forscher	Die Ernährung wird gleich bleiben wie heute, seid ihr damit einverstanden?
218	2 Schüler	Mmh, mmh, ja.

219	Forscher	Beide? Ja?
220	Alberto	Eh ... (<i>unverständliches Flüstern</i>) äh, ja, äh ... man kann, wenn man in ein anderes Land geht ... Das ändert dann alles total. Man sieht neue Sachen und so ...
221	Forscher	Mmh, mmh.
222	Alberto	Man sieht andere Häuser, man sieht andere Menschen ...
223	Forscher	Mmh, mmh.
224	Alberto	Andere Läden, neue Freunde, andere, andere ... alles.
225	Forscher	Mmh, mmh.
226	Alberto	Alles neu.
227	Forscher	Also da ... Aber wird sich die Welt denn nicht verändern?
228	Alberto	Nein.
229	Forscher	Aus deiner Sicht?
230	Alberto	Nein, aber ...
231	Forscher	Es wird immer noch Verschmutzung geben, immer noch Probleme, äh ...
232	Alberto	Ja.
233	Forscher	Wie heute ...
234	Alberto	Ja, und ... Die Welt dreht sich weiter ...
235	Forscher	Mmh, mmh.
236	Alberto	Wenn es Tag ist. Heute ist es Tag. Sie dreht sich langsam, man fühlt es nicht und dann wird es Nacht bleiben.
237	Forscher	Mmh, mmh.
238	Alberto	Weil sie sich dreht.

Eine erste Strategie besteht darin, nicht auf die Frage einzugehen. Zu Beginn des Abschnitts haben die drei Schüler kein Interesse daran, sich zu fragen, was die Nahrung der Zukunft sein wird, weil Karotten immer Karotten bleiben. Die zukünftige Welt erscheint also undenkbar. Nach dem Insistieren des Forschers benutzt Alberto eine zweite Strategie, indem er das Problem verschiebt: Weil der Schüler sich eine Veränderung der Ernährung nicht vorstellen kann, erwähnt er einen Landeswechsel. Vielleicht denkt er an einen Umzug oder an eine Reise? Dieser Ortswechsel erlaubt es auf jeden Fall, sich neue Einkaufsläden und neue Sozialkontakte vorzustellen.

Ab der Gesprächseinheit 231 versucht der Forscher, implizit eine Verbindung zwischen der zukünftigen Ernährung und der globalen Umweltverschmutzungsproblematik herzustellen. Diese Problematik ist von Luc in einem früheren Gesprächsabschnitt angesprochen worden. Aber die Schüler sind nicht bereit, diesen Bezug zu machen. Alberto zum Beispiel bleibt in einer Welt, die ihm vertraut ist, indem er gedankliche Assoziationen benutzt («die Erde, sie dreht sich ...»). Wir können annehmen, dass er die Erdrotation genügend gut kennt, um sich darauf zu beziehen und das Gespräch weiterzuführen.

6 Die Verankerung der Diskurse in heterogenen Welten

Was oben stehend über die Gestaltung des Gesprächsrahmens gesagt wurde, könnte zum falschen Schluss führen, dass die Kinder in dieser Art von Gesprächen nichts lernen und einfach das äussern, wozu sie gerade Lust haben. Dies ist nicht der Fall, weil das Kind in der Interaktionssituation einen neuen Gedanken, ein neues Wort in schon bekannten Sichtweisen «verankert». Der Verankerungsprozess kann als Strategie gesehen werden, die die kognitive Integration des neuen Phänomens in Klassifikationen, Typologien und das vertraute Vokabular erlaubt (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004).

Im ersten Ausschnitt haben die Schüler die Alltagswelt (wozu eventuell auch die Welt der Ferien gehört) und in geringerem Ausmass die Welt der Astronomie einbezogen. Die Erstgenannte ist im Allgemeinen in den Schülerdiskursen sehr präsent. Das gilt auch für die Medienwelt. Im zweiten Ausschnitt sehen wir, dass Myriam sich zur Illustration ihrer Idee, dass es nicht nur in weit entfernten Ländern arme Menschen gibt, auf eine Fernsehreportage abstützt. Um diese neue Idee zu unterstreichen, reiht sie Beispiele aneinander. Sie distanziert sich von einem Stereotyp, indem sie die Kategorie «arm/reich» erweitert.⁹

Ausschnitt 2: 4. Klasse (Line, Elsa, Myriam, 4'42)

24	Forscher	Hast du kürzlich eine Reportage über den Hunger in der Welt gesehen?
25	Myriam	Ja, ich schaue oft solche Reportagen mit meinem Papa. Letztes Mal war es in der Mongolei, über Menschen, die kein Dach über dem Kopf haben, nichts, die Armen und die Kranken. Und einmal habe ich gesehen, sogar in Spanien, sogar in der Schweiz, es gab Reportagen über arme Kinder und so. Und zuerst habe ich gedacht, in der Schweiz ist man nicht wirklich arm, aber in Wirklichkeit sind wir ein Land, in dem es viele Arme gibt.
26	Forscher	Ja, du hast recht, im Gegensatz zu dem, was man denken könnte.

Im dritten Ausschnitt hingegen sehen wir, dass die Kinder einen Trickfilm benutzen, um der Frage des Forschers Sinn zu verleihen.

Ausschnitt 3: 4. Klasse (Nestor, Alessio, Axel, 13'42)

182	Forscher	Und wenn ihr alt sein werdet, wie wird das Ernährungssystem dann funktionieren? Wenn ihr Grossväter seid? Wie heute, oder wird es anders sein?
183	Alessio	Die Astronauten werden getrocknetes Zeug essen ...

⁹ In Bezug auf diese Frage haben die Arbeiten von Delval (1994) gezeigt, dass Kinder im Alter zwischen 10 und 11 Jahren fähig sind, verschiedene Kategorien von arm oder reich zu unterscheiden. Sie begreifen insbesondere, dass sich Armut auch anders als in sichtbaren Zeichen manifestieren kann: «moreover, external and visible features lose importance so that wealthiness and poverty might not manifest externally. Psychological features are now numerous but are still qualified; for example, some rich people can be very generous or mean, whereas poor can be equally thieves or kind-hearted and friendly» (S. 81).

184	Forscher	Du denkst also, dass alles gefriergetrocknet sein wird und dass man Wasser dazutut und seine Mahlzeit so macht. Wird alles künstlich und chemisch sein? Weil das ist es, was die Astronauten haben ... man fügt Wasser hinzu und das wird dann Spaghetti Bolognese oder Lasagne.
185	Nestor	Ja, das wäre gut, erinnerst du dich an «Scoubidou» ... Beim Abflug der NASA gibt es Wassertropfen ...
186	Alessio	Oder der andere, als er ganz viele gefriergetrocknete Sachen geschluckt hat, ohne Wasser, und dann sind sie im Schwimmbad und er wird immer dicker ...
187	Nestor	Ja, genau ...
188	Axel	Aber weisst du ...
189	Nestor	Ja, genau, solche Systeme ... aber gibt es das schon?
190	Axel	Das, das ist ... (<i>unhörbar</i>)
191	Nestor	Aber nein, Banane, sie nehmen so Breisachen, die Astronauten (<i>lachen</i>).
192	Axel	Nein, wirklich, die benutzen das ...
193	Nestor	Ja wirklich, die benutzen so was?
194	Forscher	Ja, sie benutzen das. Dann stellt sich die Frage, ob alle bereit wären, solche ... Pulversachen zu essen.

Die Formulierung von Alessio in Aussage 183 lässt vermuten, dass er sich nur die Astronautennahrung als zukünftige Ernährungsform vorstellen kann. Vielleicht handelt es sich aber auch um eine weiter gehende Hypothese, die er aus Angst, falsch zu liegen, nicht zu formulieren wagt. In Aussage 185 möchte Nestor sich versichern, dass er dasselbe meint wie sein Kamerad, indem er an die «Welt» von Scoubidou erinnert (ein berühmter Hund, der vom japanischstämmigen amerikanischen Trickfilm-Regisseur Takamoto geschaffen wurde). Davon ausgehend stellt sich die Frage nach dem Realitätsbezug (Aussage 189). Axel bringt sich ein und bestätigt die Aussage, dass gefriergetrocknete Nahrung schon von den Astronauten gegessen werde, erläutert seine Aussage aber nicht weiter.

Die Verknüpfung mit der Trickfilmwelt, die die Kinder kennen, erlaubt eine interessante Analogie: Die zukünftige Ernährung könnte diejenige der heutigen Astronauten sein, wobei, wie das Beispiel zeigt, ein gewisses Risiko für die Gesundheit besteht.

7 Diskursive Strategien im Dienst der Argumentation

Weil die Analogie ein Werkzeug des sozialen Denkens ist, wird es interessant, ihre Funktion in den Diskursen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Im vorherigen Beispiel konnte mithilfe der Analogie eine Hypothese über die Zukunft aufgestellt werden. Manchmal nähert sich die Analogie dem Vergleich, zum Beispiel wenn sie ein Produktionssystem beschreibt («die Fabrik ist wie ein kleiner roter Punkt, wie eine Verschmutzung»), Emotionen in Bezug auf soziale Ungerechtigkeiten hervorruft («die Armen sind mager mager wie ein Stecklein»), eine Haltung beschreibt («Du bist wie

Onkel Dagobert, du liebst das Geld!«), eine Veränderung von Vorstellungen bewirkt («Ich habe geglaubt, dass Zuckerrohr wie Bonbons ist») oder eine Aktivität in der Klasse beschreibt («Beim Thema Nahrung haben wir über andere Länder gesprochen, wie jetzt bei den Berufen»).

Die Kinder benutzen häufig prototypische Beispiele, um ihre Ansichten zu illustrieren. Sie sprechen zum Beispiel von Erdbeeren, wenn es um den Konsum von nicht saisongerechten Früchten geht, sie sprechen über Bananen oder Orangen, wenn es um den Konsum von importierten Früchten geht, und sie sprechen über «McDonald's»-Essen, wenn es um ungesunde Ernährung geht. In Bezug auf die Kategorie «reich/arm» und als Ergänzung zum obigen zweiten Ausschnitt soll erwähnt werden, dass die Begriffe «Amerikaner», «Deutsche», «wir» und «Dach» im Allgemeinen mit den Reichen assoziiert werden, «Afrikaner» und «Strasse» hingegen mit den Armen.

Wir haben schon auf einige Schüleraussagen hingewiesen, die sich explizit auf virtuelle Diskurse beziehen (siehe oben, Ausschnitte 2 und 3). In den meisten Fällen handelt es sich um zitierte Aussagen, die den Standpunkt der Schülerin oder des Schülers illustrieren oder legitimieren. In einzelnen Fällen, die hier hervorgehoben werden sollen, werden im Diskurs mehrere gegensätzliche Perspektiven (auch in direkter Rede) benutzt, die die Komplexität der zu lösenden Aufgabe deutlich machen. Der unten stehende vierte Ausschnitt zum Beispiel verweist auf eine früher erwähnte Fernsehsendung und integriert den Diskurs einer zukünftigen Gastgeberin, den Standpunkt des Grosspapas und denjenigen der Sendung, die er gesehen hat, und schliesslich den Standpunkt der Schülerin, der auf Unsicherheiten und Emotionen basiert.¹⁰

Ausschnitt 4: 4. Klasse (Line, Elsa, Myriam, 18'15)

107	Line	Ja, ich habe auch von dieser Sendung gehört. Ich finde, nur so Pillen zu jedem Essen für jeden in einer Ecke, wo ich doch nicht gern alleine esse, aber dass man dann sagt: «Oh, wie geht es? Hier bitte!», sie kommt mit einem Tablett und es hat mehr als 150 Pillen drauf. Ich mag keine Pillen, also das wird nicht gehen. Also ich weiss nicht, mein Grosspapa droht mir, dass wir in 50 Jahren Insekten essen werden (<i>lachen</i>). Manchmal hab ich dann Angst und denke, vielleicht hat er recht? Ich habe lieber Pillen als Insekten.
-----	------	--

Wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, auf die gestellte Frage zu antworten, ihren Standpunkt zu entwickeln und diesen mit den schon bekannten «Welten» zu verknüpfen, tauchen Dissonanzen auf, die mit der Orchestrierung der Heteroglossie (*orchestration de l'hétéroglossie*, Bakhtine, 1978; Jaubert, 2007) zusammenhängen. So sprechen einige Kinder von «œufs pastoral» statt «élevage pastoral» (Weidehaltung) oder von einer «Region», die kein Fleisch isst, statt von einer «Religion», oder sie wechseln Herstellungsart (*mode de production*) und Herkunftsort (*provenance*).

¹⁰ Im Rahmen der historischen Forschung haben Le Marec, Doussot und Vézier (2009) gezeigt, dass die arrangierten Gespräche eine Distanzierung vom Alltagsverständnis bewirken, indem Distanz und Alterität durch die Konstruktion der Intentionen der Personen und des Kontextes ihrer Handlungen überwunden werden können.

8 Auf dem Weg zur Berücksichtigung der Komplexität

Die Überlegungen der Schülerinnen und Schüler können als nicht abgeschlossen betrachtet werden, insofern sie eng mit der Situation und der sie formulierenden Person zusammenhängen (Grize, 1997). Diese Überlegungen können auf unterschiedlichen Phänomenebenen betrachtet werden. Auch wenn eine Feinanalyse der vier Ebenen nach Apothéloz (1984) gerechtfertigt wäre, beschränken wir uns hier auf einige Beispiele, die die Mikroprozeduren und die Abfolge der Aussagen aufzeigen.

Eine der Schwierigkeiten, denen die Teilnehmenden an einer Kleingruppendiskussion begegnen können und die in der Forschung oft belegt wurden, besteht darin, dass sie sich dazu genötigt fühlen, einen klaren Standpunkt einzunehmen (Wibeck, Adelwärd & Linell, 2004). Guimelli (1999) spricht von «Druck zur Inferenz», sobald es um die Stellungnahme zu einem bestimmten Thema geht. In unserem Sample zeigt sich das in der grossen Anzahl der Überlegungen, die auf einfachen kausalen Schlussfolgerungen beruhen und oft implizit sind. Ausserdem verweisen sie auf eine Kausalität, «wo ein Element als Ursache gesehen wird und das andere als Wirkung, nur weil sie nebeneinanderstehen, gleichzeitig passieren, zur gleichen Kategorie gehören, sich ähnlich sind oder, noch einfacher, je nach Absicht des Subjekts oder der Gruppe» (Guimelli, 1999, S. 72). Normalerweise werden solche Überlegungen nicht infrage gestellt, da sie in der gemeinsamen Kultur dieser Schülerinnen und Schüler verankert sind. Sie erlauben es dadurch, eine vorgeschlagene Handlung zu rechtfertigen. Tabelle 1 stellt einige diesbezügliche Beispiele zu Technologie, Konsumverhalten und der globalen Welt dar.¹¹

Tabelle 1: Einige Beispiele für Aussagen, die auf einfacher Kausalität beruhen

Technologie	Konsum	Welt
Wenn sie ein Insektizid finden, das nicht giftig ist, verschmutzt es die Umwelt weniger.	Weil es bald kein Erdöl mehr gibt, sollten sie besser Sachen kaufen, die von hier sind.	Wenn die Nahrungsmittel importiert werden, verschmutzt das die Umwelt.
Wenn man etwas Ökologisches für die Flugzeuge findet, wird es (weniger verpesten).	In 80 Jahren werden wir nicht dasselbe essen, weil wir es nicht mehr schaffen werden, dieselben Pflanzen anzubauen.	Wenn Nahrungsmittel teurer werden, müssen sie ihr Gehalt erhöhen.
Wenn sie weniger fettige, aber trotzdem feine Nahrungsmittel machen können, wird es weniger Übergewichtige Leute geben.	Wenn die Leute einen kleinen schwarzen Fleck auf einer Banane sehen, wollen sie sie nicht kaufen.	Je mehr die Leute Papier auf den Boden schmeissen, desto schmutziger wird die Erde und dann könnte sie explodieren.
Wenn sie Biobenzin erfinden, werden wir Sachen von anderswo essen, aber es wird die Umwelt viel weniger belasten.	Es ist nicht die Schuld der Länder, weil sie nicht jeden Tag schauen, was die Migros bestellt.	Die Umwelt ist verschmutzt, weil es zum Beispiel viele Leute gibt, die ihr Auto zu oft benutzen.
	Wenn man fette Speisen isst, wird man dick.	

¹¹ In den Tabellen 1 und 2 wurden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler aus Platzgründen zusammengefasst.

<p>Wenn sie Biobenzin erfinden, werden wir Sachen von anderswo essen, aber es wird die Umwelt viel weniger belasten.</p> <p>Vielleicht werden wir nie Grossväter sein, weil die Wissenschaftler sagen, dass der Planet in dreissig Jahren wegen der Erwärmung zerstört sein wird.</p> <p>Wenn man 700 km² Solarzellen in die Sahara setzt, könnte das den ganzen Planeten versorgen.</p>	<p>Wenn die Lehrer das weitermachen, werden die Kinder sich besser überlegen, was sie kaufen.</p> <p>Ich lasse Reste auf meinem Teller, aber ich hätte es essen sollen, weil es welche gibt, die nicht mal ein Gramm Reis haben.</p> <p>Die importierten Nahrungsmittel sind verschmutzt, weil sie durch das Kerosin verschmutzt wurden.</p> <p>Die Nahrungsmittel, die transportiert werden, sind verschmutzt durch die Abgase der Autos.</p> <p>Man bekommt eine Krankheit, wenn man zu viel Zucker isst.</p> <p>Wenn man importierte Lebensmittel kauft, gibt man zu viel aus, weil man den Transport bezahlen muss. Wenn sie aus armen Ländern kommen, muss man den Leuten, die sie anbauen, mehr Geld geben.</p> <p>Der Transport von Nahrungsmitteln kann gefährlich sein, weil es manchmal Spinnen in den Früchten hat.</p> <p>Man sollte versuchen, Nahrungsmittel nicht zu verschwenden, weil andere das gerne haben würden.</p> <p>Es ist besser, die Nahrungsmittel aus der Nähe zu nehmen, um die Umwelt weniger zu verschmutzen.</p>	<p>Es gibt Umweltverschmutzung, weil es viele Leute gibt, die den Abfall nicht in den Kübel werfen.</p> <p>Man soll die Umweltverschmutzung nicht zu sehr reduzieren, weil es sonst viel zu kalt wäre auf dem Planeten.</p> <p>In einigen afrikanischen Ländern gibt es weniger Umweltverschmutzung, weil sie keine Autos haben.</p> <p>Elektroautos machen weniger Umweltverschmutzung, das ist besser für die Umwelt.</p> <p>Wenn es mehr Bäume auf der Erde gibt, kann man nicht gut atmen.</p> <p>Wenn man beim WWF Mitglied ist, schützt man die Tiere. Wenn es mehr Tiere gibt, ist die Nahrungskette vollständiger.</p> <p>Wenn wir aufhören, die Umwelt zu verschmutzen, haben (die zukünftigen Generationen) nicht den gleichen Luxus wie wir.</p> <p>Sie bezahlen zu viel Steuern, dann können sie das Benzin nicht mehr bezahlen, dann muss man mit dem Velo reisen.</p> <p>Wenn es kein Gas und Benzin mehr gibt, muss man Solarzellen benutzen.</p> <p>Hier ist es sehr verschmutzt, weil wenn in den Städten die Weihnachtsmänner aufgehängt sind, werden ihre weissen Mützen ganz grau.</p>
---	---	--

Ein zweiter, sehr häufiger Argumentationstypus ist induktiv (vgl. Tabelle 2). Nachdem die Schülerinnen und Schüler spezifische Situationen studiert haben, neigen sie nämlich dazu, zu generalisieren. Nachdem die Kinder zum Beispiel ein Foto mit den Nahrungsvorräten einer Familie in Mali angeschaut haben, äussern sie, dass «Afrika sehr arm ist, weil sie nur Mehl und Getreide haben» oder «weil sie zu fünfzehnt sind und sehr wenig haben». In der Interaktion wird zumeist zuerst die Schlussfolgerung geäussert, sodass die vorausgehenden Überlegungen nur bruchstückhaft sichtbar werden. Wenn sich Aussagen auf Schulwissen beziehen, werden sie nicht weiter ausgeführt. Wenn sich eine Sichtweise aber auf ausserschulische Erfahrungen stützt, werden diese erzählt, um die eigene Meinung abzustützen (wie im Beispiel mit den kleinen Pillen in Tabelle 2, linke Spalte). Im Allgemeinen zeigen die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der Ernährungsweisen und Lebensstile auf, auch wenn die verwendeten Formulierungen verschieden sind.

Tabelle 2: Einige Beispiele für Überlegungen, die auf Induktion beruhen

Technologie	Konsum	Welt
Wenn man sieht, wie das anfängt, die Wissenschaft ... sie sind dabei, keine Pillen zu erfinden, die alle Vitamine enthalten, die es für eine Mahlzeit braucht. (Die Schülerin geht anschliessend auf eine Fernsehsendung ein, in der ein berühmter französischer Koch verschiedene Haushalte besucht und feststellt, dass die Franzosen nicht mehr gern essen, weil es zu viel Zeit braucht. Sie schliesst daraus, dass wir in fünfzig Jahren Pillen haben werden.)	<p>Afrika ist sehr arm, weil sie nur Mehl und Getreide haben.</p> <p>Sie sind sehr arm, weil sie zu fünfzehnt sind und sehr wenig haben.</p> <p>Die Japaner haben viel für vier Personen.</p> <p>Man sah das afrikanische Land, das nichts zu essen hatte.</p> <p>Die Amerikaner achten nicht auf ihre Ernährung, sie mögen die neutralen Nahrungsmittel nicht, Karotten, Gemüse, Hülsenfrüchte. Sie essen viel Fett und nachher sieht man zum Beispiel, dass ein Kind in meinem Alter vierzig Kilo mehr als ich wiegen kann.</p> <p>Wir haben festgestellt, dass diejenigen, die mehr Geld und Essen haben, weniger glücklich sind, weil sie auf den Fotos nie lächeln.</p>	<p>Die meisten Armen sind freundlicher, sie teilen mehr. Zum Beispiel hat meine Grossmutter ihnen im Spital zu essen gegeben und das Kind wollte es teilen.</p> <p>In den armen Ländern werden die Leute, die auf der Strasse leben, geschlagen und ins Gefängnis gesteckt.</p>

In unseren Daten konnten wir noch eine dritte, komplexere Argumentationsart finden, die Widersprüche sichtbar macht. In Ausschnitt 5 schlägt Annie zum Beispiel eine Rückkehr in die vorindustrielle Zeit vor. Diese vorgefertigte Formulierung wird spontan eingebracht und dann Stück für Stück infrage gestellt. In ihrer abschliessenden Antwort stellt Annie zwei Argumentationsstränge einander gegenüber: Der erste postuliert, dass die gewohnten Verhaltensweisen so geändert werden müssen, dass die Treibhausgase und der menschliche Einfluss auf die Umwelt verringert werden. Der zweite stellt die Menschenrechte in den Vordergrund, besonders auch die Rechte der Frau, die sich seit der vorindustriellen Zeit stark entwickelt haben. Es ist interessant zu beobachten, wie diese Schülerin auf ihre Art die Debatte um die Beziehung Mensch-Umwelt erfasst hat. Wissenschaftlicher ausgedrückt könnte man von einer anthropozentrischen Perspektive sprechen, die der Natur einen extrinsischen Wert zuspricht und die der ökozentrischen Sicht gegenübersteht, die der Natur einen intrinsischen Wert zuspricht (Birnbacher, 2001). Im Verlauf der Diskussion scheint ein Konsens über die Nachteile einer Welt ohne Autos und Flugzeuge aufzutreten. Die Suche nach einer klaren Stellungnahme gewinnt aber nach einer letzten Äusserung von Annie die Oberhand, ausserdem lässt sie sich auf eine lokale, den Schülerinnen bekannte Situation beziehen (Aussage 268).

Manchmal fordert der Forscher ein Kind dazu auf, von einer kausalen zu einer systemischen Argumentation zu wechseln. Das ist der Fall in Ausschnitt 6, wo Philippe vorschlägt, den Preis für importierte Produkte zu erhöhen und einheimische Produkte zu verbilligen, um deren Konsum zu erhöhen. Die Intervention des Forschers bringt den

Ausschnitt 5: 6. Klasse (Mélinda, Annie, Vénus, 13'37)

225	Annie	Aber vorher wäre es vielleicht gut, wenn man es wieder ein bisschen so wie in früheren Zeiten machen würde, also nicht einfach wie früher, sondern noch weiter zurück, wo man viel weniger Umweltverschmutzung hat.
		(...)
242	Forscher	Wärt ihr denn bereit, in die Epoche, die man vorindustriell nennt, zurückzukehren, also ohne Autos, Maschinen und Fabriken?
243	Vénus	Ja, das ist natürlich schon nützlich, aber ... es macht viel Dreck.
244	Annie	Man könnte ja Zug fahren, das verschmutzt schon viel weniger.
245	Vénus	Mmh, mmh.
246	Annie	Gut, aber, ... wenn du in die Ferien nach Australien willst, ist es einfacher mit dem Flugzeug ... aber ja ...
247	Forscher	Mmh, aber wärt ihr denn bereit, in die Zeit vor den Autos zurückzukehren, also das heisst, dass es keine Reisen im Flugzeug mehr gäbe?
248	Mélinda	Ja und nein.
249	Forscher	Wie?
250	Annie	Einerseits ja, weil äh das macht weniger Umweltverschmutzung und so.
251	Forscher	Mmh.
252	Annie	Aber andererseits nein, weil die Frauen, die waren ... Also die hatten weniger Rechte ...
253	Forscher	Ok, einverstanden.
254	Annie	(Überschneidung) ... Menschenrechte (lachen).
255	Forscher	Da gibt es viele andere Sachen, viele Nachteile ... nehmen wir mal an, wir verändern einfach unsere ... Lebensweise, ja. Wir leben wie, äh, wie vor der Industrialisierung, wie ich sagte, man bewegt sich ohne Autos fort, äh, man nimmt nicht das Flugzeug, um in die Ferien zu gehen ...
256	Annie	Aber man sollte doch schon, äh ...
257	Vénus	Jaha ...
258	Forscher	Ja also, das ist ... das ist nicht ...
259	Vénus	Man hat ...
260	Forscher	Das ist nicht leicht, auf all das zu verzichten.
261	Vénus	Es gibt Pferde ...
262	Forscher	Du denkst, man sollte ... man sollte ... Warum sollte man diesen Lebensstil, diese Lebensgewohnheiten behalten?
263	Vénus	Ja ... ich weiss nicht ... Sonst könnte man nicht mehr reisen oder so, und man könnte nicht, ja genau, Nahrungsmittel aus andern Ländern essen.
264	Forscher	Ja genau.
265	Vénus	Also, ja ...
266	Forscher	Das ist schon ein Nachteil, wenn man keine ... ich weiss nicht, ... Ananas oder Bananen oder exotische Früchte mehr essen kann. Würde dich das stören?
267	Vénus	Mmh, mmh.
268	Annie	Aber man könnte das alles behalten, aber es gibt solche, die ihr Kind jeden Tag mit dem Auto in die Schule fahren, obwohl sie ganz nahe wohnen, aber wir, wir wohnen ganz oben im Dorf und wir gehen zu Fuss ...

Gedanken ein, dass eine solche Massnahme Auswirkungen auf andere soziale Akteure haben kann, die weiter hinten in der Produktionskette stehen, hier also die Landwirte. Das Installieren eines einfachen Systems erlaubt es Philippe, seine Meinung zu ändern und als dritte Kategorie von Akteuren die Politikerinnen und Politiker einzubringen.

Ausschnitt 6: 6. Klasse (Razi, Philippe, Marcel, 19'35)

253	Philippe	Ich habe eine andere Idee, aber nicht für die Politikerinnen und Politiker: dass die Läden die Preise für importierte Waren erhöhen.
254	Forscher	Mmh, mmh ...
255	Philippe	Sie verbilligen die Preise der Produkte von hier.
256	Forscher	Mmh, mmh ...
257	Philippe	Und so würde man mehr Produkte von hier kaufen.
258	Forscher	Und dann ...
259	Philippe	Ohne Australien zu belästigen.
260	Forscher	Einverstanden, das könnte man machen, aber dann die Landwirte und Bauern äh, ... kommen mit ihren Spruchbändern und machen einen Streik, weil sie dann nicht mehr leben können, sie hätten nicht mehr genug Geld.
261	Philippe	Man lässt das Produkt da, und dann verteuert man das aus Australien, die importierten Produkte.
262	Forscher	Ok, also das kann man mit Einfuhrzöllen machen, das können die Politiker machen, hm, indem sie höhere Zölle verlangen, werden die Produkte effektiv teurer.
263	Philippe	Und dann, weil niemand mehr kauft, Australien ... Oder die importierten Pro ... die, die expo ..., die exportieren, also wenn der sieht, dass er ... dass er keinen Gewinn macht beim Impo ... beim Exportieren, dann verkauft er nicht mehr.

9 Häufig geäusserte Ideen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler

In diesem letzten Teil wollen wir einige allgemeinere Themen anschnitten, die die Weltbilder und kontrastierende, aber auch geteilte Haltungen aufzeigen.

9.1 Der Bezug zur Technologie

Wissenschaft und Technik werden von den Befragten selten explizit genannt. Sie treten eher als Hintergrund für die Handlungsvorschläge zur Lösung von Problemen des Umweltschutzes, sozialen oder ökonomischen Problemen in Erscheinung. Manchmal berufen die Kinder sich auf die Wissenschaftler, wenn es zum Beispiel um die Irreversibilität der Klimaerwärmung geht. Im aktuellen Stand der Datenanalyse zeigen sich zwei

Tendenzen in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler: Es gibt die *zuversichtlichen* und die *skeptischen*.¹²

Für die Zuversichtlichen, die die Mehrheit bilden, werden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (gleichgesetzt mit den Ingenieurinnen und Ingenieuren) neue Energiequellen und Möglichkeiten zur Speicherung von Energie erschliessen, Hybridautos, Elektroautos oder sogar fliegende Autos erfinden. Ein «Bio»-Flugzeug könnte auch auftauchen. Die möglichen Vorstellungen der zukünftigen Welt sind stark mit Modernität assoziiert.

Für die Skeptischen werden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Pillen entwickeln, die die Vereinzelung beim Essen zu sehr fördern und nur den Interessen der Reichen dienen, oder sie erlauben nur die Entwicklung von Produkten, die gesundheitsschädlich sind. Diese Kategorie von Schülerinnen und Schülern zieht deshalb die traditionelle Mahlzeit im Familienkreis vor und betont Werte wie das gemütliche Zusammensein und die Gemeinsamkeit beim Essen.¹³ In dieser Kategorie findet man auch diejenigen Kinder, die glauben, dass der Mensch nicht fähig ist, die Probleme der Klimaerwärmung zu lösen, dass der Pflanzenanbau nicht angepasst werden kann und dass die Essgewohnheiten deshalb verändert werden müssen.

9.2 Der Bezug zum Konsum

Die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bewerten den Transport von Nahrungsmitteln und die verschiedenen Verarbeitungsetappen im Allgemeinen negativ. Oft wird der Transport als Hauptursache von Umweltverschmutzung dargestellt. Manchmal wird er als gefährlich taxiert, denn die Lebensmittel könnten mit Kerosin «verschmutzt» werden, wenn «die Autos an den Lieferwagen vorbeifahren» oder weil sie mit Spinnen «vergiftet» sind (siehe oben, Tabelle 1). Andere betrachten das Benzin selbst als gefährlich, «weil wenn man zu viel einatmet, kann man sterben». Zu beachten ist, dass nur die Kinder der 3. und 4. Klasse diese auf sichtbaren und unmittelbar wahrnehmbaren Aspekten beruhenden Erklärungen vorbringen. Die Wahlmöglichkeiten der Konsumentinnen und Konsumenten nehmen einen grossen Platz in den Diskussionen ein. Viele finden, dass man beim Detailhändler einkaufen soll, um die Menge der Ver-

¹² Diese Kategorien und die noch folgenden lehnen sich an die Arbeiten von ERDESS (*Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales*) der Universität Genf an (für nähere Informationen, siehe Audigier, Fink, Freudiger & Häberli, 2011). Wir haben sie auf der Basis der Analyse der Gespräche nachträglich konstruiert. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Kategorien sich überschneiden können (ein Schüler kann z.B. zuversichtlich sein im Hinblick auf die Technologien, konsumistisch und idealistisch in Bezug auf die Welt).

¹³ Eine neuere Untersuchung (Fischler & Masson, 2008) zeigt, dass ein grosser Teil der befragten Amerikanerinnen und Amerikaner einen individualistischen Bezug zum Essen hat, d.h. dass «es jedermanns Aufgabe ist, seine per definitionem einzigartige Formel, die ihm persönlich entspricht, zu finden, und dies aus einer möglichst grossen Angebotspalette» (S. 42). Die Französischen und Franzosen hingegen stellen die «Gemeinsamkeit (oder Gemütlichkeit) im Alltag in den Vordergrund, eine Konvivialität des Gewöhnlichen, die in allen Kontexten wichtig genommen wird, sogar bei der Arbeit» (S. 45).

packungen zu limitieren, dass man sich für die Herkunft der Nahrungsmittel interessieren sollte, dass man lokale, biologische Produkte berücksichtigen und ausgewogen essen sollte, d.h. mindestens fünfmal Früchte oder Gemüse am Tag.¹⁴ Diejenigen, die angeben, dass man nicht zu viel Fleisch essen sollte, geben häufig nur einen gesundheitlichen Risikofaktor («das Fett») als Begründung an, ohne auf die Aspekte der Umwelt, soziale oder ökonomische Faktoren einzugehen. Für einen Teil dieser «Überzeugten», ist es wichtig, die Verschwendung zu begrenzen, «weil es Leute gibt, die das gerne nehmen würden». Sie sehen sich selbst als begünstigt und privilegiert. Aus ihrer Sensibilität für den ungleichen Zugang zur Nahrung heraus machen sie Vorschläge dazu, wie den benachteiligten Menschen geholfen werden könnte: Nahrung verteilen, Flughäfen und Supermärkte bauen oder einen Verkauf in der Schule organisieren. Diese Kinder scheuen sich nicht, ihr Ungerechtigkeitsempfinden, manchmal auch ihre Empörung oder ihre Angst vor der Zukunft zu zeigen. Diese Gruppe kann als *überzeugt-humanitär* qualifiziert werden. Der Gruppe der *Überzeugten* kann man eine kleine Gruppe von *Vorsichtigen* gegenüberstellen, die feststellen, dass man für das Vergnügen, aus Notwendigkeit oder für den Komfort auf Umweltideale, soziale oder ökonomische Ideale verzichten kann. Des Weiteren gibt es die Gruppe der *Konsumorientierten*, die z.B. denken, «dass man dank Biobenzin immer Sachen aus andern Ländern essen kann, dass das aber viel weniger verschmutzen wird». Es soll noch hervorgehoben werden, dass der Kontext in den Aussagen der Befragten nur selten differenziert wird. Dies bedeutet, dass das, was hier richtig oder falsch ist, es auch in anderen Fällen sein sollte.

9.3 Der Bezug zur Welt

Wenn man die Schülerinnen und Schüler bittet, die Welt zu beschreiben, antworten viele mit dem Begriff «Umweltverschmutzung». Diese Umweltverschmutzung zeigt sich ganz konkret in den Aussagen der Jüngeren, z.B. wenn der Schnee im Stadtzentrum grau wird, wenn Papier auf dem Boden und in Wasserläufen liegt, Zigarettenstummel herumliegen. Oft wird diese Form von Umweltverschmutzung mit der westlichen Welt oder grossen Städten assoziiert.

Die Älteren haben meist verstanden, dass diese Verschmutzung unsichtbar ist, weil sie sich auf globaler Ebene in der Form von Treibhausgasen manifestiert.¹⁵ Unter diesen Kindern denken einige, dass der Mensch schuld daran ist, andere haben da Vorbehalte. Eine Minderheit der Befragten hebt die Untätigkeit der «Präsidenten» oder

¹⁴ Kürzlich haben Ärztinnen und Ärzte sowie Sozialpsychologinnen und Sozialpsychologen die entsprechenden Kampagnen kritisiert, da sie soziale Ungleichheiten vernachlässigten und gewisse soziale Schichten ausschlossen, die weder Mittel noch Zeit hätten, sich täglich frische Früchte und frisches Gemüse zu besorgen. Dies meint z.B. J.-D. Rainhorn, Verantwortlicher für internationale Gesundheit im Institut de hautes études internationales et du développement (HEID) in Genf.

¹⁵ Ohne zwischen kindlichem oder erwachsenem Denken zu unterscheiden, hebt Mancebo (2006) hervor, dass eine Vermischung zwischen Lebensqualität und Umweltqualität besteht. Sie basiere auf einer rein utilitaristischen Sicht der Umwelt, in der nur die unmittelbare Erfahrung bestimmt, was nützlich und damit «gut» ist.

den entscheidenden Einfluss des Geldes hervor, die gewisse «Ungereimtheiten» des Verhaltens der Konsumentinnen und Konsumenten erklären könnten. So lassen sich also vier Kategorien von Schülerinnen und Schülern unterscheiden: Diejenigen, die denken, dass die Welt besser werden wird (die *Optimisten*), sowie diejenigen, die im Gegenteil denken, dass «das Leben auf der Welt immer härter werden wird», «dass die Sonne von Wolken verdeckt werden wird, dass es keinen Sauerstoff mehr geben wird, dass die Pflanzen absterben werden», dass die Erde «explodieren wird» oder dass «die Kriege nie aufhören werden» (die *Pessimisten*). Schliesslich seien die *Idealisten* genannt, die «die Erde neu gestalten wollen, damit sie weniger verschmutzt ist», und die *Nostalgiker*, die in die vorindustrielle Zeit zurückkehren wollen, wenn nicht sogar in die «prähistorische Zeit».

10 Schlussfolgerungen

Die Untersuchungsanordnung der Kleingruppen hat gezeigt, dass der Diskurs und der Gedankenfluss der Schülerinnen und Schüler sich einem dynamischen Argumentationsprozess annähern, der oft einem «unaufhörlichen Geplapper» (*babillage incessant*) gleicht (Wibeck, Adelswärd & Linell, 2004). Das heisst, dass die Meinungen im Hier und Jetzt der Situation selbst getestet, hinterfragt und angepasst werden. Dies ergibt eine grosse Bandbreite von Ideen, die auf unterschiedlichem Wissen, auf kulturellen Vorurteilen und Überzeugungen basieren und die in Zusammenhang mit dem Klassenkontext und dem Entwicklungsstand der Kinder stehen. Um auf die Fragen zu antworten, verwenden die Befragten oft Ideenassoziationen, gehen induktiv vor und bevorzugen analytisches Denken, das sich auf einfache Kausalzusammenhänge abstützt. Einige komplexere Überlegungen zeigen Widersprüche, unterschiedliche Wertesysteme und Interessen der Akteure auf. Wenn verschiedene Handlungsvorschläge auftauchen, weil ein einziger nicht ausreicht, um das Problem zu lösen, haben die Schülerinnen und Schüler grosse Probleme, die unterschiedlichen Niveaus zu unterscheiden, d.h. Prioritäten zu setzen oder zwischen globalen und lokalen Ebenen zu unterscheiden: Sie können zum Beispiel vorschlagen, Geld zu spenden, um den Hunger in der Welt zu bekämpfen, Supermärkte zu bauen, den Krieg zu beenden, Multimillionäre dazu aufzufordern, für die Armen zu spenden, oder auch die Erziehung zu fördern. Diese Vorschläge beziehen sich auf unterschiedliche Zeithorizonte und es ist diese Berücksichtigung eines grösseren Zeithorizonts wie im letzten vorgeschlagenen Beispiel, die auf ein umfassenderes soziales Verständnis hinweist (Delval, 1994).

Neben den kognitiven Aspekten zeigt die gewählte Forschungsmethode auch einige soziale Kompetenzen auf: fähig zu sein, seine Ideen anhand von Beispielen zu untermauern, den anderen zu verstehen und sich in seine Welt hineinzudenken, unterschiedliche Standpunkte und Spannungen wahrzunehmen oder auch seine Meinung zu ändern und sich dessen bewusst zu sein. Im Rahmen einer Erziehung zur Nachhaltigkeit, die die Suche nach Lösungen für die Probleme der Welt, die Vermittlung von Werten und den

Umgang mit Komplexität fördern will (vgl. zu diesen drei Pfeilern UNESCO, 2005), werden diese Kompetenzen zentral.

Damit eine solche Erziehung aber nicht ein frommer Wunsch bleibt, müssen drei Hindernisse, die in dieser Arbeit sichtbar geworden sind, berücksichtigt werden. Beginnen wir mit der Schwierigkeit von Primarschülerinnen und Primarschülern, sich von Erklärungen zu lösen, die auf dem unmittelbar Wahrnehmbaren beruhen. Dies erschwert es zum Beispiel sehr, sich auf die Zukunft zu beziehen. Die zweite Schwierigkeit besteht darin, sich andere soziale Beziehungen vorzustellen als die in Raum und Zeit verorteten interpersonellen Beziehungen. Ein Schüler hat sich beispielsweise darüber aufgeregt, dass ein Opfer der weltweiten Nahrungskrise von 2008 seine Nahrung noch bezahlen muss. Eine andere Schülerin verstand nicht, warum ein Grossverteiler weiterhin importierte Produkte vertreibt, die unter ethisch fragwürdigen Bedingungen hergestellt wurden. Die dritte Schwierigkeit ist einerseits eine Konsequenz der beiden ersten und charakterisiert das dominierende soziale Denken: Es handelt sich um die Schwierigkeit, systemisch zu denken respektive das Schema aufzugeben, dass eine bestimmte Ursache einer bestimmten Wirkung entspricht. Wie auch Delval (1994) schon erwähnt, übernehmen die Schülerinnen und Schüler ziemlich schnell vorherrschende Regeln und Normen der Gesellschaft (z.B. die Beschäftigung mit Umweltfragen oder die Notwendigkeit bewussten Konsumierens). Allerdings wird in ihr Denken nur das integriert, was sie auch verstehen, da sie als Kinder wie auch als Schülerinnen und Schüler weit weniger als Erwachsene mit dem sozialen Leben, Vereinen, der Politik oder der Berufswelt konfrontiert sind. Die Methode der Gruppengespräche versetzt die Befragten in eine dem sozialen Leben ähnliche schulische Situation, in der kognitive, soziale und ethische Kompetenzen verlangt werden. Eine bessere Unterscheidung dieser drei Kompetenzarten sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne Zweifel als Basis für die Erziehung zur Nachhaltigkeit vermittelt werden. Diese gehört zur politischen Bildung und beruht nicht nur auf Vorschriften oder auf unreflektierten Handlungen.

Literatur

- Albe, V.** (2009). L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques? Quelles mises en formes scolaires? *Education & Didactique*, 3 (1), 45–76.
- Apotheloz, D.** (1984). La hiérarchie des raisonnements. In J.-B. Grize (Hrsg.), *Sémiologie du raisonnement* (S. 59–66). Bern: Peter Lang.
- Audigier, F.** (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strassburg: Europarat.
- Audigier, F.** (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, Nr. 3, 8–13.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Häberli, Ph.** (Hrsg.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 130). Genf: Publications de la Section des Sciences de l'éducation.
- Audigier, F. & Häberli, Ph.** (2004). *Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté*. Texte présenté à la Journée d'études didactiques de l'histoire et de la géographie, IUFM de Caen.

- Bakhtine, M.** (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M.** (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barth, F.** (1981). *Process and Form in Social Life*. London: Routledge & Kegan.
- Beck, U.** (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Birnbacher, D.** (2001). Existe-t-il des valeurs universelles vis-à-vis de l'environnement? *Géographie et cultures*, Nr. 37, 23–35.
- Boltanski, L. & Thevenot, L.** (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Cariou, D.** (2003). Représentations sociales et didactique de l'histoire. *Le cartable de Clio*, Nr. 3, 169–173.
- Delval, J.** (1994). Stages in child's knowledge. In M. Carretero & J. F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (S. 77–103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farr, R. M. & Tafoya, L.** (1992). *Western and Hugarian representation of individualism: a comparative study based on group discussions of social dilemmas*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fischler, C. & Masson, E.** (2008). *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Paris: Odile Jacob.
- Giddens, A.** (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E.** (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Ed. de Minuit.
- Goodman, N.** (1992). *Manières de faire des mondes*. Paris: Gallimard.
- Grize, J.-B.** (1997). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Guimelli, Ch.** (1999). *La pensée sociale*. Paris: PUF.
- Jaubert, M.** (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires.
- Lahire, B.** (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Lautier, N.** (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille: Presses du septentrion.
- Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A.** (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et Didactique*, Nr. 3, 7–27.
- Mancebo, F.** (2006). *Le développement durable*. Paris: Armand Colin.
- Markova, I.** (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Hrsg.), *Les méthodes des sciences humaines* (S. 221–242). Paris: Presses universitaires de France.
- Moreau Defarges, Ph.** (2001). Gouvernance. *Le Débat*, Nr. 115, 165–172.
- Moscovici, S. & Hewstone, M.** (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Hrsg.), *Psychologie sociale et problèmes sociaux* (S. 538–566). Paris: Puf.
- Passeron, J.-C.** (1991/2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris: Albin Michel.
- Pestre, D.** (2003). *Science, argent et politique. Un essai d'interprétation*. Paris: INRA.
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M.** (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), Nr. 471, 253–261.
- UNESCO.** (2005). Promouvoir un partenariat mondial pour la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005–2014). Online verfügbar unter: unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361f.pdf (18.05.2011).
- Vion, R.** (2001). Modalités, modalisations et activités langagières. *Marges linguistiques*, Nr. 2, 209–231.
- Wibeck, V., Adelswärd, V. & Linell, P.** (2004). Comprendre la complexité: les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), Nr. 471, 253–261.

Autor

Alain Pache, Ausbildner, Mitglied der Forschungsabteilung Didaktik der Humanwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Kanton Waadt, Lausanne, alain.pache@hepl.ch

Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001 bis 2005)*

Danièle Périsset Bagnoud und Paul Ruppen

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welches soziologische Profil die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS) heute haben. Es werden zwei Hypothesen untersucht. Die erste postuliert, dass sich die Profile der PH-Studierenden von denen der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerseminare kaum unterscheiden, welche tendenziell den unteren sozialen Schichten zugeordnet werden konnten, gesellschaftlichen Schichten also, die eine vertikale Mobilität anstreben. Die zweite Hypothese besagt, dass sich die Studierenden der PH-VS aus der bürgerlichen Mittelschicht rekrutieren, einer sozialen Schicht, die traditionellerweise eine horizontale Mobilität verfolgt. Die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage stützen tendenziell die erste Hypothese. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die nunmehr tertiäre Ausbildung von Lehrpersonen darauf hat, wie die Studierenden die organisatorischen und strukturellen Veränderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wahrnehmen.

Schlagwörter Rekrutierung Lehrerstudierende – Herkunftsprofil Lehrerstudierende – Vergleich zwischen Lehrerseminar und Hochschule

1 Einleitung

Der strukturelle Umbau der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist in den Industriestaaten zu Beginn des 21. Jahrhunderts abgeschlossen worden. In allen Ländern wurde den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen Rechnung getragen: Die Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf allen Stufen des Bildungssystems wurden erhöht und die Ausbildungsgänge an Hochschulen oder Universitäten verlegt. Beschlossen wurde die Abschaffung der Lehrerseminare. Die Profile der damaligen Seminaristinnen und Seminaristen waren vergleichsweise gut erforscht. Wie sehen nun aber die soziologischen Profile in den neuen Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz aus? Dazu existieren bisher nur wenige Untersuchungen. Diese Lücke möchte der vorliegende Beitrag schliessen. Die empirische Grundlage dafür bildet die Befragung von fünf Studierenden-Kohorten der PH-VS, welche ihr Studium zwischen 2001 und 2005 absolviert haben. Die Befragungen wurden jeweils im ersten

* Périsset Bagnoud, D. & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants: profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2011–2005). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 115–131. – Aus dem Französischen übersetzt von Karin Casanova.

Studienjahr durchgeführt. Die Sichtung der in Frankreich und in der Schweiz erschienenen Befunde erlaubt eine Einordnung der soziologischen Profile im Lichte bereits erschienener Forschungsergebnisse zur selben Thematik.

2 Die institutionelle Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

2.1 Früher, in den Lehrerseminaren: Eine soziale Aufgabe als Grundlage der Ausbildung

Die Lehrerseminare wurden im 19. Jahrhundert zu einer Zeit geschaffen, als sich demokratische politische Systeme herauszubilden begannen. Wie der internationalen Fachliteratur zu entnehmen ist, hatten diese Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ähnliche Ziele, ungeachtet des politischen Systems und des religiösen Kontextes.¹ Aufgabe der Lehrerseminare (*Ecoles Normales*) war es, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu «normieren», die wiederum die Schülerinnen und Schüler, d.h. die zukünftigen Bürgerinnen, Bürger und Eltern «normieren» sollten.

Die Rekrutierung der Kandidatinnen und Kandidaten für diese Lehrfunktion wurde massgeblich von der Funktion selbst mitbestimmt. Andererseits kann an den Bedingungen für soziale Anerkennung – etwa am Gehalt – erkannt werden, dass der Beruf nicht dazu gedacht war, den Lehrerinnen und Lehrern einen Aufstieg aus ihrer meist bescheidenen, ländlichen Herkunft zu ermöglichen.

2.2 Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Lehrerseminare in den Industriestaaten abgeschafft und die Ausbildung von Lehrpersonen wurde an die Universität oder – wie in der Schweiz und in Belgien – an pädagogische Hochschulen verlegt. In Quebec hat der 1962 erschienene Bericht «Rapport Parent» die Verlegung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität beschleunigt, welche bereits 1969² erfolgte (Hamel, 1991, 1995). In Frankreich ist das *baccalauréat* – also die allgemeine Hochschulreife – seit 1977 Voraussetzung für die Aufnahme in eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Nach der Abschaffung der französischen Lehrerseminare wurden Lehrpersonen an universitären Instituten (*Instituts universitaires de formation des maîtres*, kurz: IUFM) ausgebildet, die 1989 offiziell an die Universitäten angegliedert worden sind (Lethierry, 1994). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die französische Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch einmal reformiert (siehe Collectif, 2005). In der

¹ Als Überblick über den Forschungsstand für die frankofonen Länder siehe insbesondere Périsset Bagnoud (2003a) aber auch Périsset Bagnoud (2003b) und Hofstetter & Périsset Bagnoud (1998). Einen Überblick über die Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im angelsächsischen und deutschsprachigen Raum bieten van Essen & Rodgers (2003).

² Hier muss erwähnt werden, dass diese Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den angelsächsischen Teilen von Kanada bereits 1939 erfolgt sind (Hamel, 1995).

Schweiz wurde die Reform der Lehrerbildungsinstitutionen in den 1970er-Jahren eingeleitet. Eine wichtige Rolle spielte dabei der Bericht «Lehrerbildung von morgen»³ der Kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) aus dem Jahr 1975. Die jüngsten Reformen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind zwischen 2001 und 2003 beschlossen worden. Danach wurden kantonale, teilweise regionale pädagogische Hochschulen eröffnet, die zur Aufnahme des Studiums die Matura voraussetzen. Eine Ausnahme bildet der Kanton Genf, der sein gesamtes Lehrpersonal seit 1994 an der Universität und nicht an pädagogischen Hochschulen ausbildet (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Périsset Bagnoud, 2002, 2003a; Perrenoud, 1994, 2000; Stauffer, 1998).

Der normative Charakter der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, welcher in den Lehrerseminaren auch durch das junge Eintrittsalter und das gymnasiale Niveau der Ausbildung unterstützt wurde, ging mit der Umstellung auf die pädagogischen Hochschulen verloren. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist im Zuge dieser Veränderungen in mindestens zwei Punkten weiterentwickelt worden. Einerseits war mit der Reform der Ausbildung die Hoffnung auf einen Fortschritt im Bereich der Professionalisierung verbunden – dies insbesondere, weil die Ausbildung neu die Ausübung einer *Profession* ermöglichen soll. Die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet das Studium von geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungserkenntnissen. Diese begründen geteilte und weitervermittelte professionelle Normen und unterstützen autonomes und eigenverantwortliches berufliches Handeln. Schliesslich ist die Ausübung einer Profession auch mit gesellschaftlicher Anerkennung verbunden (Bourdoncle, 1991, 1993, 2000; Carbonneau, 1993; Paquay, 1994; Lang, 1999; Maroy & Cattonar, 2002).

Diese Weiterentwicklung des Professionalisierungsprozesses spiegelt sich teilweise in den jüngsten Entscheidungen der Schulpolitik sowie den neuen Formen der Regulierung im Bildungsbereich wider (Lang, 1999; Lessard, 2000; Dutercq, 2005; Hutmacher, 2004; Nicolet & Mangold, 2005). Dieser sich verändernde gesellschaftliche Kontext mit seiner Ausrichtung an Wettbewerb, Effizienz und Effektivität verlangt von *professionellen* Akteurinnen und Akteuren die Fähigkeit zu grosser Autonomie und Anpassungsfähigkeit, beides Werte, die von den privilegierten sozialen Schichten geteilt werden (Kellerhals & Montandon, 1991).

3 Die soziale Herkunft der Lehrpersonen

3.1 Untersuchungen aus Frankreich

Viele Forschungsarbeiten zeigen, dass das Ideal einer uneingeschränkten sozialen Mobilität für die gesamte Bevölkerung bisher nicht eingelöst worden ist (siehe Zusammenfassung in Duru-Bellat & van Zanten, 2002, S. 60–64). Nach wie vor prägt die

³ Die Publikation ist unter dem Namen «LEMO-Bericht» bekannt.

soziale Herkunft die soziale Mobilität der Menschen. Was die soziale Herkunft von Primarlehrpersonen betrifft, so muss jedoch differenziert werden, insbesondere bei den Frauen. Mit Bezug auf Maresca (1995) weisen Duru-Bellat und van Zanten (2002, S. 151) darauf hin, dass im Jahr 1995 93% der Lehrpersonen mit ein bis drei Jahren Berufserfahrung weiblich sind, wohingegen der Anteil des weiblichen Personals bei den sehr berufserfahrenen Lehrkräften (um die 30 Jahre Berufserfahrung) nur bei etwa 70% liegt.

Duru-Bellat und van Zanten (2002, S. 152) zeigen unter anderem, dass die Feminisierung des Primarlehrerberufs mit einer «Verbürgerlichung» einhergeht. In der Lehrpersonengeneration mit mehr als 20 Dienstjahren ist der Männeranteil im Vergleich zu den darauffolgenden Generationen noch hoch. Auch kommen die Primarlehrpersonen dieser Generation vornehmlich aus einfachen Verhältnissen: 18% der Primarlehrpersonen haben Väter, die Arbeiter sind, 15% Väter, die Angestellte sind. Die Lehrpersonengeneration mit zehn bis fünfzehn Dienstjahren stammt aus der Mittelschicht. 19% dieser Generation haben Väter mit mittelständischen Berufen, weitere 19% stammen aus Elternhäusern, deren Vater einen akademischen Beruf ausübt bzw. die Position eines leitenden Angestellten innehat. In der Primarlehrpersonengeneration mit weniger als zehn Dienstjahren ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte sehr hoch. Auch stammt diese Generation vornehmlich aus den gehobenen sozialen Schichten: 27% der Väter der Abgängerinnen und Abgänger der IUFM im Jahr 1994 waren leitende Angestellte. Diese «Verbürgerlichung» des Lehrpersonals wird durch die Forschungsarbeiten von Maresca (1995) bestätigt. Die Aufschlüsselung nach Berufen der Ehepartner der Lehrer und vor allem der Lehrerinnen ergab, dass 30% der Partnerinnen und Partner einen mittelständischen Beruf und weitere 27% einen akademischen Beruf ausübten bzw. die Position einer leitenden Angestellten oder eines leitenden Angestellten innehatten.

Die Studierenden aus Familien mit befriedigender Position in der gesellschaftlichen Schichtung beantworten die Frage nach den Gründen für die Berufs- und Studienwahl mit der Verfolgung von persönlichen Interessen (siehe Duru-Bellat & van Zanten, 2002, S. 153): der Wunsch, sich um Kinder zu kümmern, der Wunsch zu unterrichten, die Vielfalt an Fächern, die nach dem Abschluss unterrichtet werden können, der grosse Handlungsspielraum und damit die Autonomie in diesem Beruf. Auch die frei verfügbare Zeit, die Ferien und die Vereinbarkeit mit dem Familienleben werden als Gründe für die Berufswahl angegeben. Erwähnt werden müssen aber auch weniger positive Gründe, die zur Ergreifung des Primarlehrpersonenberufs geführt haben. Rund 11% der Primarlehrerinnen und Primarlehrer dieser Generation geben an, den Beruf ergriffen zu haben, weil der eigentliche Berufswunsch nicht erfüllt werden konnte, eine andere Ausbildung abgebrochen werden musste oder aber der Lehrberuf als Strategie gegen den sozialen Abstieg ergriffen wurde. Im Vergleich zur Primarlehrpersonengeneration, die an Lehrerseminaren ausgebildet wurde, ist auffallend, dass der soziale Aufstieg sowie das Ansehen des Berufes als Grund für die Berufswahl der jungen Lehrerinnen und Lehrer mit französischer Staatszugehörigkeit kaum noch eine Rolle spielen.

Wenn auch Gründe des sozialen Aufstiegs für die Entscheidung, Lehrerin oder Lehrer zu werden, für junge Französinnen und Franzosen keine Rolle mehr spielen, so spielen sie bei jungen Menschen aus anderen Bevölkerungsschichten in Frankreich gleichwohl eine Rolle. Eine Studie, die im Auftrag der französischen Gewerkschaft UNSA-éducation durchgeführt wurde,⁴ brachte zutage, dass die Nachfrage nach Studiengängen, die zum Lehrberuf führen, unter Einwandererkindern hoch sei und weiter steige. 17.7% der Praktikantinnen und Praktikanten des IUFM in Créteil stammen aus Einwandererfamilien, wovon wiederum 80% aus dem Maghreb kommen. Das Aufnahmeverfahren, welches von der nationalen Bildungsbehörde eingerichtet worden ist, zeichnet sich denn auch durch die Abwesenheit von Diskriminierung aus sowie durch die Möglichkeit, gesellschaftlichen Erfolg zu haben. Die Situation der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus Einwandererfamilien erinnert damit deutlich an die Situation der Lehrpersonengeneration aus bescheidenen Verhältnissen, die noch ein Lehrerseminar besucht hat.

3.2 Welche Lehrpersonen in der Schweiz?

Die eben für den Fall Frankreich beschriebenen Ergebnisse bezüglich sozialer Herkunft und sozialer Mobilität der Primarlehrpersonen treffen auch auf die Schweiz zu, wenn auch die Datenlage weit weniger befriedigend ist. Bis in die 1960er-Jahre hinein wurde eine Ausbildung am Lehrerseminar als dem Gymnasium gleichwertig angesehen und teilweise auch als «Universität der Armen» bezeichnet. Sie ermöglichte Söhnen und Töchtern aus Bauern- und Arbeiterfamilien eine höhere gesellschaftliche Position. Dies erlaubte es, auf eine finanzielle Situation mit weniger Unsicherheit zu hoffen und am sozialen Aufstieg teilzuhaben, d.h. eine Position zu erlangen, welche besser war als diejenige des Vaters. Wenn auch die Mitglieder dieser ersten Lehrpersonengenerationen mit ihrem Status häufig zufrieden waren – ihre Zugehörigkeit und ihr sozialer und familiärer Habitus determinierten die individuellen Vorstellungen, die für ihre Situation in der gesellschaftlichen Schichtung kennzeichnend sind (Vuille, 1978). Vuille (1978, S. 39) präzisiert wie folgt:

Betrachtet man die Niveaus der Schulbildung dreier Generationen, legen die statistischen Daten offen, dass die Primarlehrerausbildung einer Person die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihre Nachkommen eine universitäre Ausbildung absolvieren,

Die Entscheidung für eine Primarlehrpersonenausbildung war häufig der erste Schritt der Familie auf dem Weg des sozialen Aufstiegs. Das schulische Niveau, welches durch die Lehrerseminare erreicht worden war, war also nur eine Zwischenstation. Vuille (1978, S. 43–53) fasst fünf Merkmale des kulturellen Habitus zusammen, wie sie für die Familien von Lehrerseminaristinnen und -seminaristen in den 1970er-Jahren im Kanton Waadt typisch waren: altruistische Einstellung, Familiensinn, einfache und

⁴ Veröffentlicht in «Le Monde» am 22. November 2004, *Lettre de l'éducation* Nr. 468, Rubrik «Le point avec ...».

«ehrliche» Lebensweise, Sinn und Achtung für die Arbeit sowie Verwurzelung in der Natur.

Am Übergang zum neuen Jahrhundert haben Hutmacher, Raymann und Spichiger-Carlsson (2004) das gesellschaftliche Ansehen von 16 verschiedenen akademischen Berufen in der Schweizer Bevölkerung untersucht. Der Platz, den die Lehrpersonen in der gesellschaftlichen Stratifizierung einnahmen, unterschied sich dabei nach Schulstufe. Auf den vier identifizierten Stufen⁵ werden die Gymnasial-, Sekundar- und Primarlehrpersonen auf Stufe zwei eingeordnet, genauso wie Journalistinnen und Journalisten, Bankangestellte und Elektrotechniker. Kindergärtnerinnen, Hauswirtschafts- oder Handarbeitslehrerinnen hingegen werden gleich wie Sozialarbeiter, Pflegefachfrauen und medizinische Praxisassistentinnen auf Stufe eins eingeordnet – übrigens alles eher Frauen- als Männerberufe.

Weiter legte die Untersuchung dar, dass Eltern, die für ihr Kind eine berufliche Laufbahn als Lehrperson anstrebten, ihrem Nachwuchs je nach Geschlecht unterschiedliche Schulstufen nahelegten. Eltern aus der Mittelschicht nahmen den Lehrberuf nicht (mehr) als Möglichkeit zum sozialen Aufstieg wahr – insbesondere nicht für junge Männer. Die Attraktivität des Lehrberufs blieb stabil bei Mädchen aus Familien mit höherer Bildung, für ihre Söhne aber sinkt sie. In den unteren Bevölkerungsschichten mit tiefem oder mittlerem Bildungsniveau war hingegen eine signifikante Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs zu verzeichnen.

Bestätigt werden diese Ergebnisse durch eine Studie aus dem Jahr 2005, welche die beruflichen Aspirationen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Kanton Bern untersucht hat (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Primarlehrerberuf anstreben, weisen ein spezifisches Profil auf. Tendenziell sind es junge Frauen, die sich im Laufe der vorbereitenden Jahre am Gymnasium für Wahlfächer in den Bereichen Kunst, Musik (positive Korrelation) und Soziales entscheiden und nicht für Mathematik, Wirtschaft und Naturwissenschaften (negative Korrelation) oder etwa moderne Sprachen, die im Anschluss an ihren gymnasialen Abschluss ein Studium an einer PH aufnehmen möchten. Damit reproduzieren diese Studentinnen die Tradition der Generalistenausbildung an den Lehrerseminaren. Auffallend ist, dass die Studentinnen (wir können hier die weibliche Form benutzen) tendenziell aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Darauf lassen die folgenden Indikatoren schliessen: das Bildungsniveau der Mutter, die Wahl eines vergleichsweise kurzen Studienganges, die Anzahl der Geschwister und der Wohnort in ländlichen Gebieten. Als Gründe für die Berufswahl werden genannt: gute Vereinbarkeit des Berufes mit dem Familienleben, Möglichkeit, die Leitung einer Gruppe zu übernehmen, breit gefächerte Ausbildung sowie Verwirklichung von eigenen Ideen. Eine negative Korre-

⁵ Auf der höchsten, d.h. der vierten Stufe sind Ärztinnen und Ärzte sowie Anwältinnen und Anwälte zu finden, auf der dritten Stufe Architektinnen und Architekten sowie Psychologinnen und Psychologen.

lation weist das Profil der potenziellen Lehrpersonen mit den Aussagen auf, dass die Lehrpersonenausbildung die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit fördert und die Erlangung von wissenschaftlichen Kompetenzen ermöglicht.

Bezüglich der Entwicklung der sozialen Position von Primarlehrpersonen legt die zum Thema erschienene Forschungsliteratur also generell zwei Tendenzen nahe. Für die neuen Primarlehrpersonen, welche mit ihrer Berufswahl die soziale Position ihrer Herkunftsfamilie reproduzieren, ist eine «Verbürgerlichung» festzustellen. Für junge Primarlehrpersonen, welche aus weniger privilegierten Schichten oder Einwandererfamilien stammen, spielt der soziale Aufstieg als Grund für die Ergreifung des Primarlehrberufs nach wie vor eine Rolle.

4 Fragestellung

Unser Beitrag schliesst sowohl an die Fortschreibung der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Wallis als auch an Forschungsarbeiten zum allgemeinen gesellschaftlichen Kontext der strukturellen Veränderungen der Institutionen an. Die Schaffung der PH-VS ist vor dem Hintergrund einer allgemeinen Umbruchphase zu sehen. Wichtig ist zu wissen, dass die PH-VS aus zwei Lehrerseminaren entstanden ist, was die Wahrnehmung der PH in der Öffentlichkeit, aber auch ihre Verwaltung durch die Politik nach wie vor stark prägt (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005). Obwohl wir keine systematischen Daten zu den Lehrerseminaristinnen und -seminaristen der letzten 20 Jahre haben, lassen sich doch einige Aussagen über ihr Profil machen. Es kann festgehalten werden, dass die Rekrutierung von Seminaristinnen und Seminaristen durch die Ansiedlung der Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe II traditionell geblieben ist (Périsset Bagnoud, 2003a). Auf diese Weise hat das Lehrerseminar die Funktion einer intermediären Institution übernommen, welche die soziale Mobilität von Studierenden aus mehrheitlich ländlichen Gebieten und alpinen Tälern des Kantons ermöglicht hat. Der Transfer der Ausbildung auf die tertiäre Stufe (und der damit verbundene fast zwangsläufige Weg über die gymnasiale Matura, welche im Kanton Wallis nur 20% eines Jahrgangs erlangen) führt zur Frage, ob sich die soziale Herkunft der Anwärterinnen und Anwärter auf ein Primarlehrpersonendiplom verändert hat. Aus welchen sozialen Milieus stammen die Studierenden an der PH-VS? Wie viele von ihnen verfügen über eine Matura? Wie hoch ist der Anteil der Studierenden, die den Weg über das Vorbereitungsjahr wählen, d.h. andere Bildungswege hinter sich haben (Berufslehre, Berufsmaturität, Fachmittelschulen usw.)? Wo wohnen die Familienmitglieder der Studierenden und welchem sozioökonomischen Milieu sind sie zuzuordnen? Was haben die Studierenden zwischen dem Abschluss ihrer allgemeinbildenden Schulzeit und dem Eintritt in die PH gemacht? Aus welchen Gründen haben sie sich für den Primarlehrerberuf entschieden? Wie gestalten sie ihre Freizeit, sind sie gesellschaftlich aktiv? Planen sie weitere Ausbildungen nach dem Erhalt des Primarlehrerdiploms an der PH?

Auf solche Fragen haben die Studierenden der ersten fünf Jahrgänge der PH-VS (Brig und Saint-Maurice) geantwortet. Von den 385 Studierenden haben 339 den Fragebogen zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 88 % entspricht. Von den eingegangenen Fragebogen waren 84.2 % von weiblichen Umfrageteilnehmern, die restlichen 15.8 % von männlichen. Ausgehend von den digitalisierten und statistisch ausgewerteten Antworten der Studierenden auf unsere Fragen werden wir ein erstes soziologisches Profil von den Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen der PH-VS erstellen können. Im Anschluss daran versuchen wir die Besonderheiten herauszuarbeiten und diese zu analysieren.

5 Ergebnisse

5.1 Sozioökonomischer Kontext

Vorbildung

72.6 % der Studierenden verfügen über eine kantonale oder eidgenössische Matura, 10.9 % über eine Berufsmatura, 0.9 % über ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)⁶ und 6.7 % über den Abschluss einer nicht gymnasialen Mittelschule (Diplom- und Handelsmittelschulen, Fachmittelschulen). Die übrigen 8.8 % der Studierenden haben entweder das Vorbereitungsjahr an der PH Freiburg, die sozialpädagogische Matura im Kanton Waadt oder das *baccalauréat*⁷ absolviert.

32.9 % der Studierenden haben ihre Ausbildung an der PH direkt im Anschluss an ihren Abschluss der allgemeinbildenden Schule begonnen. 27.9 % haben ein Lücke von einem Jahr zwischen allgemeinbildendem Abschluss und Aufnahme des Studiums an der PH, 39.2 % eine Lücke von zwei bis 15 Jahren (12.8 % eine Lücke von fünf Jahren). Die Zwischenjahre wurden genutzt für ein Studium an der Universität (48.6 %), um einer bezahlten Arbeit nachzugehen (33.6 %) oder um zu reisen (17.6 %).

Wohnort

29.8 % der Studierenden stammen aus urbanen, 70.2461 % der Studierenden aus ländlichen Gebieten. (Die letztere Kategorie ist damit überrepräsentiert, da der kantonale Durchschnitt der Personen, welche in ländlichen Gebieten wohnen, bei 43.7 % liegt, vgl. BFS, 2005a, S. 11). Die grosse Mehrheit der Studierenden ist in der Region geboren, aufgewachsen und war hier bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit wohnhaft. Nur 0.6 % der Studierenden geben an, im Ausland aufgewachsen zu sein.

⁶ EFZ: Berufsbildungsabschluss nach einer drei oder vier Jahre dauernden Berufslehre, welche sich zusammensetzt aus berufsbezogener Bildung in einem Betrieb und in der Berufsschule sowie allgemeinbildendem Unterricht ebenda.

⁷ Französischer Abschluss, erworben an einer Privatschule.

Ausbildung der Angehörigen

Wie Tabelle 1 zeigt, verfügen die Eltern der Studierenden – sei es die Mutter oder der Vater – mehrheitlich über einen mittleren Bildungsabschluss. Obwohl die Abschlüsse alle über die obligatorische Schule hinausgehen, weisen die Bildungsabschlüsse der Eltern überwiegend auf Kompetenzen als qualifizierte Arbeiterinnen und Arbeiter oder Angestellte hin (EFZ). Die Mütter der Studierenden aus den urbanen Gebieten haben zudem einen signifikant höheren Bildungsabschluss als die Mütter der Studierenden aus den ländlichen Gebieten.⁸ Auch ist darauf hinzuweisen, dass 17.4% der Väter und 17.6% der Mütter selber eine Lehrpersonenausbildung absolviert haben. Die Ehepartnerinnen und Ehepartner – wenn es denn solche gibt – verfügen hingegen über einen hohen Bildungsabschluss (Universität oder Fachhochschule).

Tabelle 1: Ausbildung der Angehörigen

	Ohne berufliche Ausbildung	EFZ oder Ausbildung in Handelsschule	Matura	Tertiäre Ausbildung (Universität oder Fachhochschule)
Ausbildung des Vaters	12.1%	50%	9.1%	28.4%
Ausbildung der Mutter	21.5%	50.4%	15.8%	8.1%
Ausbildung des Ehepartners (3.5% der Studierenden)	16.6%	16.7%	25%	41%

Ausbildung der Geschwister

Wie die Eltern verfügt auch die Mehrzahl der Geschwister, welche die obligatorische Schule bereits abgeschlossen haben, über ein EFZ bzw. einen vergleichbaren Abschluss (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausbildung der Geschwister

	EFZ	Universität	Obligatorische Schule
Erstes Geschwister	27.7%	18.6%	8.4%
Zweites Geschwister	15%	7.4%	23.4%
Drittes Geschwister	25.3%	8%	30.7%

⁸ Signifikante Differenz, Chi-Quadrat-Test: $p = .003$.

Freizeitaktivitäten

In ihrer Freizeit gehen die Studierenden der PH-VS am liebsten Aktivitäten in den Bereichen Sport und Musik nach. Auch das soziale Engagement zählt zu den häufigsten Freizeitaktivitäten, wie aus Tabelle 3 ersichtlich wird.

Tabelle 3: Freizeitaktivitäten der Studierenden

	Anteil Studierende
Sport	82.6%
Musik	54.3%
Tätigkeit in Jugendorganisationen	31.3%
Mitglied in einem Vereinsvorstand	17.4%
Tätigkeit in karitativen Organisationen	8.8%
Politik	5.3%
Künstlerische Tätigkeit (ohne Musik)	3.2%

5.2 Berufliche Ausrichtung

Berufliche Motivation

Die meistgenannten Argumente sind diesbezüglich die Arbeit mit Menschen, die sozialen Werte, die Aufgabe der Lehrperson und das Bild des Berufes. Letzteres ist tendenziell an die Rahmenbedingungen des Berufes geknüpft: Weiterbildung, Familienleben, Teilzeitbeschäftigung, Stellensicherheit, Ferien usw. Die qualitative Frage in diesem Fragebereich («Geben Sie weitere Gründe an, weshalb Sie sich für ein Studium an der PH entschieden haben») haben insgesamt 34 Studierende beantwortet. In 67%, d.h. in 23 Antworten werden Begriffe wie «Berufung» oder «Kinderliebe» genannt, es ist die Rede von «Leidenschaft» für diesen «schönen Beruf». Eine weitere Studierenden-Gruppe stellt den hohen Anteil an frei verfügbarer Zeit im Beruf in den Vordergrund, welche die Ausübung weiterer Aktivitäten erlaubt (Familie und Freizeitaktivitäten, in neun Antworten). Weitere zwei Studierende geben als Grund für die Wahl der PH die im Vergleich zu den Studiengängen an einer Universität (Master) kurze Ausbildungsdauer an (vgl. für eine Übersicht über die Antworten Tabelle 4).

Weiterführung des Studiums nach der pädagogischen Hochschule

Nur 40% der Studierenden haben auf die Frage geantwortet, ob sie nach dem Abschluss eine Weiterführung des Studiums planen. Von ihnen gaben 26.3% an, nach dem Abschluss der pädagogischen Hochschule einen Masterabschluss anzustreben (Erziehungswissenschaft, Musik, Heilpädagogik). 18% der Studierenden gaben den Wunsch an, nach dem Studium an der PH einen weiteren Bachelorabschluss zu erwerben (Heilpädagogik oder Geisteswissenschaften). 55.6% streben eine andere Zusatzausbildung an (Bereich Heilpädagogik, Kunst, Musik, Sport oder Psychomotorik).

Tabelle 4: Berufliche Motivation der Studierenden

	Stimme voll und ganz zu / stimme zu	Stimme eher zu	Stimme gar nicht zu
Arbeiten mit Menschen	97.6 %	1.6 %	0.6 %
Einer vielseitigen Tätigkeit nachgehen	95.9 %	3.8 %	0.3 %
Wissen vermitteln	92.6 %	7.1 %	0.3 %
Kindern helfen, Mitglieder der Gesellschaft zu werden	90.2 %	8.6 %	1.2 %
Einer eigenverantwortlichen Tätigkeit nachgehen	83.7 %	15.7 %	0.6 %
Werte vermitteln	67.4 %	27 %	5.6 %
An Weiterbildungen teilnehmen können	54.7 %	34.9 %	10.4 %
Beruf und Familie vereinbaren können	50.7 %	31.8 %	17.5 %
Teilzeit arbeiten können	43.5 %	32.4 %	24.1 %
Sich wenn nötig wieder ins Arbeitsleben eingliedern können	33.89 %	30.7 %	35.4 %
Eine sichere Stelle haben	34.8 %	41.5 %	23.7 %
Viele Ferien haben	28.6 %	41.4 %	29 %

6 Diskussion

Die Ergebnisse unserer soziologischen Befragung an der PH-VS bestätigen bestimmte Aspekte der Forschungsergebnisse, die wir zu Beginn des Beitrags für die Fälle Frankreich und Schweiz dargelegt haben. Es sind dies zum einen die Feminisierung des Berufes und zum anderen die erwähnten zwei Tendenzen im Bereich der sozialen Mobilität. Für die PH-VS kann festgehalten werden, dass die Wahl des Lehrberufs als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für die Mittelschicht nach wie vor eine grosse Rolle spielt, mehr noch als die «Verbürgerlichung». Diese tritt zwar auf, jedoch in geringerem Masse.

Wie überall in den Industriestaaten ist eine Feminisierung des Berufes zu beobachten. Lag der durchschnittliche Anteil der Männer am französischsprachigen Lehrerseminar im Wallis zwischen 1987 und 2000⁹ noch bei 27 % (Périsset Bagnoud, 2003c), so liegt ihr Anteil an der PH-VS (französischsprachige Abteilung) nun noch bei 16.8 % und damit knapp über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt von 15 % (BFS, 2005b).

Wie schon die Lehrerseminaristinnen und -seminaristen stammen die Studierenden der PH-VS mehrheitlich aus bescheidenen oder mittleren sozioökonomischen Milie-

⁹ Für das deutschsprachige Lehrerseminar in Brig liegen uns keine Daten vor. Aus diesem Grund können wir keinen Vergleich innerhalb des Kantons ziehen.

us. Die Studierenden aus ländlichen Gebieten sind überrepräsentiert. Ihre Eltern und Geschwister verfügen über Abschlüsse auf EFZ-Niveau, welche mit weniger sozialer Anerkennung verbunden sind als universitäre Abschlüsse.¹⁰ Unsere Ergebnisse stimmen somit überein mit denen von Denzler, Fiechter und Wolter (2005) (für den Fall der Schweiz) oder denjenigen des Bundesamtes für Statistik (BFS, 2006a). Letztere legen dar, dass Studierende an Universitäten häufiger mindestens einen Elternteil mit Universitätsabschluss haben (42%) als Fachhochschulstudierende (23%). Die Ehepartnerinnen und Ehepartner der PH-Studierenden sind jedoch sehr gut qualifiziert. Damit stellt sich die Frage, ob sich das sozioökonomische Niveau der Diplomandinnen und Diplomanden der tertiären Institution PH in einer aufsteigenden Dynamik befindet, genauso wie es in Frankreich zurzeit festgestellt wird.

Der Anteil an Familien der PH-Studierenden, welche in ländlichen Gebieten wohnen, beträgt 70%, ein Wert der signifikant ($p=0.000$) über dem kantonalen Durchschnitt liegt. Weiter sind die Studierenden der PH gut ins gesellschaftliche Leben integriert.¹¹ Bei weniger als 1% der Studierenden liegt die Immigration noch nicht lange zurück. (Im Vergleich dazu: Der kantonale Durchschnittswert liegt in diesem Bereich bei etwa 10%, vgl. BFS, 2005a, S. 11.) Etwa ein Viertel der PH-Studierenden (27%) hat keine gymnasiale Matura und ist dank der sogenannten Passerellen-Ausbildung an die PH aufgenommen worden. Die Studierenden der PH-VS sind in ihrer Freizeit in den Bereichen Sport und Musik aktiv, genauso wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bern (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Weiter engagieren sich die PH-Studierenden in der Jugendarbeit und in karitativen Projekten.

Ein Drittel der Studierenden hat das Studium an der PH direkt im Anschluss an die allgemeinbildenden Schulen aufgenommen, ein Viertel von ihnen hat ein Jahr pausiert. Fast 40% der Studierenden haben vor dem Eintritt in die PH während mindestens zweier Jahre einen anderen beruflichen Weg erprobt. Für diese Gruppe von Studierenden muss die Wahl des Lehrberufs möglicherweise als Zweitprojekt bezeichnet werden. Das Studium an der PH wurde aufgenommen, weil der ursprünglich nach der allgemeinbildenden Schule eingeschlagene Weg nicht weiterverfolgt werden konnte – aus welchen Gründen auch immer.

Studierende, die nach dem Abschluss an der PH das Studium weiterführen, entscheiden sich mehrheitlich für die Heil- oder Sonderpädagogik. Das Spektrum der angestrebten Ausbildungswege hin zu dieser Spezialisierung (Master, erneuter Bachelor oder andere Ausbildungen) zeigt, dass die Wege zu diesem Ziel sehr unterschiedlich sind. Die Faktoren, welche die Studierenden der PH am Lehrberuf anziehend finden, fallen in

¹⁰ In Frankreich sind die Berufsgruppen der leitenden Angestellten, der akademischen sowie der mittelständischen Berufe überrepräsentiert (Gambert & Bonneau, 2005; Lang, 2006).

¹¹ Für Daten zur Eingliederung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den schweizerischen Arbeitsmarkt vgl. die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung 2005 (BFS, 2006b).

die folgenden Bereiche: mit Menschen zu arbeiten, einen vielseitigen Beruf mit hohem Anteil an eigenverantwortlichem Handeln auszuüben, Wissen zu vermitteln, an der Sozialisation von Kindern mitwirken zu können sowie die eigenen Werte weiterzugeben. Die pragmatischeren, um nicht zu sagen instrumentellen Gründe, den Beruf zu ergreifen, spalten die Studierendenschaft. Die Vorteile des Berufs im Hinblick auf Weiterbildungsmöglichkeiten oder Vereinbarkeit von Beruf und Familie werden in der Tat genannt. Zurückhaltender und nuancierter sind die Antworten, wenn es um weitere Vorteile des Lehrberufes geht: die Möglichkeit der Teilzeitarbeit, die mögliche Wiedereingliederung ins Arbeitsleben nach einem mehr oder weniger langen Unterbruch, der sichere Arbeitsplatz sowie die Ferien. Diese Vorteile werden wie erwähnt zurückhaltend und nuanciert bewertet, auch wenn sie nicht ganz verworfen werden. Die naive Vorstellung vom Lehrberuf als «Berufung», die mit «Leidenschaft» und aus «Nächstenliebe» und insbesondere «Kinderliebe» ausgeübt wird, ist zweifelsohne ein Grund für den Praxisschock beim Eintritt in den Beruf. Diese Etappe der Primarlehrpersonenlaufbahn beschreibt Huberman (1989) als Zeitspanne, in welcher das Durchhalten im Vordergrund steht und die erstmalige Konfrontation mit der gesamten Komplexität der beruflichen Situation erfolgt. Weitere Herausforderungen in der Anfangsphase sind das kontinuierliche Herantasten, die Beschäftigung mit sich selber (Bin ich überhaupt geeignet?), die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität im Alltag, die schwankenden Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern (einmal zu viel Nähe, dann wieder zu viel Distanz), die Schwierigkeiten bei der Anwendung von didaktischem Material usw.

Fiktive Vorstellungen vom Lehrberuf, welche mit den alltäglichen Herausforderungen wenig gemein haben, sind in der öffentlichen Wahrnehmung stark präsent. Dies fordert insbesondere auch die neuen Lehrerbildungsinstitutionen heraus, die sich bewusst an einer Professionalisierung, die wie erwähnt auf erziehungs- und geisteswissenschaftlichen Elementen aufbaut, orientieren.

7 Schlussfolgerung

Die Ausbildungsgänge von Lehrpersonen haben sich verändert und sind beachtlich anspruchsvoller geworden. Diese Veränderungen sind wie erwähnt unter dem Druck gesellschaftlichen und politischen Wandels entstanden. Die gestiegenen Ansprüche zeigen sich in den Bereichen Effektivität, Rechenschaft, Autonomie, Verantwortung und Professionalisierungsprozesse. Die Verlegung der Primarlehrpersonen-ausbildung an die pädagogischen Hochschulen hat in der Schweiz zu einer deutlichen Erhöhung des Bildungsniveaus der Studierenden in der Primarlehrpersonen-ausbildung geführt. Trotzdem lässt sich eine Kontinuität zwischen dem soziologischen Profil der Lehrerseminaristinnen und -seminaristen und demjenigen der PH-Studierenden feststellen. Hinsichtlich der Fragen a) nach der «Verbürgerlichung» und b) nach dem sozialen Aufstieg, welchen eine Ausbildung an der PH mit sich bringt, lässt sich für das Wallis feststellen, dass die Funktion der Ausbildung im Hinblick auf einen sozialen Aufstieg eine

grössere Rolle spielt. Aus den Angaben zu den Berufen der Eltern lassen sich trotzdem gewisse Tendenzen der «Verbürgerlichung» des Berufes ablesen. Die Verlegung der Primarlehrpersonenausbildung vom Lehrerseminar an die pädagogische Hochschule hat zur Veränderung der Zusammensetzung der Studierenden geführt, eine Entwicklung, die mit Blick auf Untersuchungen in Frankreich als normal betrachtet werden kann. Sie hat keinen Bruch hervorgerufen. Diese Kontinuität ist auch in den Vorstellungen über den Beruf auszumachen sowie in den Motivationsgründen für die Berufswahl.

Wenn früher das berufliche Handeln klar vorgeschrieben und geplant und die «Berufung» eine geradezu gesuchte Qualität von Lehrpersonen war (Périsset Bagnoud, 2003a), so hat dieses in der öffentlichen Wahrnehmung immer noch sehr präzente Bild des Primarlehrerberufes mit der heutigen Realität nicht mehr viel gemein. Nicht nur die PH, auch der aktuelle gesellschaftliche Kontext, in welchen das berufliche Handeln von Primarlehrpersonen eingebettet ist (siehe insbesondere Marcel & Piot, 2005; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), konfrontiert die Studierenden bzw. die Abgängerinnen und Abgänger mit einer Vielzahl komplexer Anforderungen. Es stellt sich die Frage, ob es noch genügt, mit der Berufswahl einer «Berufung» nachzugehen (war dies überhaupt je eine ausreichende Begründung?), «Kinder gerne zu mögen» (die – muss man es erwähnen? – nicht zur Erwiderung verpflichtet sind) und die Unterrichtslektionen gut vorzubereiten. Die sich verändernde Rolle des Staates beeinflusst dabei die Veränderungsprozesse des schulischen Kontextes, aber auch die paradoxen Prozesse der Professionalisierung. Einerseits zieht sich die Politik aus wichtigen Bereichen zurück, andererseits besitzt und bewahrt sich dieselbe nach wie vor unanfechtbare Kompetenzen im Bildungsbereich. Lessard (2000, S. 111) beschreibt die Vorgehensweise der Politik so: Sie «gibt die Ziel-Ergebnisse sowie die bevorzugten Mittel vor, aber überlässt den Akteuren und ihren Fachgruppen erhebliche Freiheiten, damit diese effiziente und effektive Formen der Selbstregulierung entwickeln.»

Die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erheben den Anspruch, ihren Studierenden Werkzeuge an die Hand zu geben, um einen Beruf dauerhaft auszuüben, welcher sich auf dem Weg der Professionalisierung befindet (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2006). In diesem Bereich sind die Herausforderungen gross. Die Forschungsarbeiten zu den Berufseinsteigenden (Huberman, 1989 oder Saujat, 2004) zeigen, wie sehr diese damit beschäftigt sind, eine Klasse überhaupt erst zu «(er)fassen» und zu «halten», bevor sie diese «führen» können. Die naiven Vorstellungen vom Berufsalltag und seinen Prioritäten, die Leitung einer Klasse, der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern usw. werden verstärkt durch relativ schwache Kenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004) und die Bedeutung der Mitlehrerinnen und Mitlehrer (Boudreau, 2001) in der Ausbildung zur Lehrperson. Aus historischer Sicht ist ein Bruch auszumachen zwischen einer «den Lehrpersonen gemeinsamen Kultur», die durch die bürokratischen Autoritäten unterstützt wurde, und den Vorschlägen der beruflichen Autorität, auf die sich die Verantwortlichen der Schulbehörden berufen. Diese Veränderungen sind nicht

ohne Paradoxien (Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat, 2006). Der Bruch, welcher auf der Ebene der Organisationen stattfindet, ist zurückzuführen auf die jüngst erfolgten gesellschaftlichen Veränderungen in den Industriestaaten, welche dieselbe ideologische Richtung aufweisen wie die liberalisierte Marktwirtschaft (Lessard, 2000; Nicolet & Mangold, 2005). Sie zwingen den Lehrpersonen in den Schulen eine Anpassung an Normen und Werte auf, die sie nicht unbedingt teilen (Périsset Bagnoud, 2007), weil sie weder in der Ausbildung noch im familiären oder gesellschaftlichen Milieu damit in Berührung gekommen sind.

Die Verlegung der Primarlehrerausbildung auf die tertiäre Stufe hatte vermuten lassen, dass dieser strukturelle Wandel zu einer Veränderung der Studierendenklientel führen würde. Die Vermutung lag nahe, dass die zu Beginn der Lehrpersonenausbildung besser ausgebildeten Studierenden – ausgestattet mit kulturellem und symbolischem Kapital, welches lange Studiengänge an der Universität begünstigt – vielleicht vertrauter mit den neuen Konzepten wären, auf welchen das Schulsystem aufbaut. Unsere Untersuchung zeigt jedoch, dass die Studierenden der PH-VS wie schon die Lehrerseminaristinnen und -seminaristen aus ländlichen Gebieten und der Mittelschicht rekrutiert werden. Es könnte in diesem Kontext von Interesse sein, mittelfristig zu untersuchen, welche Auswirkungen die Primarlehrerausbildung darauf hat, wie die Studierenden die organisatorischen und strukturellen Veränderungen zu Beginn dieses 21. Jahrhunderts wahrnehmen.

Literatur

- BFS.** (2005a). *PISA 2003. Einflussfaktoren auf die kantonalen Ergebnisse*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2005b). *Die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte in der Schweiz, Studierende und Diplome*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2006a). *La situation financière des étudiantes et des étudiants en Suisse en 2005*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2006b). *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung 2005 – Ausländerinnen und Ausländer auf dem Arbeitsmarkt*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Boudreau, P.** (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 65–84.
- Bourdoncle, R.** (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94 (1) 73–91.
- Bourdoncle, R.** (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105 (1), 83–119.
- Bourdoncle, R.** (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117–132.
- Carbonneau, M.** (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 33–57.
- Collectif.** (2005). Enseigner, un métier qui s'apprend. 1. Malaise dans la formation. *Cahiers pédagogiques*, Nr. 435, 9–20.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D.** (Hrsg.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Lang.

- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S.C.** (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden* (Diskussionspapier der Forschungsstelle für Bildungsökonomie (FfB), Nr. 6). Bern: Universität Bern.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A.** (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Dutercq, Y.** (Hrsg.). (2005). *Les régulations des politiques éducatives*. Rennes: Presses Universitaires.
- EDK.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Gambert, P. & Bonneau, J.** (2005). *Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1'000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004* (Les Dossiers, 169). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Hamel, T.** (1991). *Le déracinement des Ecoles normales*. Québec: IQRC.
- Hamel, T.** (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939* (Cahiers du Québec, collection psychopédagogie). Ville La Salle: Editions Hurtubise HMH Ltée.
- Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D.** (1998). L'école de la démocratie: «éducation nationale» ou «Instruction publique»? Les projets pédagogiques de Genève et du Valais (1838-1874) questionnés à partir du modèle théorique de Condorcet. *Education et recherche*, 20 (3), 402-418.
- Huberman, M.** (1989). *La vie des enseignants*. Paris: Editions Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, W.** (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Hrsg.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et Enjeux* (S. 59-86). Paris: L'Harmattan.
- Hutmacher, W., Raymann, U. & Spichiger-Carlsson, P.** (2004). *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes. Programme de recherche UNIVOX*. Zürich: gfs/Genf: Université de Genève, FPSE.
- Kellerhals, J. & Montandon, C.** (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuenburg: Editions Delachaux et Niestlé.
- Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lang, V.** (2006). L'évolution des identités et du métier des enseignants: le cas des professeurs des écoles en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 73-84.
- Lessard, C.** (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay L. & Perrenoud Ph.** (Hrsg.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Brüssel: De Boeck.
- Lethierry, H.** (Hrsg.). (1994). *Feu les Ecoles normales (et les IUFM?)*. Paris: L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M.** (Hrsg.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Brüssel: De Boeck.
- Marcel, J.-F. & Piot, T.** (Hrsg.). (2005). *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.
- Maresca, B.** (1995). Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 51, 49-50.
- Maroy, C. & Cattonar, B.** (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique* (Les cahiers de Recherche en Education et Formation, Nr. 18). Louvain-la-Neuve: GIRSEF & CPU.
- Nicolet, M. & Mangold, M.** (2005). Standards de formation, évaluation des systèmes et développement de la qualité. *SSRE, Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (1), 9-12.
- Paquay, L.** (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph.** (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, 39-60.
- Perrenoud, Ph.** (2000). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In R. Hofstetter, L. Criblez (Hrsg.) & D. Périsset Bagnoud (Mitarbeit), *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles* (S. 341-405). Bern: Lang.

- Périsset Bagnoud, D.** (2002). HEP nouvelles formations: c'est ouvert! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6–9.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003a). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846–1996* (Cahier Vallesia Nr. 10). Sion: Archives cantonales.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003b). Normalienne et catholique. Les Ecoles normales au Québec et en Valais, 1850–1950. *Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand* (SHVR), 197–207.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003c). La place faite aux femmes dans l'enseignement: une histoire sociale. *Educateur, n° spécial «Un siècle d'école en Suisse romande (2)»*, 56–57.
- Périsset Bagnoud, D.** (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In J.-F. Marcel, D. Périsset Bagnoud, V. Dupriez & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 77–90). Brüssel: De Boek.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P.** (2006). Former à la pratique réflexive: les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 119–133.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M. & Barthassat, M.-A.** (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation: de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In J. Dolz, F. Audigier & M. Crahay (Hrsg.), *Recherche sur les curriculums: développement et pilotage. Raisons éducatives*, 10 (S. 231–248). Brüssel: De Boek.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T.** (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. Vortrag gehalten am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Lugano, 21.–23. September 2005.
- Saujat, F.** (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97–106.
- Stauffer, M.** (1998). *Projets de réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Vue d'ensemble*. Bern: CDIP.
- van Essen, M. & Rodgers, R.** (Hrsg.). (2003). *Les enseignantes. Formations, identités, représentations. 19ème–20ème siècles* (n° spécial de la revue Histoire de l'éducation). Paris: INRP.
- Vuille, M.** (1978). *Les maîtres d'école*. Vevey: Delta.

Autorin und Autor

Danièle Périsset Bagnoud, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort St-Maurice,
daniele.perisset@hepvs.ch

Paul Ruppen, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort Brig, paul.ruppen@phvs.ch

IKT bei Freiburger Lehrpersonen: Informatikkenntnisse und Integrationsstufe*

Jérôme A. Schumacher und Pierre-François Coen

Zusammenfassung In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg vorgestellt. Untersucht wurden die Informatikkenntnisse sowie die Verwendung von IKT im Unterrichtskontext bei Freiburger Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II. In einem ersten Schritt wird die Bedeutung der IKT-Integration als innovative Praxis dargelegt, ein Integrationsmodell vorgestellt sowie der Begriff der Informatikkenntnisse (*alphabétisation informatique*) erläutert. Im zweiten Teil werden die Messinstrumente sowie die wesentlichen Ergebnisse präsentiert. Abschliessend werden einige Überlegungen und Vorschläge zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Bezug auf die IKT-Integration dargelegt.

Schlagwörter IKT-Innovation – IKT-Integration – Weiterbildung IKT – Informatikkenntnisse von Lehrpersonen

1 Einleitung

Im Jahr 2001 beschloss der Grosse Rat des Kantons Freiburg, den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) auf allen Schulstufen zu fördern. Damit folgte er dem «Bundesgesetz über die Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen» von 2001 («Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles», Confédération suisse, 2001). Zu diesem Zweck wurde eine Fachstelle für den IKT-Bereich (fri-tic¹) aufgebaut. Die drei Hauptaufgaben dieser Fachstelle sind folgende: Schulzentren in Bezug auf die Informatikausstattung zu beraten, Lehrpersonen auszubilden und ein pädagogisches Netzwerk zu entwickeln. Diese «Drei-Säulen-Politik» (Conseil d'état du canton de Fribourg, 2001, S. 14) sollte eine optimale IKT-Integration garantieren. Zusätzlich zu diesem technischen Support bietet die Fachstelle fri-tic 30-stündige Grundausbildungen an, welche an die jeweiligen Schulstufen angepasst sind. Politisches Ziel war es, alle Lehrpersonen bis 2008 im Bereich der IKT-Integration weiterzubilden. Ab Anfang 2000 wurden deshalb erhebliche finanzielle, materielle und personelle Ressourcen bereitgestellt.

* Schumacher, J.A. & Coen, P.-F. (2008). Les enseignants fribourgeois face aux TIC: quelle alphabétisation, quelle(s) intégration(s)? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, 51–71. – Aus dem Französischen übersetzt von Jeanne Rey-Pelissier und Roger Gut.

¹ «fri-tic» steht für «*intégration des technologies de l'information et de la communication dans les écoles fribourgeoises*» [Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien an Freiburger Schulen] (Conseil d'état du canton de Fribourg, 2001, S. 2).

Wie gut beherrschen Lehrpersonen wichtige Software? Wie gewandt gehen sie mit einem Computer um? Wozu verwenden sie IKT? Wie verläuft die IKT-Integration? Wie sieht die heutige Situation aus? Diese Fragen werden wir, gestützt auf eine Studie, die 2005 bis 2006 bei Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II durchgeführt wurde, zu beantworten versuchen.

2 IKT-Integration in den Schulen: Eine innovationszentrierte und systemische Perspektive

2.1 Von der Einführung zur Integration

Fragen zur Integration von IKT sind ziemlich neu. Harrari (1997) stellte fest, dass sich die Diskussion zu Stellung und Bedeutung der IKT im schulischen Kontext im Jahrzehnt von 1990 bis 2000 verändert hat: Wurde anfänglich hauptsächlich über die *Einführung* der IKT gesprochen, verschob sich der Diskurs hin zu Fragen der *IKT-Integration*. Diese semantische Verschiebung weist auf eine veränderte Problemwahrnehmung hin – von einer rein quantitativen hin zu einer systemischen Perspektive. IKT-Integration wird nunmehr als Prozess angesehen (Raby, 2004), durch welchen sowohl das Unterrichten wie auch das Lernen der Kinder verändert werden. Der Bezug zum Wissen sowie die Machtverhältnisse in Lernsituationen (Develay, 2002) werden neu gestaltet. Es findet eine Verschiebung vom Paradigma des Lehrens zum Paradigma des Lernens statt (Tardif, 1998), vom Instruktivismus zum Konstruktivismus (Martel, 2002).

IKT bieten in diesem Sinne eine Gelegenheit, Unterrichts- und Lernpraktiken zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Coen & Schumacher, 2006). Die Integration von IKT wird zum Mittel, um eigene Praktiken zu verändern (Charlier, Bonamy & Saunders, 2003), über die eigene Pädagogik nachzudenken (Peraya, 1999), eigene Vorstellungen und Überzeugungen zu verändern (Larose & Karsenti, 2002) sowie Zusammenarbeits- und Beurteilungsformen und den Bezug zum Wissen zu reflektieren. Innovation kann nicht mehr lediglich in einem traditionellen Curriculum gedacht werden (Duchâteau, 1999), da sie auch die Arbeitsbedingungen beeinflusst (Viens & Rioux, 2002). So zeigen die Erfahrungen im Projekt «Un collégien, un ordinateur portable», das im französischen Departement «des Landes» seit 2001 durchgeführt wird, dass zudem institutionelle, curriculare, pädagogische und didaktische Anpassungen notwendig sind (Conseil général des Landes, 2005). Ähnliche Fragen werden momentan auch im Rahmen des Projekts «One laptop per child» (OLPC, 2007) diskutiert.

2.2 Ein Innovationsmodell

Um die Prozesse bei der IKT-Einführung besser verstehen und beschreiben zu können, haben wir ein Modell gesucht, das einerseits eine detailgetreue Annäherung an die genannten Anforderungen, andererseits aber auch einen systemischen Zugang ermöglicht, um so allen Elementen Rechnung zu tragen (Charlier, Daele & Deschryver, 2002). Das von Depover und Strebelle (1997) entwickelte systemische Innovationsmodell

entspricht diesen Kriterien. Dieses Modell beschreibt drei Integrationsstufen der Innovation: Aufnahme (*adoption*), Implementierung (*implantation*) und Routinisierung (*routinisation*).

- Die erste Stufe der *Aufnahme* ist charakterisiert durch die Entscheidung, die eigene Praxis zu verändern, entweder aus eigener Überzeugung oder aufgrund eines äußeren Anstosses.
- Die *Implementierungsstufe* kennzeichnet sich durch das Einlassen in einen Prozess, der zu einer Veränderung der pädagogischen Praktiken führt. Gleichzeitig wird auch die Umgebung, in welcher diese Praktiken stattfinden, verändert.
- Die dritte Stufe der *Routinisierung* zeigt sich im regelmässigen Einsatz der neuen Praktiken, und zwar ohne dass dafür ein externer Support (z.B. Forschungsteam oder pädagogische Unterstützung) notwendig ist.

Gestützt auf die Befunde von Fullan (1996), Charlier et al. (2003) und Lebrun (2002), haben wir dieses Modell weiterentwickelt. Es wurden vier Hauptebenen in das Innovationsmodell eingeführt: eine pädagogische Ebene, eine technologische Ebene, eine psychologische Ebene und eine soziale Ebene. Diese – so postulieren wir – erstrecken sich progressiv und kontinuierlich über die drei Integrationsstufen:

- Die *pädagogische Ebene* nimmt Bezug auf die Durchführung und Organisation von Lernaktivitäten.
- Die *technologische Ebene* bezieht sich auf die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrpersonen bezüglich IKT-Installation, Anwendung und Unterhalt.
- Bei der *psychologischen Ebene* geht es um die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der IKT-Verwendung und um den persönlichen Umgang mit dieser Innovation.
- Die *soziale Ebene* verweist auf den (Un-)Abhängigkeitsgrad der Lehrpersonen gegenüber Ressourcepersonen sowie auf den Bestand eines kollegialen Unterstützungsnetzwerks.

Tabelle 1 zeigt dieses von uns erweiterte Modell. Dieses Integrationsmodell wäre nicht effizient, wenn Lehrpersonen nicht schon über elementare Computerkenntnisse verfügen würden. Forschungsergebnisse zeigen, dass minimale Informatikkenntnisse (*computer literacy*) wichtig sind, damit sich Lehrpersonen überhaupt auf den Integrationsprozess einlassen (Larose, Grenon & Lafrance, 2002). Nach McMillan (1996) entwickelt sich dieses Konzept weiter, und zwar um gewisse Kompetenzen und Grundfertigkeiten herum. Im zeitlichen Verlauf wird dieser Prozess – dank zunehmender technischer und industrieller Entwicklung – zum Beispiel durch die Benutzung von Textverarbeitungssoftware, Präsentationssoftware, Mailsoftware oder auch beim Vorgehen zur Speicherung von Informationen auf bestimmten Datenträgern in Gang gehalten. Larose und Karsenti (2002) stellen fest, dass sich nach der Demokratisierung des Internetzugangs in den 1990er-Jahren auch das Verständnis des Literacy-Begriffs weiterentwickelt habe. Badwen (2001) differenziert zwischen Informatikkenntnissen (*computer literacy*) und Informationskompetenz im Umgang mit digitalen Medien

Tabelle 1: Integrationsstufen der Innovation und Ebenen der Integration (Coen & Schumacher, 2006)

	Aufnahme	Implementierung	Routinisierung
Pädagogische Ebene	Geringe, geschlossene und limitierte pädagogische Anwendung Ersetzen der Bücher oder Ordner durch IKT Intensive Unterstützung bei kleinen Aktivitäten	Regelmässiger Gebrauch der IKT Offenere und breitere pädagogische Anwendungen Verknüpfung von verschiedenen Geräten Verschiedenartige Aktivitäten werden durchgeführt Beginn der Autonomie Evaluation der Arbeit der Schülerinnen und Schüler Fehlender Perspektivenwechsel Technologien werden noch als «Fremdkörper» empfunden	IKT sind ein Mittel zum Lernen Projektpädagogik Lernprozessorientierung Reflexivität der Lehrperson Evaluation und Weiterentwicklung der Vorrichtungen
Technologische Ebene	Installation der Geräte Erste Versuche	Konzentration auf IKT-Vorteile IKT-Beherrschung steht im Vordergrund IKT sind ein Zweck an sich	IKT werden beherrscht IKT sind kein Zweck an sich
Psychologische Ebene	Unsicherheit (Frustration) Begeisterung Lehrperson hinterfragt ihre eigenen Gewohnheiten bezüglich IKT (Offenheit für Veränderung) Bewusstwerdung der eigenen IKT-Kompetenzen Bedürfnis, sich auszubilden (Notwendigkeit)	Aktive Beteiligung Motivation, Mobilisierung Grosser Einsatz in der Ausbildung	Durchblick Geringerer Zeiteinsatz Neue Ausbildungsbedürfnisse
Soziale Ebene	Grosse Abhängigkeit vom Unterstützungsnetzwerk Soziales IKT-Netzwerk (im Kollegium) wenig entwickelt	Abhängigkeit vom Unterstützungsnetzwerk Aufbau eines IKT-Netzwerkes (im Kollegium)	Unabhängigkeit gegenüber dem Unterstützungsnetzwerk Effizientes soziales Netzwerk, häufige Zusammenarbeit und regelmässiger Austausch

(*digital literacy*), wobei die zweite Vorstellung auf transversale Kompetenzen hinweist sowie auf komplexe kognitive Strukturen, welche nötig sind, um Inhalte aus dem Internet auszuwählen und zu beurteilen. Genügt es nach diesen Annahmen, einen Computer oder eine Software zu beherrschen, um IKT in die eigenen professionellen Praktiken zu integrieren? Larose, Grenon und Lafrance (2002) sowie Larose, Lenoir, Karsenti und Grenon (2002) stellen fest, dass die Lehrpersonen trotz guter Informatikkenntnisse die pädagogischen Ziele der IKT-Integration kaum thematisieren. Gute Informatikkenntnisse führen daher nicht zwangsläufig zu einer pädagogischen Integration.

3 Methode

3.1 Forschungsfragen

Auf das oben dargelegte Modell gestützt, haben wir folgende Fragen aufgeworfen:

- Welche Informatikkenntnisse weisen Freiburger Lehrpersonen auf?
- Auf welcher IKT-Integrationsstufe befinden sich Freiburger Schulklassen?
- Welche Faktoren beeinflussen die IKT-Integrationsstufe von Freiburger Schulklassen (Lehrsprache, Lehrstufe, Alter, Geschlecht)?

3.2 Messinstrumente

Der Fragebogen, der den Stand der Informatikkenntnisse der Lehrpersonen misst, wurde von Larose und Karsenti (2002) entwickelt. Ursprünglich für Lehrpersonen aus Quebec entwickelt, wurde er dem schweizerischen Kontext angepasst. Dieser Fragebogen erforscht mehrere Dimensionen, die mit den Informatikkenntnissen zusammenhängen: Schätzung des IKT-Potenzials, positive und negative Einstellungen gegenüber IKT, Beziehung zwischen IKT und Professionalisierung, dem IKT-Einsatz im Unterricht beigemessene Bedeutung, Vorteile für die Schülerinnen und Schüler, situierte technische Fähigkeiten, Schwierigkeiten bei der Klassenführung im Zusammenhang mit IKT, Beherrschung der üblichen Software. Der Fragebogen zur IKT-Integrationsstufe wurde von uns entwickelt (Schumacher & Coen, 2006; Coen & Schumacher, 2006). Visi-TIC sind Situationsvignetten, die auf der Grundlage des Modells von Depover und Strebelle (1997) entwickelt wurden. Die Lehrpersonen mussten zu drei Aussagen von Kolleginnen und Kollegen Stellung nehmen, welche je eine Integrationsstufe (Aufnahme, Implementierung, Routinisierung) repräsentierten. Diese Art von Fragebogen wird in der kognitiven Psychologie oft verwendet (Bateman, 1988; Bateman, Newbrough & Goldman, 1997; Chevalier & Lyon, 1993; Schmuck & Schmuck, 1983) und erlaubt die Identifikation mit beruflichen Situationen, die realistisch und bedeutsam sind. Dieser Fragebogen wurde auf Französisch verfasst und anschliessend auf Deutsch übersetzt. Zweisprachige IKT-Spezialisten konnten das technische und wissenschaftliche Vokabular überprüfen.

3.3 Stichprobe

Da die zwei Fragebogen je 45 Minuten Zeit zum Ausfüllen beanspruchen, haben wir zwei Stichproben von je 500 Lehrpersonen zusammengestellt (500 Lehrpersonen erhielten den Fragebogen zum Stand der Informatikkenntnisse, 500 Lehrpersonen bekamen die Situationsvignetten). Dieses Vorgehen garantiert eine höhere Antwortqualität sowie eine höhere Rücklaufquote. Es handelt sich um eine stratifizierte Stichprobe nach folgenden Kriterien: Schulstufe, Geschlecht und Unterrichtssprache. Die befragten Lehrpersonen wurden im Doppelblindverfahren zufällig ausgelost. Dadurch war die Anonymität gewährleistet. Keine Lehrperson erhielt beide Fragebogen; im Falle einer doppelten Ziehung wurde erneut gezogen. Tabelle 2 zeigt die Aufteilung der Stichprobe.

Tabelle 2: Aufteilung der Stichprobe

Schulstufe	N / Stichprobe	%	Aufteilung / Stichprobe	
Kindergarten	45	9	31 französischsprachige Lehrpersonen	14 deutschsprachige Lehrpersonen
Primarschule	240	48	134 französischsprachige Lehrpersonen	55 deutschsprachige Lehrpersonen
			41 französischsprachige Lehrpersonen	10 deutschsprachige Lehrpersonen
Sekundarstufe I	145	29	48 französischsprachige Lehrpersonen	26 deutschsprachige Lehrpersonen
			46 französischsprachige Lehrpersonen	25 deutschsprachige Lehrpersonen
Sekundarstufe II	70	14	22 französischsprachige Lehrpersonen	10 deutschsprachige Lehrpersonen
			28 französischsprachige Lehrpersonen	10 deutschsprachige Lehrpersonen
Total	500	100	235 französischsprachige Lehrpersonen	105 deutschsprachige Lehrpersonen
			115 französischsprachige Lehrpersonen	45 deutschsprachige Lehrpersonen

Die Rücklaufquote ist mit 45% befriedigend (44% für die Integrationsstufen, 45% für die Informatikkenntnisse). Beide Stichproben sind signifikant repräsentativ für die Stichprobe und können miteinander verglichen werden ($\chi^2(13) = 151.05, p = .005$ für die Stichprobe zu den Informatikkenntnissen; $\chi^2(13) = 170, p = .005$ für die Stichprobe zu den IKT-Integrationsstufen).

4 Ergebnisse

In diesem Teil werden die wesentlichen Resultate der Forschungsarbeit vorgestellt. Die Informatikkenntnisse sowie die IKT-Integrationsstufen werden mit mehreren unabhängigen Variablen in Zusammenhang gebracht: Unterrichtssprache, Geschlecht, Schulstufe, Alter und Anzahl Erfahrungsjahre mit IKT. Für jede grafische Darstellung der Visi-TIC zeigt die y-Achse die IKT-Integrationsstufe auf. Damit eine Lehrperson sich selbst besser situieren kann, haben wir uns entschlossen, eine 5-stufige Skala zu entwickeln, indem wir zwei Zwischenstufen einführten. Die Skala setzt sich also aus folgenden Stufen zusammen: 1=Aufnahme; 2=Zwischenstufe 1 (zwischen Aufnahme und Implementierung); 3=Implementierung; 4=Zwischenstufe 2 (zwischen Implementierung und Routinisierung); 5=Routinisierung.

4.1 Allgemeine Daten im Zusammenhang mit der IKT-Integration

Der erste Teil beider Fragebogen beinhaltet generelle Fragen (Schulstufe, Schulort, geschätzte Ausbildungszeit, geschätzte Anzahl Arbeitsjahre mit einem Computer, Zugang zu den Computern in den Schulen usw.). Diese geben Auskunft über den aktuellen Stand sowie die gegenwärtigen Möglichkeiten, in den Schulgebäuden mit IKT zu arbeiten. Unter diesen generellen Informationen ist die globale Ausbildungszeit ein interessanter Indikator. Er beinhaltet sowohl Ausbildungszeit mit fri-tic (mindestens 30 Stunden) und andere kantonale Weiterbildungsangebote wie auch in Eigenregie besuchte Weiterbildungen. Diese Angabe beruht auf einer persönlichen Globaleinschätzung der befragten Lehrpersonen.

Geschätzte IKT-Ausbildungszeit nach Unterrichtssprache

Abbildung 1 zeigt, dass deutschsprachige Lehrpersonen sich als besser ausgebildet einschätzen als französischsprachige. Dieser Unterschied ist signifikant ($F_{(1, 381)} = 6.91$; $p = .009$): Die IKT-Ausbildungszeit wird bei Deutschsprachigen etwa doppelt so hoch geschätzt wie bei Französischsprachigen.

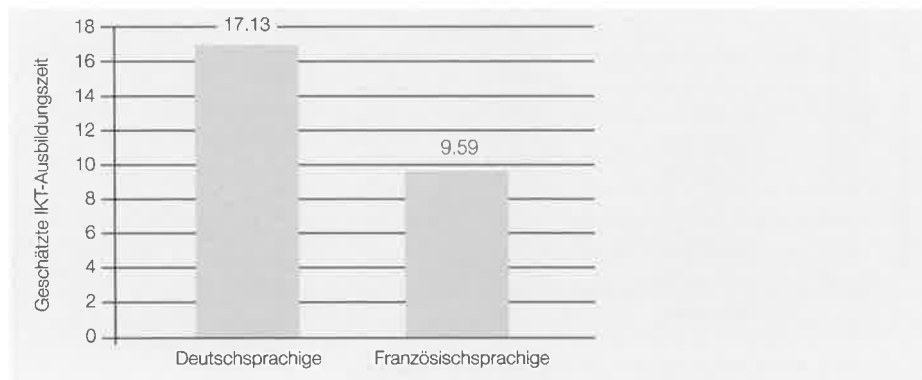


Abbildung 1: IKT-Ausbildungszeit nach Unterrichtssprache (in Stunden)

Geschätzte IKT-Ausbildungszeit nach Schulstufe

Primarlehrpersonen (PS) widmen ihrer Ausbildung am meisten Zeit ($F_{(3, 404)} = 3.199$; $p = .023$). Abbildung 2 zeigt, dass die anderen Lehrpersonen aus dem Kindergarten (KG), der Sekundarstufe I (SEK I) und der Sekundarstufe II (SEK II) ihre Ausbildungszeit auf zwischen zwei und vier Stunden schätzen (vgl. Abbildung 2).

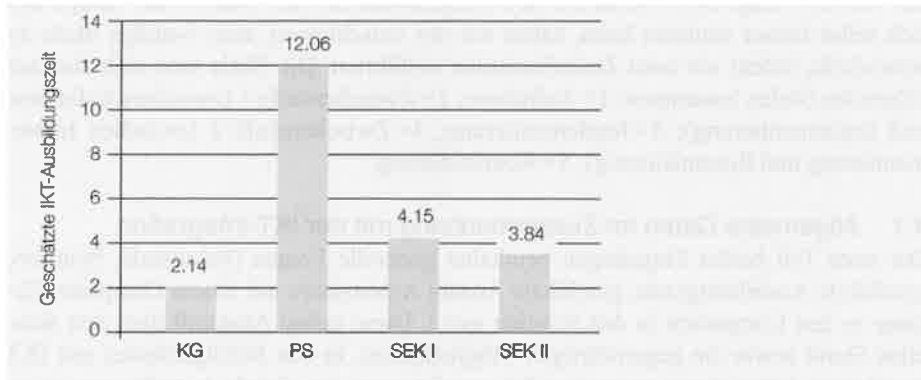


Abbildung 2: IKT-Ausbildungszeit nach Schulstufe (in Stunden)

Geschätzte IKT-Ausbildungszeit nach Geschlecht

Abbildung 3 weist einen signifikanten Unterschied ($F_{(1, 196)} = 32.718$; $p = .001$) zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen auf, wobei Männer doppelt so viel Zeit in die Ausbildung investiert haben. Die durchschnittliche Ausbildungszeit bei Frauen beträgt etwa neun Stunden, bei Männern rund 19 Stunden.

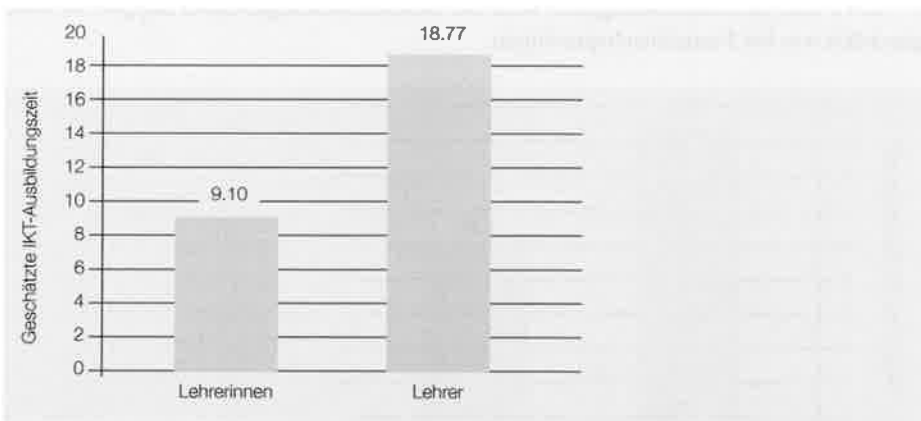


Abbildung 3: IKT-Ausbildungszeit nach Geschlecht (in Stunden)

Computerzugang in den Schulen

Freiburger Schulen bieten in den meisten Fällen einen guten Zugang zu Computern. Während Kindergärten und Primarschulen Computer in den Klassenzimmern bevorzugen, verfügen die Schulgebäude der Sekundarstufen I und II über Computerräume. Auf Kindergarten- und Primarschulstufe wird oft Kritik an der veralteten IKT-Infrastruktur geäußert: u.a. langsame Mikro-Prozessoren oder Inkompatibilität mit neuer Software. Fast alle Schulgebäude verfügen über einen ADSL-Anschluss. Es kommt bei Primarschulen und Kindergärten jedoch vor, dass nur ein Computer eine Internetverbindung hat, welcher zudem oftmals im Lehrerzimmer steht.

4.2 Informatikkenntnisse

Die Resultate in diesem Teil basieren auf dem Fragebogen von Larose und Karsenti (2002), welcher von uns an die Schweizer Verhältnisse angepasst wurde.

Informatikkenntnisse nach Unterrichtssprache

Was die Unterrichtssprache betrifft, so können wir feststellen, dass französischsprachige und deutschsprachige Lehrpersonen einen ähnlichen Kenntnisstand aufweisen.

Informatikkenntnisse nach Geschlecht

Das Geschlecht ist eine diskriminierende unabhängige Variable auf der Ebene der IKT-Alphabetisierung. Männer weisen einen signifikant höheren Kenntnisstand auf, und zwar in verschiedenen Dimensionen: Männer scheinen besser über das pädagogische und didaktische Potenzial der IKT informiert zu sein ($F_{(1, 208)} = 26.546; p = .000$) und sie sind gegenüber den IKT auch positiver eingestellt ($F_{(1, 211)} = 7.385; p = .000$). Bei technischen Problemen oder bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von didaktischen Sequenzen schätzen sie sich als fähiger ein als die Frauen ($F_{(1, 208)} = 26.546; p = .000$; situierte technische Fähigkeiten, vgl. Abbildung 4, 1 = selten bis 5 = oft). Schliesslich beherrschen sie auch gebräuchliche Software besser (Textverarbeitungssoftware, Tabellenkalkulationssoftware, Präsentationssoftware, Webseitenprogramme, Ton- und Bildbearbeitungssoftware; $F_{(1, 224)} = 28.237; p = .000$; siehe Abbildung 5, 1 = kennt nicht/verwendet nicht bis 6 = Expertin/Experte).

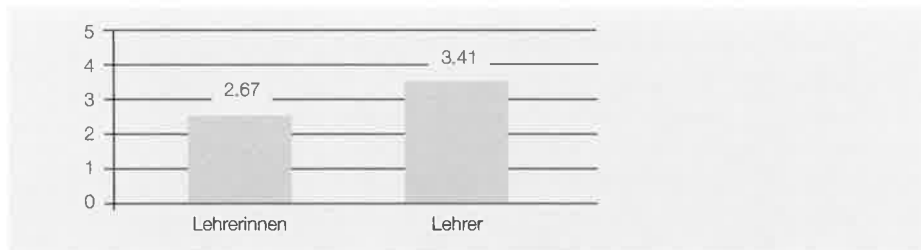


Abbildung 4: Situierete technische Fähigkeiten nach Geschlecht

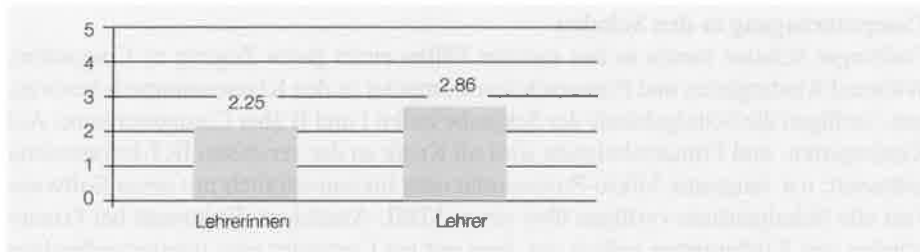


Abbildung 5: Technische Beherrschung der gebräuchlichen Software nach Geschlecht

Informatikkenntnisse nach Schulstufe

Lehrpersonen aus höheren Schulstufen (Sekundarstufe I und II) verfügen über eine erweiterte Vorstellung der IKT-Möglichkeiten ($F_{(3, 217)} = 3.306; p = .021$; vgl. Abbildung 6, 1 = selten bis 5 = sehr oft). Diese Lehrpersonen schätzen es, breite technische Expertise vorweisen zu können, unter anderem im Bereich den situierten technischen Fähigkeiten ($F_{(3, 226)} = 3.597; p = .014$). Sie verwenden den Computer seit längerer Zeit, und zwar sowohl für private als auch für berufliche Zwecke ($F_{(3, 438)} = 11.033; p = .001$). Dagegen sind Primarschullehrpersonen am häufigsten davon überzeugt, dass IKT positive Auswirkungen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben ($F_{(2, 199)} = 4.915; p = .003$; vgl. Abbildung 7, 1 = weiss nicht bis 5 = sehr positiv).

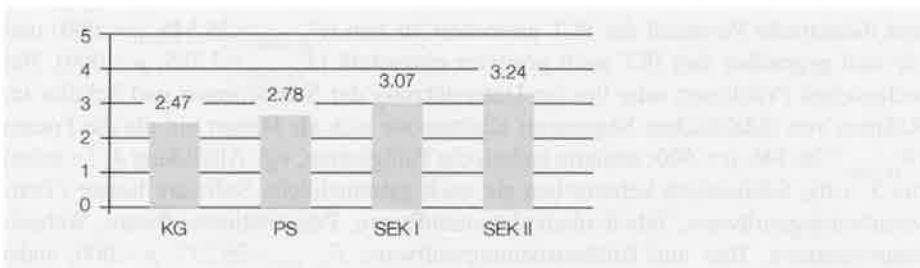


Abbildung 6: Geschätztes IKT-Potenzial nach Schulstufe

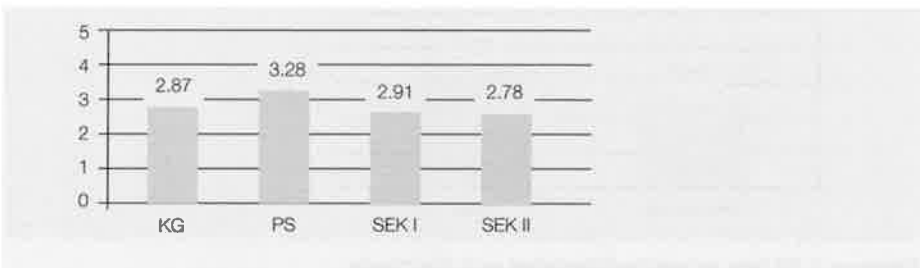


Abbildung 7: Geschätzte positive Auswirkungen der IKT auf Schülermotivation nach Schulstufe

Informatikkenntnisse nach Alter der Lehrpersonen

Lehrpersonen zwischen 26 und 35 Jahren weisen die positivste Einstellung gegenüber IKT-Anwendung in der Schule auf ($F_{(5, 207)} = 2.485$; $p = .038$; vgl. Abbildung 8, 1 = negative Einstellung bis 5 = positive Einstellung). Diese Einstellung wird weniger positiv bei den Lehrpersonen über 36 Jahren. Zugleich kann man auch feststellen, dass Junglehrpersonen weniger positiv eingestellt sind als diejenigen, die bereits über einige Jahre Erfahrung verfügen. Darüber hinaus können wir auch einen grossen Unterschied bei den geschätzten positiven Auswirkungen der IKT feststellen ($F_{(5, 197)} = 3.656$; $p = .003$). Für Lehrpersonen zwischen 26 und 30 Jahren sind IKT ein motivierendes und stimulierendes Lernmittel für die Schülerinnen und Schüler. Diese Vorstellung wird von einigen Kolleginnen und Kollegen zwischen 31 und 35 Jahren geteilt, jedoch in geringerer Masse. Vorstellungen über positive IKT-Effekte bei Lernprozessen sinken progressiv, je älter die Lehrpersonen werden (vgl. Abbildung 9). So stellt man einen eigentlichen Generationenbruch bei Lehrpersonen über 36 Jahren fest. Darüber hinaus kann man in Abbildung 10 sehen, dass jüngere Lehrpersonen gebräuchliche Software am besten beherrschen ($F_{(5, 220)} = 4.285$; $p = .001$). Dabei stellt man wiederum einen Bruch zwischen jungen und älteren Lehrpersonen fest.

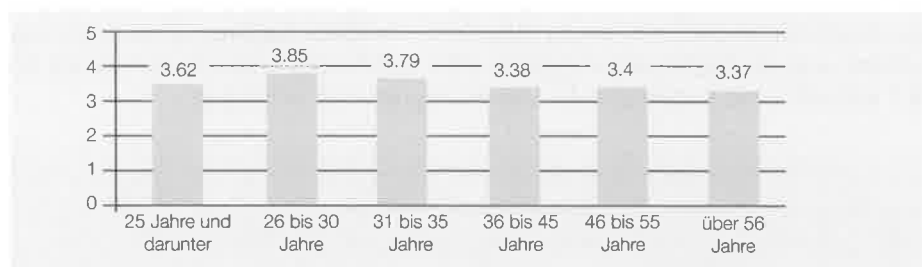


Abbildung 8: Positive Einstellungen gegenüber IKT nach Alter

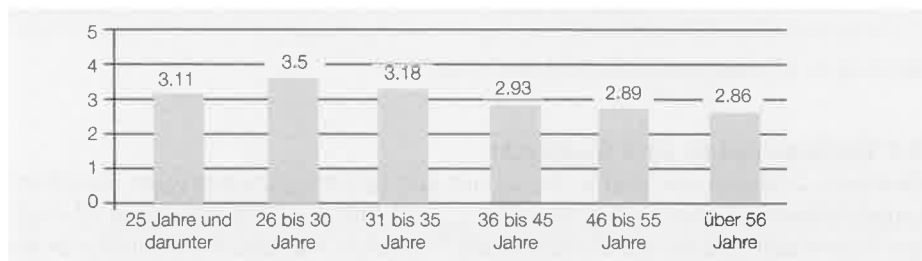


Abbildung 9: Geschätzte positive Auswirkungen der IKT auf die Schülerinnen und Schüler nach Alter

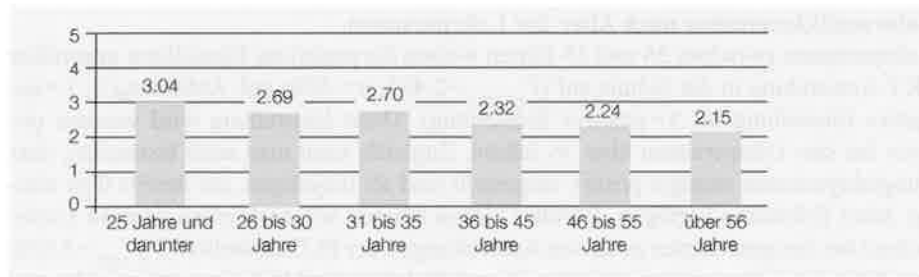


Abbildung 10: Technische Beherrschung gebräuchlicher Software nach Alter

4.3 IKT-Integration

In diesem Teil stellen wir die Integrationsstufe der IKT vor. Diese Resultate wurden auf der Grundlage der von uns entwickelten Situationsvignetten (Visi-TIC) ermittelt.

IKT-Integration nach Unterrichtssprache

Abbildung 11 stellt die Integrationsstufe in den Klassen nach Unterrichtssprache dar. Lehrpersonen der deutschsprachigen Schulen sind in Bezug auf diesen Integrationsprozess signifikant fortgeschrittener ($F_{(1, 196)} = 8.533$; $p = .004$). Während französischsprachige Lehrpersonen sich auf der Mittelstufe 1 befinden, kommen deutschsprachige Lehrpersonen der Implementierungsstufe nahe, welche eine konkrete Anwendung der IKT im Feld sowie Änderungen der Unterrichtspraxis mit sich bringt.



Abbildung 11: IKT-Integrationsstufe nach Unterrichtssprache

IKT-Integrationsstufe nach Geschlecht

Männliche Lehrpersonen sind in Bezug auf den IKT-Integrationsprozess signifikant fortgeschrittener als ihre Kolleginnen ($F_{(1, 196)} = 32.718$; $p = .001$). Abbildung 12 zeigt, dass Frauen sich nahe bei der Zwischenstufe 1 befinden, während Männer näher an die Implementierungsstufe heranrücken.

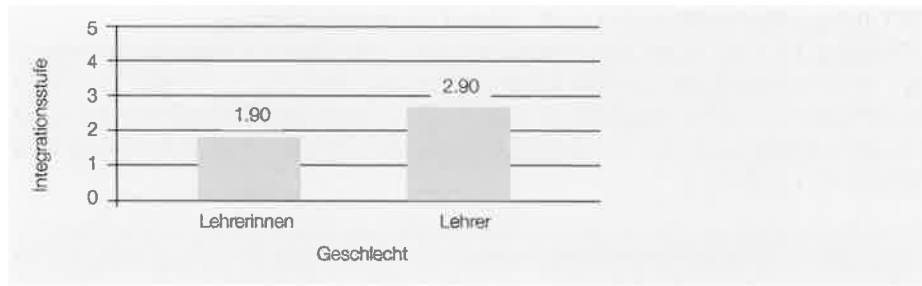


Abbildung 12: IKT-Integrationsstufe nach Geschlecht

IKT-Integrationsstufe nach Schulstufe

Ein grosser Unterschied besteht zwischen Kindergarten/Primarstufe und den Sekundarstufen I und II ($F_{(3, 194)} = 5.721; p = .001$). Während Lehrpersonen aus dem Kindergarten und der Primarschule progressiv die Mittelstufe 1 erreichen, befinden sich die Lehrpersonen aus den Sekundarstufen schon über dieser Mittelstufe und rücken der Implementierungsstufe näher. Lehrpersonen aus der Sekundarstufe I scheinen in diesem IKT-Integrationsprozess am fortgeschrittensten zu sein (vgl. Abbildung 13).

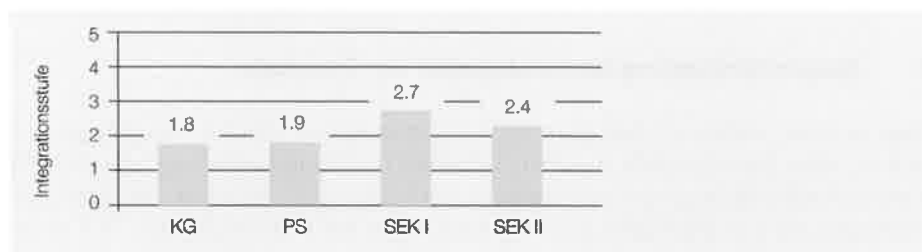


Abbildung 13: IKT-Integrationsstufe nach Schulstufe

IKT-Integrationsstufe nach Alter

Zwischen den Altersstufen zeigt sich in unseren Daten kein signifikanter Unterschied. Jedoch zeichnet sich die Tendenz ab, dass Lehrpersonen zwischen 26 und 35 Jahren IKT leicht mehr integrieren (vgl. Abbildung 14).

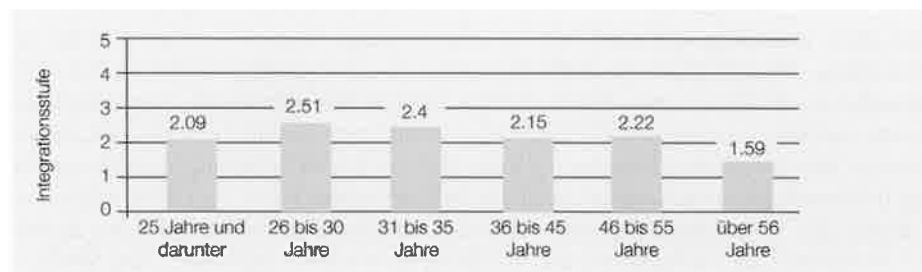


Abbildung 14: IKT-Integrationsstufe nach Alter

IKT-Integrationsstufe nach Anzahl Jahre Computererfahrung

Abbildung 15 zeigt, dass Lehrpersonen mit über zehn Jahren Computererfahrung im IKT-Integrationsprozess signifikant fortgeschrittener sind ($F_{(4, 192)} = 9.485$; $p = .0001$). Sie befinden sich auf der Implementierungsstufe, während ihre Kolleginnen und Kollegen, die weniger lange mit Computern arbeiten, zwischen der Aufnahmestufe und der Mittelstufe 1 stehen.

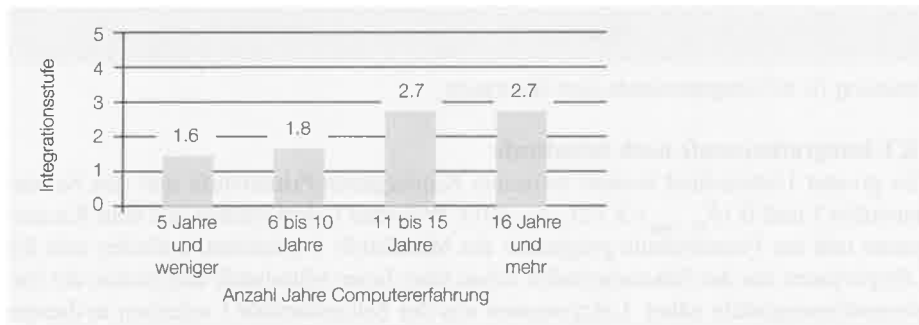


Abbildung 15: IKT-Integrationsstufe nach Anzahl Jahre Computererfahrung

5 Zusammenfassung und Diskussion der Resultate

Ganz generell stellen wir fest, dass die Innovation in den Schulen vorankommt und sich auf einer Zwischenstufe zwischen Aufnahme und Implementierung befindet. IKT werden allmählich integriert und Lehrpersonen lassen sich schrittweise auf den Innovationsprozess ein. Die Mehrzahl der Lehrpersonen hat sich entschieden, IKT in ihren Unterricht einzubeziehen, und hat die ersten Erfahrungen in diesem Bereich hinter sich. Zwischen den verschiedenen Altersgruppen fanden wir keine signifikanten Unterschiede. Sämtliche Lehrpersonen (ausser jenen, die älter sind als 56 Jahre) liegen über der Zwischenstufe 1 und nähern sich der Implementierungsstufe an. Diese Ergebnisse stehen sicherlich im Zusammenhang mit dem generell zufriedenstellenden Niveau der Informatikkenntnisse.

Trotz dieser grundsätzlich erfreulichen Feststellung muss auch festgehalten werden, dass diese Innovation den einen wie ein «Spaziergang» erscheint, während er für andere einen «Marathonlauf» darstellt. In unserer Forschungsarbeit haben wir Faktoren identifiziert, die diese Unterschiede erklären können. Wir nehmen an, dass sich einige dieser Faktoren via Aus- und Weiterbildung beeinflussen lassen. Lehrpersonen, die im privaten oder beruflichen Rahmen seit mehr als zehn Jahren Erfahrungen und Expertise mit Informatik sammeln konnten, beziehen IKT auf andere Weise in den Unterricht ein. Carugati und Tomasetto (2002) sind auf denselben Befund gestossen und haben zusätzlich festgestellt, dass «Experten» und «Nichtexperten» den Schülerinnen und Schülern je unterschiedliche Aktivitäten vorschlagen. Während Lehrpersonen ohne grosse In-

formatikerfahrung IKT unter einer didaktischen Optik nutzen (Einbindung der IKT im Rahmen eines bestimmten Faches mit Programmen, die auf dem Markt erhältlich sind: CD-ROM, Übungsprogramme, ...), setzen Expertenlehrpersonen IKT interaktiver ein, indem sie die Computer weniger fachspezifisch als vielmehr transversal nutzen. Andere Autorinnen und Autoren stellen diesbezüglich fest, dass die Integration von IKT Zeit brauche und dass fünf bis sechs Lern- und Erfahrungsjahre nötig seien, bis IKT regelmässig eingesetzt werden (Parks & Pisapia, 1994; Roblyer, Edwards & Havriluk, 1997; Dias, 1999). Aus diesem Grund gehen wir auch davon aus, dass sich die jetzige Kluft zwischen den IKT-Früh- und Späteinsteigerinnen und -einsteigern in den kommenden Jahren verkleinern dürfte.

Auf den verschiedenen Schulstufen sind zurzeit noch starke Kontext- und Gewohnheitseffekte erkennbar. So wird Computern und anderen Technologien auf der Sekundarstufe seit vielen Jahren ein privilegierter Platz eingeräumt. Separate Informatikräume existieren dort seit mehr als fünfzehn Jahren und so konnten sich entsprechende Gewohnheiten entwickeln. Unserer Ansicht nach besteht zwischen den verschiedenen Schulstufen ein tief greifender Kulturunterschied, welcher hauptsächlich auf die unterschiedlichen Vorstellungen der Lehrpersonen zurückzuführen ist. Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarstufe sind der Ansicht, dass es nicht Aufgabe der Schule (und damit auch nicht ihre Aufgabe) sei, den Gebrauch und die Integration der IKT zu fördern.

Unterschiede nach Geschlecht werden in Publikationen oft festgestellt. Zahlreiche Studien haben die Einstellung von Frauen gegenüber IKT erforscht. So stellen Lafortune und Solar (2004) fest, dass Frauen weniger auf IKT zurückgreifen und dass sie diese anders nutzen als Männer. Die Befunde zeigen auch, dass Frauen deutlich unregelmässiger IKT anwenden, und erklären diesen Unterschied dadurch, dass eine grosse Zahl der Männer den Computer sowohl als Arbeitsmittel wie auch zu Unterhaltungs- und Freizeit Zwecken nutzt. Demgegenüber brauchen relativ wenige Frauen den Computer auch zu Unterhaltungszwecken. Ähnliche Resultate wurden von einem Forschungsteam der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Löwen (Belgien) gefunden (Broos & Roe, 2002). Sie zeigen, dass Frauen generell eine negativere Einstellung gegenüber Computern haben als Männer. Diese Einstellungsunterschiede sowie der unterschiedliche Zeitaufwand, der in die IKT-Weiterbildung investiert wird, sollten in der Weiterbildung besser berücksichtigt werden. Entsprechende Ausbildungen sollten denn auch den Vorbehalten und Ängsten von Lehrerinnen im Umgang mit IKT vermehrt Rechnung tragen. Dies scheint umso wichtiger zu sein, wenn man berücksichtigt, dass der grösste Anteil der Lehrerinnen auf der Primarstufe tätig ist.

Schliesslich werfen auch die von uns festgestellten Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen des Kantons Fragen auf. Besonders deutlich sind die Unterschiede auf der Primarschulstufe. Auf dieser Schulstufe zeigen sich zwischen den deutsch- und den französischsprachigen Schulen klare Unterschiede in der Leitungsstruktur. Im deutsch-

sprachigen Teil des Kantons Freiburg wird jeder Schulkreis von einer Schulleiterin oder einem Schulleiter geführt, die bzw. der zeitlich entlastet wird und sich um die administrativen und logistischen Bereiche der Schule kümmert. Diese Schulleitungen existieren im französischsprachigen Teil des Kantons noch nicht. Die Präsenz einer für die Entwicklung der Schule verantwortlichen Person könnte einen Einfluss auf die IKT-Integration haben. Wie Depover und Strebelle (1997) in ihrem Modell darlegen, kann der Entschluss, in den Integrationsprozess einzusteigen, auf Eigeninitiative beruhen, aber auch durch Drittpersonen, die Machtpositionen innehaben, angeregt werden. Die Anwesenheit einer Schulleiterin oder eines Schulleiters könnte für Lehrpersonen deshalb als Anlass wirken, sich auszubilden, Neuerungen einzuführen oder sich zumindest an die Weisungen der Schulbehörden zu halten. Andere Hypothesen sind ebenfalls denkbar, beispielsweise dass die Schulgrösse bei der Umsetzung der Innovation eine Rolle spielt. Dies könnte ein Erklärungsansatz für die Unterschiede auf der Sekundarstufe I sein, da deutschsprachige Sekundarschulen im Schnitt zwei- bis dreimal weniger Schülerinnen und Schüler aufnehmen als französischsprachige. Zu guter Letzt spielen möglicherweise auch Mentalitätsunterschiede eine Rolle. Sind deutschsprachige Lehrpersonen möglicherweise innovationsfreudiger, wagen sie mehr und engagieren sie sich vielleicht stärker in der Weiterbildung? Dies alles wäre natürlich noch zu belegen!

6 Schlusswort

Jede Innovation hat Auswirkungen auf allen Systemebenen und verändert diese nachhaltig. Aus diesem Grunde ist bei jeder Innovation eine Anpassung aller Akteure notwendig, was nicht ohne Schwierigkeiten vonstattengeht. Die Begleitung der Lehrpersonen scheint uns deshalb ein wichtiger Aspekt zu sein, wenn man IKT in der heutigen Schule wirklich integrieren will. Computer und andere Informatikgeräte im Klassenzimmer zu installieren reicht nicht aus, um Innovation zu bewirken. Dazu braucht es eine Erneuerung, ein Überdenken und eine Umstrukturierung der Schule in ihrer Gesamtheit. Studien über Schulinnovation (Gather Thurler, 2000; Cros, 2004) zeigen einige Wege auf und betonen wie wichtig es ist, dass sämtliche Akteure miteinbezogen werden: Von Politikerinnen und Politikern über Lehrpersonen bis hin zu den Schülerinnen, Schülern und Eltern. Gegenwärtig scheinen die Lehrpersonen an ihrem Arbeitsort, d.h. in ihren Klassen mit ihren Schülerinnen und Schülern, Unterstützung nötig zu haben. Unsere Resultate belegen den Beginn eines Integrationsprozesses. Jetzt gilt es, den Schwung nicht zu verlieren. Zum Zeitpunkt, zu dem man glaubt, dass ein einzelner Impuls ausreiche, um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen, denken wir im Gegenteil, dass eine kontinuierliche und kontextualisierte Unterstützung wichtig ist, damit eine echte IKT-Integration stattfinden kann.

Literatur

- Badwen, D.** (2001). Information and digital literacy: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218–259.
- Bateman, H. V.** (1998). *Psychological sense of community in the classroom: relationships to students' social and academic skills and social behaviour*. Unveröffentlichte Dissertation. Nashville: Vanderbilt University.
- Bateman, H. V., Newbrough, J. R. & Goldman, S. R.** (1997). *Psychological sense of community in the classroom: relationships to students' social and academic skills and social behaviour*. Paper presented at the sixth biennial conference on community research and action, Columbia.
- Broos, A. & Roe, K.** (2002). *The gender gap in Flanders*. Löwen: Faculté des sciences sociales.
- Carugati, F. & Tomasetto, C.** (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication: un défi incontournable. *Revue des Sciences de l'Education*, 28 (2), 305–324.
- Charlier, B., Bonamy, J. & Saunders, M.** (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier & D. Peraya (Hrsg.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (S. 43–64). Brüssel: De Boeck.
- Charlier, B., Daele, A. & Deschryver, N.** (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*, 28 (2), 345–365.
- Chevalier, N. E. & Lyon, M. A.** (1993). A survey of ethical decision making among practicing school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30 (4), 327–337.
- Coen, P.-F. & Schumacher, J. A.** (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3 (3), 7–17.
- Confédération suisse.** (2001). *Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles*. Bern: Bundeskanzlei.
- Conseil d'état du canton de Fribourg.** (2001). *Message accompagnant le projet de décret relatif à une conception générale de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, à tous les degrés de la scolarité*. Fribourg: Chancellerie cantonale.
- Conseil général des Landes.** (2005). *Un collégien, un ordinateur portable*. Bordeaux: Conseil général des Landes.
- Cros, F.** (2004). *L'innovation scolaire, au risque de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Depover, C. & Strebelle, A.** (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. In L.-O. Pochon & A. Blanchet (Hrsg.), *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration* (S. 75–98). Lausanne: LEP/Neuchâtel: IRDP.
- Develay, M.** (2002). Introduction. In R. Guir (Hrsg.), *Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (S. 15–22). Brüssel: De Boeck.
- Dias, L.** (1999). Integrating technology. *Learning and Leading with Technology*, 27 (3), 10–13, 21.
- Duchâteau, C.** (1999). Pourquoi l'école ne peut intégrer les nouvelles technologies? In P. Bordeleau, C. Depover & L.-O. Pochon (Hrsg.), *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication* (S. 39–58). Lausanne: LEP/Neuchâtel: IRDP.
- Fullan, M. G.** (1996). Implementation of innovation. In D. Plomp & P. Elly (Hrsg.), *International encyclopedia of education technology* (S. 273–281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gather Thurler, M.** (2000). *Innover au Coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Harrari, M.** (1997). A propos de l'intégration de l'informatique et des ses instruments dans l'enseignement scolaire. In L.-O. Pochon & A. Blanchet (Hrsg.), *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration* (S. 61–71). Lausanne: LEP/Neuchâtel: IRDP.
- Lafortune, L. & Solar, C.** (2004). *Femmes et maths, sciences et techniques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Grenon, V. & Lafrance, S.** (2002). Pratiques et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. In R. Guir (Hrsg.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (S. 23–47). Brüssel: De Boeck.

- Larose, F. & Kasenti, T.** (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. & Grenon, V.** (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 265–287.
- Lebrun, M.** (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelles places pour les TIC dans l'éducation?* Brüssel: De Boeck.
- Martel, A.** (2002). *La transition des instructivistes aux constructivistes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*. Online verfügbar unter: <http://www.refad.ca/constructivisme.html#3> (05.10.2012).
- McMillan, S.** (1996). Literacy and computer literacy. Definitions and comparisons. *Computers and Education*, 27 (3–4), 161–170.
- OLPC.** (2007). *One laptop per child: mission*. Online verfügbar unter: <http://www.laptop.org/vision/mission/> (05.10.2012).
- Parks, A. & Pisapia, J.** (1994). *Developing exemplary technology-using teachers* (Research Brief # 8). Richmond: Metropolitan Educational Research Consortium.
- Peraya, D.** (1999). *Les changements induits par les technologies. Quelques éléments de réflexion*. Congrès CETSIS-EEA. Toulouse: Cépaduiv Editions.
- Raby, C.** (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Unveröffentlichte Dissertation. Montreal: Université du Québec.
- Roblyer, M.D., Edwards, J. & Havriluk, M.A.** (1997). *Integrating educational technology into teaching*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A.** (1983). *Group processes in the classroom*. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Schumacher, J.A. & Coen, P.-F.** (2006). *Situation's vignettes, a tool to estimate the degree of integration of the ICT in the classrooms*. Poster präsentiert anlässlich der European Conference on Educational Research, Genf.
- Tardif, J.** (1998). *Intégrer les nouvelles technologies: quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.
- Viens, J. & Rioux, S.** (2002). De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes. In F. Larose & T. Karsenti (Hrsg.), *La places des TIC en formation initiale et continue* (S. 78–98). Sherbrooke: Editions du CRP.

Autoren

Jérôme A. Schumacher, wissenschaftlicher Mitarbeiter Dienststelle Forschung, Pädagogische Hochschule Freiburg, schumacherje@eduf.ch
Pierre-François Coen, Leiter Dienststelle Forschung, Pädagogische Hochschule Freiburg, coenp@eduf.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte*

Langzeitwirkungen der schulischen Integration von lernbehinderten Kindern

Die Frage, ob für Kinder mit Schulschwierigkeiten eine Beschulung in Sonderklassen angebracht sei, bewegt die Gemüter seit nunmehr rund drei Jahrzehnten, und seit etwa ebenso langer Zeit beschäftigt sich das Heilpädagogische Institut der Universität Freiburg mit der Problematik. Die nun abgeschlossene Untersuchung zu den Langzeitfolgen der schulischen Integration (bzw. Separation) konnte auf Daten zurückgreifen, die bis ins Jahr 1996 zurückgehen. Die im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Programms IntSep (Integration vs. Separation) durchgeführte Studie zeigt anhand von Kindern mit Schulschwächen und solchen mit Migrationshintergrund, deren Laufbahnen vom zweiten Schuljahr bis ins junge Erwachsenenalter untersucht wurden, dass die Separation von schulschwachen und sozial benachteiligten Kindern in Sonderschulen für Lernbehinderte die Chancen auf berufliche und soziale Integration im Erwachsenenalter deutlich verschlechtert: Ehemalige Sonderschülerinnen und -schüler haben ein etwa vervierfaches Risiko, drei Jahre nach Schulabschluss keinen Zugang zu einem Beruf zu finden. Integrative Beschulung scheint auch allgemein zu einer besseren sozialen Integration zu führen, etwa indem sie die Entwicklung xenophober oder allgemein intoleranter Einstellungen bremst. Die Forschungsergebnisse lassen aus der Sicht der Autorin und der Autoren bildungs- und sozialpolitische Schlussfolgerungen zu; so setzt in ihren Augen das Postulat der Chancengerechtigkeit unter anderem die Abschaffung der Sonderklassen und Sonderschulen für Lernbehinderte voraus. Die Forscherin und die Forscher unterstreichen allerdings, dass sich ihre Ergebnisse nicht auf Kinder mit geistigen Behinderungen beziehen. (12:021)

Institution und Kontakt

Zuerst: Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut; dann: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik; Michael Eckhart (michael.eckhart@phbern.ch)

Publikation

Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Band 33). Bern: Haupt, 121 Seiten.

Für weitere Publikationen und Informationen siehe auch die folgende Website: <http://www.schule-integration.ch/>.

* Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/projekt_suchen.0.html.

Externe Schulevaluation aus der Sicht von Lehrpersonen, Schulleitungen und lokalen Schulbehörden

Diese Untersuchung diente einer Vertiefung der Kenntnisse hinsichtlich der Erwartungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungen sowie die Mitglieder lokaler Schulbehörden im Kanton Aargau an die externe Evaluation der Schulen richten. Die Daten wurden zum einen in Gruppengesprächen erhoben, wobei einerseits Schulgemeinden einbezogen wurden, die bereits konkrete Erfahrungen mit externer Evaluation gemacht hatten, und andererseits Schulen, denen diese Erfahrung erst noch bevorstand. Diese Entscheidung wurde in der Erwartung gefällt, es liessen sich so Hinweise darauf gewinnen, ob sich die Einstellungen gegenüber der externen Evaluation durch die Erfahrungen verändern. Dieser qualitative Teil wurde ergänzt durch eine quantitativ auswertbare Online-Befragung.

Im Allgemeinen wird externe Evaluation als grundsätzlich gerechtfertigt und sinnvoll erachtet. Dabei ist festzustellen, dass die Lehrpersonen hier deutlich zurückhaltender urteilen als die Mitglieder der Schulpflegen (Schulkommissionen) oder der Schulleitungen. Interessanterweise sind Lehrpersonen, welche sich der Entwicklungsbedürftigkeit ihrer Schule bewusst sind, der externen Evaluation gegenüber skeptischer eingestellt; bei Schulleitungspersonen ist das Gegenteil der Fall: Sie erhoffen sich Inputs für Reformen. Die Haltung der Lehrkräfte lässt dagegen eher auf geringe Reformfreudigkeit schliessen. Ob die Befragten schon eine externe Evaluation über sich haben ergehen lassen oder nicht, scheint an der Haltung dieser Einrichtung gegenüber kaum etwas zu ändern. Wo im quantitativen Teil die Antworten auf einer bipolaren Skala gegeben werden mussten, überwiegt die negative Seite. So wird etwa geäussert, die externe Evaluation werde insgesamt zu mehr Stress in der Schule führen. Zur Frage, wie hilfreich die Evaluationsberichte bei der Lösung von festgestellten Problemen sein könnten, liegen widersprüchliche Aussagen vor. Dieses Thema wird Gegenstand einer Folgestudie sein. (12:025)

Institution und Kontakt

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung (www.fhnw.ch/ph/ife); Carsten Quesel (carsten.quesel@fhnw.ch)

Publikation

Quesel, C., Husfeldt, V. & Bauer, F.D. (2011). *Externe Schulevaluation aus der Sicht von Lehrpersonen, Schulleitungen und lokalen Schulbehörden. Eine explorative Untersuchung zur Education Governance im Kanton Aargau*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, 45 Seiten (PDF unter: <http://edudoc.ch/record/101998>).

Geschlecht und Forschungsförderung

Diese Untersuchung zielte auf eine Bestandesaufnahme hinsichtlich der nach wie vor bestehenden Unterschiede in den akademischen Laufbahnen von Männern und Frauen in der Schweiz ab. Denn ungeachtet der Tatsache, dass mittlerweile mehr Frauen als Männer ein Studium beginnen, steigen Frauen im Durchschnitt früher aus der Laufbahn aus. Die Untersuchung verfolgt sowohl ein deskriptives wie auch ein erklärendes Ziel. Im deskriptiven Teil geht es darum, die Verlustraten für die beiden Geschlechter nach Studienbereichen aufzugliedern und in ihrer chronologischen Entwicklung darzustellen. Im explikativen Teil wird den Gründen für die Unterschiede in den Verlustraten nach Geschlecht nachgegangen. Dieser Teil untersucht insbesondere die Rolle des Schweizerischen Nationalfonds (SNF), die Wirksamkeit seiner Förderung und die geschlechterspezifischen Barrieren, die den Zugang zu seinen Forschungsmitteln behindern. Des Weiteren werden die für eine akademische Laufbahn zentralen Faktoren Mentoring, Networking, geografische Mobilität und Publikationsoutput untersucht. Nicht zuletzt analysiert die Studie auch die Bedeutung einer Familiengründung für den Verlauf der Karriere.

Aus der Studie geht etwa hervor, dass sich die Doktoratsquoten zwischen den Geschlechtern im betrachteten Zeitraum (1978–2006) einander angenähert haben, was allerdings eher auf eine Tendenz bei den Männern zurückzuführen zu sein scheint, kein Doktorat anzustreben. Ob eine Frau das Doktorat schafft, ist offenbar vor allem eine Funktion der Frage, ob sie beschliesst, es zu versuchen. Wurden die Doktoratsstudien erst einmal begonnen, bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Chance, zum Ziel zu gelangen. In den Jahren, die auf das Doktorat folgen, erhalten Frauen aber weniger laufbahnspezifische Unterstützung, etwa vonseiten der Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber. Und ein Mangel an Einführung in die Sitten und Gebräuche des akademischen Milieus kann durchaus dazu beitragen, die Fortsetzung der universitären Laufbahn zu gefährden. (Ausführlichere Ergebnisse finden sich in der FORS-Meldung zu diesem Projekt: <http://forsdata.unil.ch/research/inventory.asp>, Ref.-Nr. 8746.) (12:030)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, in Zusammenarbeit mit dem Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS), Bern, dem Bundesamt für Statistik, der Universität Zürich, Sozialökonomisches Institut (SOI), und dem Service de la recherche en éducation (SRED), Genf; Regula Julia Leemann (regula.leemann@fhnw.ch)

Publikationen

Leemann, R. J., Boes, St. & Da Rin, S. (2009). *The «Leaky Pipeline» in Switzerland: What is causing women to drop out of academic research and careers at senior levels?* Paper presented at the 2nd International RESUP-OSPS Conference, Lausanne (PDF unter: <http://edudoc.ch/record/102001>).

Leemann, R. J. & Stutz, H. (Hrsg.). (2010). *Forschungsförderung aus Geschlechterperspektive – Zugang, Bedeutung und Wirkung in wissenschaftlichen Laufbahnen*. Zürich: Rüegger.

Für weitere Publikationen siehe den Eintrag in der SKBF-Online-Datenbank.

Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und Sonderschüler in Regelklassen der Zentralschweiz

In diesem Projekt, einerseits Forschung zur Beantwortung eigener Fragestellungen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern (Institut für Schule und Heterogenität), andererseits Auftragsforschung im Dienste einer Reihe sonderpädagogischer Institutionen der Zentralschweiz, sollten gleichzeitig Indikatoren für die Beurteilung der (Prozess-)Qualität einer Integration wie auch Informationen zur (Weiter-)Entwicklung der konkreten Integrationsprojekte gewonnen werden.

Die Datenerhebung erfolgte in der Phase der Hypothesengenerierung durch Einzel- bzw. Gruppeninterviews und in der Phase der Hypothesenprüfung mittels Fragebogen. In beide Phasen wurden die wichtigsten involvierten Personengruppen einbezogen: die Eltern geistig behinderter Schulkinder, die Kinder selbst, die Regelklassenlehrpersonen, die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie die Schulleitenden.

Als zentrales Ergebnis des Projekts kann die Erkenntnis der Bedeutsamkeit der Rolle der Regelklassenlehrpersonen für das Gelingen der Integration beschrieben werden. Denn innerhalb der drei Personengruppen, die sich am direktesten mit der Erziehung und Bildung behinderter Kinder befassen, stehen sie dem Kind mit einer Behinderung gegenüber am wenigsten in der Pflicht. Im Gegenteil: Für sie ist jedes Kind mit einer Behinderung in der Klasse tendenziell eine Mehrbelastung bzw. ein Risiko. Damit die Integration gelingen kann, braucht es also von dieser Seite einen klaren Willensentscheid. Dieser kann durch verschiedene Faktoren begünstigt werden, zum Beispiel durch ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Eltern, eine optimale Unterstützung der eigenen (Förder-)Arbeit mit dem integrierten Kind, eine «integrative Haltung» im Team und eine Schulleitung, welche sich nach aussen unmissverständlich für Integration ausspricht. (12:027)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität (ISH); Klaus Joller-Graf (klaus.joller@phz.ch)

Publikation

Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz* (Forschungsbericht Nr. 27). Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, 127 Seiten (PDF unter: <http://edudoc.ch/record/102000>).

Evaluation des Projektes «EBAplus»

EBAplus hilft Jugendlichen bei der Suche nach einem Lehrbetrieb für eine Ausbildung mit Berufsattest und begleitet sie in ihrem ersten Ausbildungsjahr durch Coaching und Förderkurse. Das Projekt entstand im Auftrag des Amtes für Wirtschaft und Arbeit des Kantons Zürich in Zusammenarbeit mit dem Integrationsprogramm Impulsis (ehemals

«Nahtstelle») und der Schule für Förderkurse Zürich (SFK). Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) wurde damit beauftragt, die von 2009 bis 2011 laufende Versuchsphase zu evaluieren. Primär ging es darum, den Nutzen von EBAPlus für die Berufsbildenden und für die Jugendlichen zu erfragen. Die Evaluation wurde in zwei Phasen durchgeführt. Die erste Phase betraf das Matching, in welchem Lehrbetriebe und Jugendliche zusammengeführt werden; die zweite Phase evaluierte die Begleitung im ersten Lehrjahr. Die Datenerhebung erfolgte mit verschiedenen methodischen Zugängen: Es wurden einerseits Dossieranalysen der EBAPlus-Jugendlichen und andererseits Leitfadenterviews mit EBAPlus-Lernenden, Berufsbildenden, EBAPlus-Ausbildungsbegleiterinnen, Lehrpersonen der Schule für Förderkurse und den Berufsfachschullehrpersonen durchgeführt. In den beiden Erhebungsphasen wurden Fragen zur schulischen Laufbahn und zu beruflichen Perspektiven der Lernenden, zum Erstkontakt mit EBAPlus und zur Zufriedenheit respektive zum Verbesserungspotenzial des Projekts gestellt. Weiter war die Zusammenarbeit ein wichtiger Aspekt, einmal jene zwischen den EBAPlus-Partnern (Berufsbildende, Lernende, EBAPlus-Ausbildungsbegleiterinnen, SFK-Lehrpersonen), aber auch jene mit weiteren Partnern wie Berufsinformationszentrum, Mittelschul- und Berufsbildungsamt und Berufsfachschule. Alle befragten Personenkreise waren mit EBAPlus insgesamt zufrieden. Vor allem die Gruppe der Berufsbildenden und jene der Jugendlichen sind zufrieden – also die beiden eigentlichen Klienten von EBAPlus. Als lehrstellengenerierendes und ausbildungsplatzbegleitendes Pilotprojekt, aber auch als Bildungsprojekt erhielt EBAPlus vom Amt für Wirtschaft und Arbeit den Auftrag für den weiteren Ausbau des Angebotes. Noch nicht geklärt ist die Einbindung der kantonalen Bildungsämter. (12:032)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH); Michaela Studer (michaela.studer@hfh.ch)

Publikation

Schellenberg, C. & Studer, M. (2011). *Evaluation des Projektes EBAPlus: Begleitung von Jugendlichen während der beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest*. Schlussbericht. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, 71 Seiten (PDF unter: <http://edudoc.ch/record/102002>).

Macht ein Notebook-Obligatorium überhaupt noch einen Unterschied? Ein Vergleich von Ansätzen und Umsetzungen an pädagogischen Hochschulen

Seit über 20 Jahren existieren sogenannte Notebook-Hochschulen, wo alle über einen tragbaren Computer verfügen müssen und wo Konzepte hinsichtlich technischer, organisatorischer und didaktischer Massnahmen definiert sind. Heute verfügen an Bildungseinrichtungen der Tertiärstufe nahezu alle Studierenden über ein eigenes Notebook und man kann sich demzufolge fragen, ob noch ins Gewicht fallende Unterschiede bestehen zwischen Schulen, an denen der Gebrauch von PCs dem freien Ermessen überlassen ist, und Schulen, die diesbezüglich präzise Konzepte haben. Die vorliegende Arbeit, die dieser Frage nachging, basiert auf einer Online-Umfrage bei Studierenden ($N=354$)

der drei Teilschulen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, die seit bald zehn Jahren Notebook-Hochschulen sind; als Kontrollgruppe dienten 37 Studierende der Pädagogischen Hochschule Graubünden, wo zum Zeitpunkt der Erhebung keine Regelungen hinsichtlich der Verwendung von Notebooks bestanden. Die Angaben wurden zumeist mit Likert-Skalen erhoben.

Aus den Ergebnissen (Antwortquote um die 50%) lässt sich unter anderem folgern, dass die Studierenden aus dem Bündnerland (von denen 84% ein Notebook ihr Eigen nennen) ausserhalb der Lehrveranstaltungen in etwa dem gleichen Ausmass mit ihren Computern arbeiten wie die Studierenden in den Notebook-Hochschulen der Zentralschweiz. Innerhalb von Lehrveranstaltungen wird der Computer in der Zentralschweiz jedoch wesentlich häufiger benutzt als in Graubünden, allerdings ebenfalls deutlich häufiger zu eher unterrichtsfremden Zwecken. Zudem verwenden die Bündner Studierenden insbesondere in den Praktika ihre Notebooks seltener. Somit zeigt sich wiederum, was schon in früheren Studien zutage getreten ist: Die Anwendungen bewegen sich auf einer eher simplen Ebene; sollen die möglichen Mehrwerte wirklich erzielt werden, gälte es komplexere und den technischen und didaktischen Möglichkeiten adäquatere Anwendungsformen zu entwickeln. (12:026)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Teilschule Schwyz, Institut für Medien und Schule

Publikationen

Knüsel Schäfer, D. (2010). *Evaluation des Notebook-Einsatzes an der PHZ: Bericht über die Ergebnisse der Dozierenden- und Studierendenbefragung*. Goldau: PHZ Schwyz, Institut für Medien und Schule, 77 Seiten (PDF verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/101999>).

Knüsel Schäfer, D. (2011). Macht ein Notebook-Obligatorium überhaupt noch einen Unterschied? Ein Vergleich von Ansätzen und Umsetzungen an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (2), 209–233.

Schule im alpinen Raum – Teilprojekt «Adaptive Schulmodelle als Faktor der regionalen Entwicklung»

Im Rahmen des Programms INTERREG IV der Europäischen Union wurde das Projekt «Schulen im alpinen Raum» durchgeführt, an welchem eine österreichische und drei schweizerische Regionen beteiligt waren: Vorarlberg, Graubünden, St. Gallen und das Wallis. Das Ziel bestand insbesondere darin, Entwicklungen anzustossen im Zusammenhang mit Fragen wie: Welche Bedeutung hat das Überleben von Dorfschulen für Berggebiete? Was kann man vornehmen, um zur Sicherung dieses Überlebens beizutragen? Das St. Galler Teilprojekt begleitete die Lehrpersonen von Projektschulen aus von Abwanderung bedrohten Regionen bei der Entwicklung ihrer adaptiven Lehrkompetenz. Konkret meint dies die Fähigkeit, aus Kindern verschiedener Alters- oder Niveaugruppen zusammengesetzte Klassen zu unterrichten, was hohe Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsdifferenzierung voraussetzt. Im Rahmen der Teilnahme am IN-

TERREG-Projekt konnte dieses zwei Jahre dauernde Entwicklungsprojekt von einem wissenschaftlichen Team der PHSG evaluiert werden.

Die Evaluation, welche am Entwicklungsprojekt teilnehmende Schulen mit Schulen ohne Intervention mittels quantitativer und qualitativer Verfahren verglich, hat ergeben, dass sich die Erfolge des Projekts primär auf die Ebene der Vernetzung der Schulen und die Haltung der Lehrpersonen gegenüber Massnahmen zur Differenzierung des Unterrichts beschränkten, was zum Teil auch mit der relativ kurzen Projektzeit zusammenhängen mag. Die Umsetzung der Differenzierung unterscheidet sich innerhalb der Schulen, nicht aber zwischen den Schulen. Sie hängt von der individuell wahrgenommenen pädagogischen Teamqualität und indirekt auch von der Schulleitung ab. Im Bereich der Teamqualität zeigen sich signifikante Veränderungen über die Zeit. Die Teamqualität wird auch dann gestärkt, wenn die Schulleitung das Projekt nicht aktiv unterstützt und das Team sich selber auf den Weg machen muss. Signifikante Effekte von Differenzierungsmassnahmen liessen sich bei den Schülerinnen und Schülern statistisch nicht nachweisen. (12:029)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule St. Gallen (www.phsg.ch); Robbert Smit (robbert.smit@phsg.ch)

Publikation

Smit, R., Humpert, W., Obertüfer-Gabler, R., Engeli, E. & Breuer-Brodmühler, M. (2011). Differenzierung als Chance für kleine Schulen: empirische Befunde im Längsschnitt. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggel & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 435–488). Innsbruck: Studienverlag.

Evaluation der Zürcher Mentoring-Programme «Ithaka» und «Incluso»

Im Kanton Zürich laufen zwei Programme, welche von der Volksschule abgehenden Jugendlichen durch Mentoring beim Finden eines Ausbildungsplatzes helfen wollen: das Programm «Ithaka», hinter dem die kantonale Berufsberatung steht, und das nur in den Städten Zürich und Winterthur aktive Projekt «Incluso» der Caritas. Beide werden vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) mitfinanziert. Sie verfolgen zwar dieselben Ziele, dennoch gibt es gewisse Unterschiede. So konzentriert das Caritas-Programm seine Anstrengungen auf Jugendliche mit nicht schweizerischen Wurzeln. Die beiden Projekte wurden im Zeitraum August bis Dezember 2011 evaluiert, wobei es für «Ithaka» bereits die zweite Evaluation war (für die erste siehe Information 10:080). Es sollten vor allem zwei Fragen beantwortet werden: Wie steht es mit der Nachhaltigkeit der vom Mentoring bewirkten Effekte? Reichen die angebotenen Hilfen oder bedarf es zusätzlicher, allenfalls völlig anderer Unterstützungsangebote? Für die Evaluation wurden 99 Jugendliche in Kurzkontakten und 15 Jugendliche mit Leitfadeninterviews befragt. Sie alle hatten im Schuljahr 2007/2008 ein Mentorat beantragt. Zudem wurden 138 Mentorinnen und Mentoren via eine internetbasierte Befragung einbezogen.

87 % der befragten Jugendlichen steckten in einer Ausbildung oder hatten bereits eine berufliche Grundbildung beendet. Die Chancen auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt scheinen also intakt zu sein. 8 % der Jugendlichen sind ohne Grundbildung berufstätig; bei ihnen besteht eine gewisse Gefahr, arbeitslos zu werden. Drei Viertel der Jugendlichen von «Ithaka» und «Incluso» und auch 79 % der Mentorinnen und Mentoren sind mit der damaligen Begleitung zufrieden. 40 % pflegen weiterhin Kontakt zueinander.

Damit ein Mentorat gelingt, empfehlen sich anscheinend insbesondere die folgenden drei Punkte: Mitsprache bei der Tandembildung; Nachbetreuung auch über die erste Phase der Lehrzeit hinweg; Anschlusslösungen wie etwa das 10. Schuljahr sollten nicht als Grund dafür betrachtet werden, das Mentoring zu beenden. (12:036)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH); Michaela Studer (michaela.studer@hfh.ch)

Publikation

Studer, M. (2011). *Langzeit-Auswirkungen von Mentoring für Jugendliche beim Übergang Schule – Berufsausbildung: Follow-up der Evaluation des Mentorings «Ithaka» und Evaluation des Mentorings «Incluso»*. Schlussbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 69 Seiten (PDF unter: <http://edudoc.ch/102003>).

Forschung an pädagogischen Hochschulen

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt Forschungsprojekte aus pädagogischen Hochschulen und weiteren Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in diese Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/>.

Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Kubli, F. (2010). Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog. Münster: Lit Verlag, 164 Seiten.

1978 publizierte Hans Aebli seinen Artikel «Von Piagets Entwicklungspsychologie zur Theorie der kognitiven Sozialisation». Kublis Studie «Denken als soziale Errungenschaft» liest sich in gewissem Sinne wie ein gut begründeter und ausführlicher Kommentar zu diesem Text. Es geht Kubli darum zu zeigen, wie sich das Denken von Kindern und Erwachsenen in der Auseinandersetzung mit anderen formt, also um kognitive Sozialisation. Kublis Studie nimmt ihren Ausgangspunkt in der genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets und deren Relevanz für Bildung und Pädagogik. Sie wird in der Absicht ergänzt und differenziert, den oft kritisierten Gegensatz von Natur- und Geisteswissenschaften zu überbrücken (S. 9). Das ist ambitioniert. Nach der nicht immer leichten, aber stets anregenden und lohnenden Lektüre darf man feststellen: Die Umsetzung dieses Vorhabens gelingt Kubli sehr gut.

Sein Anliegen ist es, in allgemeiner Art erklären zu können, wie Denkleistungen zustande kommen, wie menschliches Denken sich entwickelt und wie das Denken und seine Entwicklung erzieherisch angeregt werden können. Kubli ergänzt die Theorie Piagets, welche die Grundlage bildet, um den Akzent der ausdrücklichen Beachtung der Emotionen im Denkprozess und vor allem um die Bedeutung sozialer und narrativer Stimulierung in der Denkerziehung. Weil Kubli das Wechselspiel zwischen dem sinnlich (empirisch) Gegebenen und den Kategorien der Welterfassung (Kants Apriori, Piagets Assimilationsschemata) in den Blick nimmt, ist sein Ansatz ein neukantianischer. Dementsprechend sucht er, bevor er auf die individuelle Genese von Denkleistungen beim Kind eingeht, die Phylogenese naturwissenschaftlicher Denkleistungen in der Menschheitsgeschichte als Illustration und Exempelgeschichte auf. Der erste Teil von Kublis Essay liest sich wie das naturwissenschaftliche Pendant zu Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. In ihr zeigt Cassirer auf, wie sich das Denken aus dem Beobachten der Natur heraus und durch das Schaffen von menschlichen Erkenntnismitteln stets weiterentwickelt. Kubli nimmt die Leserin und den Leser mit zu den grossen Gestalten der Naturwissenschaften (Kopernikus, de Broglie, Galilei, Kepler u.a.) und zeigt, welche Fragen deren Denken stimulierten. Der Durchgang durch die Geschichte endet bei Immanuel Kant, dessen Kritik der reinen Vernunft die Frage zu beantworten versucht, wie reine Mathematik möglich sei bzw. wie synthetische Urteile a priori möglich seien. Von Kant zu Piaget ist es dann nur noch ein kleines Stück Weg.

Piaget, der mit seiner Idee, dass jedes erkennende Subjekt seine Schemata an die Umwelt heranträgt, um sie dann durch Akkommodationsprozesse zu schärfen und weiterzuentwickeln, eine Art dynamischen Kantianismus realisiert hat, beschreibt die

Voraussetzungen und Entwicklungspotenziale ontogenetischer, individueller Denkentwicklung. Als Naturwissenschaftler konzentriert sich Kubli bei der Darstellung der kindlichen Denkentwicklung auf das räumliche und zeitliche Denken beim Kind. Indem es sich Kategorien der Welterfassung und daraus abgeleitete Regeln erschafft, eignet es sich die Welt an. Bis hierher ist das meiste der geschulten pädagogischen Psychologin und dem geschulten pädagogischen Psychologen bekannt. Interessant, weil neu, wird Kublis Studie im Teil ab Seite 62, in welchem er Piagets Theorie mit weiteren Theorien in eine fruchtbare Verbindung bringt, so mit Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns, mit den Theorien des Physikers und Literaten Charles Percy Snow, mit Jerome Bruner und mit Michail Bachtin. Anhand von Snow und Bachtin weist Kubli nachdrücklich auf die Bedeutung des Dialogischen, des Sozialen, des Emotionalen und der sprachlichen Codierung für die Entwicklung von Denkprozessen hin. Für das menschliche Erziehungshandeln, angefangen beim Entdecken der Welt bis hin zur Aneignung der Regelwerke von Moral und mitmenschlichem Handeln, kommt dem Erzählen, dem Einbetten in Narrationen, eine grosse Bedeutung zu. Experimentieren allein reicht – so könnte man Kublis Werk zusammenfassen – in der Schule nicht aus, um Kinder zu bilden. Es braucht eine Polyphonie des Denkens, es braucht verschiedene Zugänge und es dient der Erkenntnis, wenn Beobachtetes emotional verankert, sprachlich codiert und auch historisch verortet wird. Junge Menschen mit den ursprünglichen Fragen der grossen Naturwissenschaftler oder Philosophen vertraut zu machen, sie auf die ursprünglichen Dilemmata hinzuweisen und zu versuchen, etwas von deren gedanklichen Problemen zu vermitteln, wirkt bildend (S. 153). «Der Akt der Verständigung», so schreibt Kubli, «ist ein kreativer Akt, sowohl seitens der Sprechenden als auch seitens der Angesprochenen. ... Eine derartige Sicht ist eine konsequente Weiterentwicklung des konstruktivistischen Programms. Sie geht davon aus, dass wir in jedem echten Dialog Konstruktionsprozesse durchlaufen, die sowohl die Teilnehmenden einbeziehen als auch auf die Sache gerichtet sind» (S. 150). Lernen kann nur stattfinden in der Auseinandersetzung mit anderen.

Fritz Kublis Studie kommt nicht mit grossem Getöse und der Ankündigung revolutionärer, neuer Erkenntnisse daher, wie wir das in den letzten zehn Jahren zum Beispiel von der Neuropädagogik her kennen. Sie ist eine fein und akkurat geführte Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltdeutungen und Pädagogiken. Sie erinnert an das, was der Pädagogik seit Piaget bekannt, aber noch lange nicht im Vollsinn verwirklicht ist: Der Anspruch, in bildender Absicht kognitive Sozialisation zu initiieren und zu betreiben, in rekursiven Prozessen Verständnis zu ermöglichen und so Kinder und Jugendliche zum Denken anzuregen und sie zu begleiten.

Michael Fuchs, Prof. Dr., Leiter Ausbildung Primarstufe, PHZ Luzern, Pfistergasse 20, Postfach 7660, 6000 Luzern 7, Michael.fuchs@phz.ch

Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.). (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, 361 Seiten.

Was ist der Mehrwert von internationalen Leistungsvergleichen und aufwendigen Videoaufzeichnungen von Mathematikstunden? Was bringen nach zehn und mehr Jahren die Auswertungen der PISA- und TIMSS-Studien den Schulen und ihren Lehrpersonen? Welchen Nutzen können eine berufstätige Lehrerin und ihr Kollege aus den präsentierten Befunden ziehen? Darüber wird unter dem Stichwort datengestützter bzw. forschungsbasierter Rückmeldungen an Schulen seit Längerem intensiv diskutiert. Gefordert wird, dass Schulen und ihren Lehrpersonen Forschungsergebnisse so präsentiert und kommentiert werden, dass sie die Daten für ihren Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen können – als Beitrag zu einer datengestützten Schulentwicklung.

Damit wird ein Standpunkt eingenommen, der internationalen oder nationalen (Video-)Studien mehr abzugewinnen vermag, als Indikatoren für die (nationale) Steuerung von Bildungsinvestitionen. Es sollen Prozessmerkmale untersucht und interpretiert werden, welche den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler des Näheren beschreiben und erklären. Die Lern- und Schulleistungen als abhängige Variablen sollen auf die Anteile der ihnen vorgeordneten und mitbestimmenden Faktoren des Lernprozesses zurückbezogen werden (Rahmenbedingungen der Schulen, soziokultureller Kontext der Schülerinnen und Schüler und auch deren Dispositionen wie beispielsweise motivationale Faktoren, das didaktische und das klassenbezogene Vorgehen von Lehrerinnen und Lehrern). Dies ist forschungsmethodisch kein einfaches Unternehmen. Aber es wurden in der Bildungsforschung anspruchsvolle Verfahren dazu entwickelt, die auch in diesen Studien angewandt werden.

Ob angewandte wissenschaftliche Untersuchungsverfahren angemessen sind, hängt stets vom Ziel der beabsichtigten Forschung und den einer Forschungsmethode inhärenten Modellannahmen ab. Mit jeder angewandten Methode werden Daten in einer spezifischen Weise interpretierbar – aber mit jeder Methodenwahl sind auch Begrenzungen der Aussagequalität in Kauf zu nehmen. Dies gilt auch für das Vorgehen bei den hier publizierten Vergleichsuntersuchungen. Die auf Längsschnittmessungen und Mehrebenenanalysen aufbauenden Auswertungsverfahren der empirisch-quantitativen Lehr- und Lernforschung gelten heute als Standard. Kritisch mitzudenken ist dabei, dass diese Rechenmodelle selbst auf Annahmen aufbauen, welche dem Charakter von Unterrichts- und Lernprozessen nicht generell gerecht werden können. Beim Versuch beispielsweise, das Bedingungsgefüge schulfachlicher Leistungen aufzuklären, erbringen die Modellrechnungen zwar Hinweise auf bedeutsame Einflussvariablen und Zusammenhänge zwischen Unterrichts- und Lernprozessen bzw. den dadurch entstehenden Leistungsergebnissen. Der methodische Knackpunkt dieses Ansatzes liegt aber

darin, dass das statistische Rechenmodell von relativ *stabilen* Variablen ausgeht. Das heisst, es wird angenommen, dass sich beispielsweise ein Schüler- oder ein Lehrerverhalten über verschiedene Tageszeiten (oder auch Quartale und Semester), verschiedene Lerngruppierungen und Fachinhalte usw. hinweg *zeitstabil* zeigt – eine Annahme, die kaum plausibel ist und auch aufgrund wissenschaftlicher Kontrolluntersuchungen infrage gestellt werden muss.

Die Autorinnen und Autoren des vorzustellenden Sammelbandes, der sich mit den Ergebnissen zweier Videostudien befasst, nämlich der TIMSS 1999 Video Study und einer damit verbundenen gesamtschweizerischen Videostudie, gehen mit diesen forschungsmethodischen Schwierigkeiten und Begrenzungen sorgfältig um und vermitteln eine Gesamtdarstellung der videobasierten Untersuchung des Mathematikunterrichts, unter anderem mit den folgenden Beiträgen:

Monika Waldis beschreibt die Stichproben der Sekundarstufe I aus den drei grossen schweizerischen Sprachregionen und stellt die methodische Anlage sowie die Datenaufbereitungsschritte einschliesslich der aufwendigen Transkriptionen und zu entwickelnden Codiersysteme der Videostudie zum Mathematikunterricht vor, welche um Leistungsmessungen und Befragungen der unterschiedlichen Akteure ergänzt wurde. Kurt Reusser und Christine Pauli fassen grundlegende und aktuelle Befunde der Lehr- und Lernforschung für die Erörterung von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit zusammen und umreissen dabei auch die Problematik von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichtsgeschehens. Sie berichten ferner über die Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich sowie über die Perspektive der Lehrpersonen auf den eigenen Unterricht. Alle drei Herausgebenden thematisieren zusammen mit Urs Grob die Erfassung von Unterrichtsqualität und legen dazu Befunde aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler vor. Isabelle Hugener und Kathrin Krammer bearbeiten (teilweise zusammen mit Kurt Reusser und Christine Pauli) Aspekte der Individualisierung des Unterrichts. Zusammen mit Alexander Buff befassen sich Christine Pauli und Kurt Reusser mit den Aspekten der Lernmotivation und prüfen Effekte auf fachliches Engagement und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler: Während sich einerseits das Unterrichtserleben für die Entwicklung von Engagement und Lernmotivation tendenziell als bedeutsam erweist, gilt dies andererseits für die Leistungsentwicklung nur unter der Bedingung, dass das mathematische Selbstvertrauen (als Schülerkontrollüberzeugung) nicht berücksichtigt wird – eine spannend nachzulesende Modellinterpretation.

Der sorgfältig vorbereiteten Publikation sind nicht nur Mathematikdozierende und Bildungsforschende als interessierte Leserinnen und Leser zu wünschen!

Stefan Albisser, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Campus Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 825 Seiten.

Auf insgesamt weit mehr als 800 Seiten äussern sich im «Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf» der Herausgebenden Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland 56 Forschende aus allen Regionen des deutschen Sprachraums (und angrenzenden Ländern) zu einschlägigen internationalen und eigenen Forschungsbefunden über einen aus der gegenwärtigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenkenden Beruf: *Lehrerin/Lehrer*. Aus der Fülle der Beiträge sollen einige Eindrücke zu den aufgearbeiteten Forschungslinien skizziert werden, die als überraschende Lichtzeichen oder als kritische Auslegung zum Er-Lesen des Handbuches herauszufordern sollen.

Der Einstieg erfolgt «historisch» mit Beiträgen zur *Professionalisierungsgeschichte*, die auch die Berufsrollen weiblicher und männlicher Rollenträger thematisieren, und endet mit der Erörterung der dem Beruf inhärenten widersprüchlichen und damit «belastenden» Aspekte der Berufsarbeit. Die Forschungen zu *Belastung und Beanspruchung* im und durch den Beruf als Lehrerin oder Lehrer hinterlassen einen zwiespältigen Eindruck. Einerseits sind im Rahmen der vorherrschenden Forschungsparadigmen wesentliche Forschungsergebnisse hervorragend dokumentiert (Lehr; Krause et al.). Andererseits ermangeln die skizzierten Perspektiven einer klareren Fassung eines individuumszentrierten *Beanspruchungsbegriffs*, der auf die Verarbeitung von beruflich-gesellschaftlichen, kollektiven und an sich selbst gerichteten Anforderungen bezogen ist und sich damit konzeptionell vom Belastungsbegriff, der Beanspruchungsfolgen nicht thematisiert, deutlich unterscheiden müsste. Eine spannende Hintergrundfolie dazu bilden die von Herzog und Makarova beschriebenen *beruflichen Anforderungen und Leitbilder* sowie Wissingers Fazit zum *Schulleitungshandeln* im ersten Handbuchteil.

Im Kapitel *Forschungskonzepte* bietet Mayr einen Überblick über den *Persönlichkeitsansatz* in der Berufsforschung und fokussiert dessen Implikationen für Rekrutierung und Ausbildung von Berufspersonen. Nicht immer erweisen sich Merkmale als notwendige Voraussetzungen einer erfolgreichen berufsbiografischen Entwicklung. Nicht lineare Zusammenhänge wie zu wenig/zu viel «des Guten» müssten in Bezug auf valide Erfolgskriterien der Berufsarbeit vermehrt untersucht werden. Im folgenden Abschnitt gelingt Helsper eine sehr lesenswerte Darstellung des *strukturtheoretischen Zugangs zur Professionalität*, welche als Grundlage eines «pädagogischen Arbeitsbündnisses» die Neugierde und den Wissensdrang der Lernenden sieht. Nahtlos daran anschliessend liest sich die *kulturtheoretische Perspektive* Bennewitz', welche eine isolierende Betrachtung von Merkmalen und Unterrichtshandlungen vermeiden will und daher im Gegensatz zur Forschungstradition des *Expertise-Ansatzes* steht, den Krauss kritisch vorstellt.

Die *berufsbiografische Forschung* umfasst Aspekte der *Berufswahl* (Rothland) sowie Forschungen zum Berufseinstieg und zu den daran anschliessenden, eher wenig erforschten Berufsphasen. *Professionalisierung im Berufseinstieg* stellen Keller-Schneider und Hericks als Entwicklungsaufgaben dar, welche eigentlich erst als individuell angenommene Herausforderung eine Kompetenzentwicklung auslösen (dieser Zugang wäre auch kritisch in die oben angeführte Belastungsdiskussion aufzunehmen).

Forschungen zur *Lehrerbildung* und zu *Kognitionen und Emotionen von Lehrpersonen* bilden weitere Kapitel, die qualitativ unterschiedlich die *Wirksamkeit von Weiterbildung* (hervorragend von Lipowsky), *Wissens- und Kompetenzmodelle* (Neuweg; Blömeke; Frey & Jung) sowie *berufliche Überzeugungen* und *Selbstwirksamkeit* thematisieren. Einen vergleichbar grossen Schwerpunkt wie die Lehrerkognitionen nimmt die *Forschung zum Lehrerhandeln* ein. Seidel umreist den grossen Bogen von der *Prozess-Produkt-Forschung*, beginnend bei Carrolls Mastery Learning, bis zu aktuellen, gross angelegten *Effektivitäts- und videografischen Studien*. Die Analysen fokussieren auch die Interpretation der Differenz zwischen Oberflächenmerkmalen und Tiefenstrukturen, ohne dem sinnstiftenden (oder den Sinnaufbau verwehrenden) Prozess im Lernen näherzukommen. Deutungen, welche den Rahmen des videografischen Analyseverfahrens überschreiten, gelingen nicht und lassen den Eindruck der Anhäufung eines stagnierenden Mehr-Dasselben entstehen (die fast zeitgleich publizierte Vergleichsstudie von Reusser, Pauli & Waldis, 2010 [vgl. Rezension 2, in diesem Heft], welche hier noch nicht zitiert wird, liest sich dazu anregender). Auch Helmkes Erörterung des eigenen *Angebots-Nutzungs-Modells* schafft den Schritt zu sinnkonstituierenden Aspekten des Lernprozesses nicht – wiewohl eine sehr gute Darstellung des Modells gelingt und die innerhalb des «State of the Art» bestehenden Probleme klar benannt werden (Disentangling von Bedingungsvariablen, Value-added-Methode). Fussangel und Gräsel verorten Forschungen zur *Lehrerkooperation* in Lorties Arbeitsplatzbeschreibung von Lehrpersonen (in seinem Klassiker «Schoolteacher» aus dem Jahre 1975) und beschreiben den aktuellen Forschungsstand als Versuch, Kooperationsformen als Beitrag zur Schulentwicklung zu fassen. Dabei verweisen sie zu Recht auf bestehende forschungsmethodische Probleme. Das ganze Buchkapitel zum *Lehrerhandeln* liest sich als aktuelle Standortdarstellung und ist vor allem deshalb sehr spannend, weil Kiel eine sehr konstruktive *Diskussion* der Beiträge gelingt (eine anspruchsvolle und zugleich die anregendste aller Kapiteldiskussionen im Handbuch).

Das Handbuch hat auch Nachteile. Insbesondere fehlen Namen- und Schlagwortregister, mit deren Hilfe der Schmöker zügig durchforstet und das Handbuch auch als Nachschlagewerk genutzt werden könnte. Ein kleiner Trost: Diese Suchfunktionen lassen sich individuell in der inzwischen als E-Book erhältlichen Version des Handbuches realisieren.

Stefan Albisser, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Campus Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch

Truttmann, P. (2011). Die Macht der Beziehung. Die eigenen Gefühle gestalten – Schule im 21. Jahrhundert. Gelnhausen: Wagner-Verlag, 144 Seiten.

Ein Plädoyer für die Bedeutung menschlicher Beziehungen? Kann der Mensch seine Gefühle wirklich gestalten wie ein Bild oder eine Skulptur? Oder soll die Schule der Zukunft im Zentrum dieses Buches stehen? Die drei Fragen deuten es an: Paul A. Truttmann, Physiker und Psychologe, hat viel vor. Ihm geht es um zentrale Zusammenhänge, um anthropologische Grundfragen wie die folgenden: «Warum bewirkt der Verstand bei uns Menschen oft so wenig? Warum diese Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln, zwischen Einsicht und Gefühl? Worauf könnte sich denn das vernunftbegabte Wesen Mensch stützen, wenn es sich entwickeln wollte? Diesen Fragen müssen wir uns stellen, wenn wir von der Gefühlsgestaltung als Garanten für eine bessere Schule sprechen wollen. Und diese Diskussion ist längst überfällig. Warum?» (S. 11).

Mit «überfällig» meint Truttmann die wissenschaftsgeschichtliche Tatsache, dass «seit Charles Darwin, Sigmund Freud, Alfred Adler und C. G. Jung» (S. 11) viele Erkenntnisse zusammengetragen worden sind, welche die Tragweite früher Kindheitserlebnisse belegen und begründen. Charakterliche Stärken und liebenswürdige Seiten des Menschen sind für Truttmann ebenso Folgen der individuellen Lebensgeschichte wie Schwächen oder charakterliche Defizite. Vor diesem Hintergrund gibt es keine «Schuldigen» mehr, sondern nur noch «Opfer», die allerdings dem Lauf der Geschichte nicht rettungslos ausgeliefert sind, sondern die im Gegenteil in den Lauf der Geschichte tatkräftig eingreifen können. Mit dem Titel «Macht der Beziehung» spricht Truttmann genau diese Möglichkeiten von uns Menschen an, in hilfreichen Beziehungen weiterzukommen, sich selber besser zu erkennen, «die eigenen Gefühle gestalten» zu können. Und die «Schule im 21. Jahrhundert» ist ein idealer Ort, um persönlich weiterzukommen, denn der «schwierige Schüler ist oft *mein* schwieriger Schüler. Der Lehrerkollege hat mit ihm oft vielleicht keine Probleme, vielleicht können es die beiden sogar gut miteinander, ihre «Chemie» stimmt, wie die interessante Wendung besagt: Wissen Sie, mit welchem Typ Mensch Sie immer wieder Scherereien haben?» (S. 12).

Mit solchen direkten Fragen weist der Autor darauf hin, dass es hier um uns geht, dass sich Leserinnen und Leser bei der Lektüre dieses Buches einbeziehen sollen. Wie dieses persönliche «Sich-Einbeziehen» gehen kann, zeigt Truttmann immer wieder – und dies ist eine besondere Stärke dieses Buches – an seinem eigenen Beispiel auf. In diesem Sinne schreibt er: «Ich versuche, an schwierigen Stellen von mir zu sprechen. Vielleicht werden Sie dadurch angeregt, über sich selbst nachzudenken, um in Abgrenzung oder Zustimmung ein schärferes Profil Ihres eigenen Gefühlshaushalts zu erlangen. / Allerdings bleiben wir mit diesem Verfahren immer noch stark auf der Ebene der Vernunft. Tiefgreifende Gefühlsveränderung benötigt einen anderen Menschen: benötigt die Macht der Beziehung! – Wenn Sie sich verändern wollen, suchen Sie sich einen Menschen, der Ihnen wohlgesonnen ist: einen Lehrer mit Kopf, Herz und

Hand» (S. 18). «Die Macht der Beziehung» ermöglicht «Wege zum Schüler», «zu sich selbst» und «zu uns allen». Mit diesen drei Wegrichtungen – in Wirklichkeit gehören sie zusammen – sind die Hauptkapitel zwei, drei und vier genannt.

In Kapitel 2 «Wege zum Schüler» weist Truttmann auf ablehnende Emotionen oder unreflektierte Bilder bei der Lehrperson hin, welche den Zugang zu den Schülerinnen und Schülern erschweren. Die Fachliteratur weist eindringlich auf die Gefahren solcher Vorgänge hin, so zum Beispiel Gert Lohmann in seinem Buch «Mit Schülern klarkommen» (Berlin: Cornelsen 2003): «Die Pathologisierung störender Schülerverhaltens stellt eine grosse Verführung dar, hat sie doch den Vorteil, dass sowohl Lehrer als auch Schüler (wie auch Eltern!) von eigener Verantwortung entlastet werden: Der häufig störende Schüler wird hier zur allgemeinen Ursache, zum Problemfall. Aber er ist nicht bösen Willens, sondern hat schlichtweg einen Defekt, für den dann nicht mehr der Lehrer, sondern ein Therapeut zuständig ist. Auch die Betonung solcher Ursachen, die ausserhalb des Unterrichts zu suchen sind, entlastet den Lehrer» (S. 15).

Dass die Lehrperson nicht bei dieser für den ersten Moment vielleicht entlastenden, gesamthaft jedoch unproduktiven Verarbeitungsstrategie stehen bleiben muss, zeigt Truttmann an zahlreichen Beispielen auf. Im Kapitel «Wege zu uns selbst» rückt er nämlich die Veränderung der eigenen Gefühle ins Zentrum. Eine biografische Analyse kann den störenden Schüler oder die störende Schülerin plötzlich in einem neuen Licht erscheinen lassen. Zur Reflexion und Analyse der eigenen Lebensgeschichte hinzu sollte eine Auseinandersetzung mit kulturellen Werten und Normen treten, wozu Truttmann auch das Minderheitenproblem zählt. Wer in einer Minderheit aufwächst, läuft oft Gefahr, Autoritäten zu bewundern und sich ihnen zu unterwerfen oder dann eine vermeintliche Schwäche durch Überkompensation oder übersteigerte Anstrengungen «aus der Welt zu schaffen»: Beide Varianten sind der persönlichen Entwicklung nicht förderlich, führen nicht in die mitmenschliche Gemeinschaft und sind keine «Wege zu uns allen». Damit ist die vierte und letzte Kapitelüberschrift genannt: Abschliessend fasst Truttmann in vier übersichtlichen und prägnanten Unterkapiteln die wissenschaftliche Entwicklung seit Darwin, Galilei, Freud, Adler, Jung, Portmann, Kaplan und Bauer zusammen. Damit schliesst sich der Kreis, indem aus anthropologischer Perspektive die «Macht der Beziehung» aufgezeigt wird.

Wer gerne in diesen Kategorien denkt und seine persönliche Lebensgeschichte mit der Geschichte verbinden will, findet in Truttmanns Buch willkommene Anstösse.

Jürg Rüedi, Prof. Dr. phil., Dozent für Erziehungswissenschaft, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Benzburweg 30, 4410 Liestal, juerg.ruedi@fhnw.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Elkana, Y. & Klöpffer, H.** (2012). *Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Kluge, S. & Lohmann, I.** (Red.). (2012). *Jahrbuch für Pädagogik 2012. Schöne neue Leitbilder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rekus, J.** (Hrsg.). (2012). *Allgemeine Pädagogik am Beginn ihrer Epoche*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Riethmüller, C.** (2012). *Der Pädagoge als Künstler: John Deweys pragmatistische Ästhetik und ihre pädagogischen Potenziale*. Hamburg: Diplomica.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung / Schultheorie

- Beinke, L.** (2012). *Berufsorientierung – ein System*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P.** (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Diehr, B. & Schmelter, L.** (Hrsg.). (2012). *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gut-Glanzmann, C.** (2012). *Modellierung und Messung experimenteller Kompetenz. Analyse eines large-scale Experimentiertests*. Berlin: Logos.
- Hellmich, F., Hoya, F. & Förster, S.** (Hrsg.). (2012). *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E.** (Hrsg.). (2012). *Erziehung sehen, analysieren und gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nkambou, R., Mizoguchi, R. & Bourdeau, J.** (Hrsg.). (2012). *Advances in intelligent tutoring systems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. & Kunz, A.M.** (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Riedhammer, K.** (2012). *Interactive approaches to video lecture assessment*. Berlin: Logos.
- Rürup, M. & Bormann, I.** (Hrsg.). (2012). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Warwas, J., Harder, P. & Sembill, D.** (Hrsg.). (2012). *Kultur der Schule – Schule der Kultur(en)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Didaktik / Fachdidaktik / Medlendidaktik

- Lennon, P.** (Hrsg.). (2012). *Learner autonomy in the English classroom. Empirical studies and ideas for teachers*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meister, D., von Gross, F. & Sander, U.** (2012). *Fachgebiet Medienpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelgeklaus, H.** (2012). *Den Klimawandel unterrichten. Untersuchung zum Pedagogical Content Knowledge (PCK) von Lehrkräften zum Thema Klimawandel*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schlipphack, I.** (2012). *Generative Grammatik für die Schule*. Marburg: Tectum.
- Thaler, E.** (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Buch mit Video-DVD*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hochschuldidaktik / Hochschulbildung

- Egger, R.** (2012). *Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf?* Wiesbaden: Springer VS.

- Klein, U. & Heitzmann, D.** (Hrsg.). (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinhardt, T.** (2013). *Erfahrungslernen in der Hochschullehre. Konzeption und Evaluation erfahrungsorientierter Seminare zur Entwicklung des Selbstkonzepts der Studierenden am Beispiel «Service Learning» und «Erlebnispädagogik»*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walzik, S.** (2012). *Kompetenzen prüfen*. Stuttgart: UTB.
- Zimmermann, T. & Zellweger, F.** (2012). *Lernendenorientierung. Studierende im Fokus* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 3). Bern: h.e.p.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Feger, C.** (2012). *Bildungsprozesse und biographische Verläufe bei Studierenden des Studienganges Bachelor Pädagogik. Eine empirische Studie anhand narrativer Interviews*. München: Herbert Utz Verlag.
- Herrle, M.** (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E.** (Hrsg.). (2012). *Erziehung sehen, analysieren und gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kobarg, M., Fischer, C., Dalehefte, I. M., Trepke, F. & Menk, M.** (Hrsg.). (2012). *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden*. Münster: Waxmann.
- König, J.** (Hrsg.). (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation – Connections to knowledge and performance – Development and change*. Münster: Waxmann.
- Lungershausen, H.** (Hrsg.). (2012). *Neu in der Schulleitung. Ein Wegweiser für den erfolgreichen Start*. Köln: Carl Link.
- Németh, A. & Ehrenhard, S.** (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rothland, M.** (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. & Maier-Reinhard, C.** (Hrsg.). (2012). *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Barbara Budrich.

Pädagogische Psychologie

- Eckardt, G.** (Hrsg.). (2012). *Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Melzer, C. & Methner, A.** (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Slotnick, S.** (2012). *Controversies in Cognitive Neuroscience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Bühling, S.** (2012). *Logopädische Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche. Therapeutische Chance nutzen und schwierigen Situationen begegnen*. Stuttgart: Thieme.
- Kilb, R.** (2012). *Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mußmann, J.** (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. Stuttgart: UTB.
- Preuß, B.** (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenenystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutherland, M.** (Hrsg.). (2012). *Gifted and talented in the early years. Practical activities for children aged 3 to 6* (2. Auflage). London: Sage Publications.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Bühler, P.** (2012). «Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben». Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. *Paedagogica Historica*, 48 (5), 676–691.
- Foray, P.** (2012). Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (5), 625–639.
- Godenzi, L.** (2012). Das Zürcher Privatschulwesen (1800–1820). *Bildungsgeschichte*, 2 (2), 176–192.
- Osterwalder, F.** (2012). Bildungsprogramme, Bildungsreformen und die *longue durée* in der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Bildungsgeschichte*, 2 (2), 206–220.
- Ruhloff, J.** (2012). Nur durch Erziehung Mensch? *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 45, 7–19.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung / Lehrerforschung

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T.** (2012). Personalentwicklung an Schulen – Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 123–141.
- Balthasar, A.** (2012). Fremd- und Selbstevaluation kombinieren: der «Critical Friend Approach» als Option. *Zeitschrift für Evaluation*, 11 (2), 173–198.
- Chi, M. T. H. & Van Lehn, K.** (2012). Seeing deep structure from the interactions of surface features. *Educational Psychologist*, 47 (3), 177–188.
- Klieme, E.** (2012). Internationales *large scale assessment* in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 492–499.
- Kuhl, P. & Hannover, B.** (2012). Differenzielle Benotung von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), 153–162.
- Munser-Kiefer, M.** (2012). Leseförderung mit (meta-)kognitiven Strategien in der Grundschule? Befunde und Schlussfolgerungen aus einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 122–135.
- Raggl, A.** (2012). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im ländlichen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (2), 285–301.
- Schüpbach, M.** (2012). Sprachleistungsentwicklung in Ganztageseschulen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 109–121.
- Sommer-Sutter, B.** (2012). Schulentwicklung an kleinen Schulen in ländlichen Räumen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (2), 303–321.

Didaktik / Fachdidaktik

- Gasteiger, H.** (2012). Fostering early mathematical competencies in natural learning situations – Foundation and challenges of a competence-oriented concept of mathematics education in kindergarten. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33 (2), 181–202.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A.** (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 541–560.
- Krummheuer, G.** (2012). The «non-canonical» solution and the «improvisation» as conditions for early years mathematics learning processes: The concept of the «interactional niche in the development of mathematical thinking» (NMT). *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33 (2), 317–338.
- Lange, H.** (2012). Sokrates als Sport- und Bewegungslehrer. Sportunterricht als Lösen von Bewegungsproblemen. *Pädagogik*, 64 (7–8), 20–23.

Lenz, K. & Steinbuck, G. (2012). Man muss sich nur zu helfen wissen. Problemösen im Mathematikunterricht. *Pädagogik*, 64 (7–8), 10–13.

Richland, L. E., Stigler, J. W. & Holyoak, K. J. (2012). Teaching the conceptual structure of mathematics. *Educational Psychologist*, 47 (3), 189–203.

Hochschuldidaktik

Ford, M. B., Burns, C. E., Mitch, N. & Gomez, M.M. (2012). The effectiveness of classroom capture technology. *Active Learning in Higher Education*, 13 (3), 191–201.

Görts, W. (2012). Feedback geben anders – Rückmeldungen in Seminaren und Trainings nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement. *Das Hochschulwesen*, 60 (4), 94–101.

Menhard, L., Scholz, N. & Bruder, R. (2012). Kompetent kompetenzorientiert lehren? Einsatz von Lehrveranstaltungsbezogenen Kompetenzprofilen im Rahmen eines E-Portfolio-Projekts. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (4), 50–59.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkman, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 213–232.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms. Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275–285.

Hagevik, R., Aydeniz, M. & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 675–684.

Kleickmann, T., Richter, T., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2012). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*. Online verfügbar unter: <http://jte.sagepub.com/content/early/early/2012/10/22/0022487112460398> [Erstpublikation: 23. Oktober 2012].

Košinár, J. (2012). Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Videoanalyse. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 18 (2), 52–63.

Mühlhausen, U. (2012). Mit der virtuellen Unterrichtshospitation dem Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrerbildung entgegenwirken. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 18 (2), 64–73.

Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T. & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters – Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), 29–46.

Staub, F. & Niggli, A. (2012). Coaching und Mentoring in der LehrerInnenbildung – ein Zertifikatskurs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12 (3), 39–45.

Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 441–459.

Trembl, H. (2012). Förderung von personenbezogenen Coaching-Kompetenzen bei MentorInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12 (3), 53–63.

Tremp, P. (2012). Hochschullehre und LehrerInnenbildung. Über Lehrtraditionen und hochschuldidaktische Qualifizierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12 (3), 9–19.

Tripp, T. R. & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teacher and Teacher Education*, 28 (5), 728–739.

Pädagogische Psychologie

- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E. & Harris, A. D.** (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 690–704.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A.** (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 213–220.
- Jurik, V., Gröschner, A. & Seidel, T.** (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23 (1), 33–42.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R. & Stigler, J. W.** (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 568–589.
- Kopp, J. K., Britt, M. A., Millis, K. & Graesser, A. C.** (2012). Improving the efficiency of dialogue in tutoring. *Learning and Instruction*, 22 (5), 320–330.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J.** (2012). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungs-/Studienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 167–181.
- Praetorius, A.-K., Lenske, G. & Helmke, A.** (2012). Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? *Learning and Instruction*, 22 (6), 387–400.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C.** (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 237–244.
- El-Khechen, W., Gebauer, M. M. & McElvany, N.** (2012). Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 48–64.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G. & Richards, A.** (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (3), 220–240.
- Motsch, H.-J.** (2012). Evidenzbasierte Praxis – das Ende der sprachtherapeutischen Methodenfreiheit? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81 (4), 277–281.
- Ricking, H.** (2012). Was tun gegen Schulschwänzen? Handlungshilfen für Lehrkräfte. *Pädagogik*, 64 (9), 32–35.
- Schlieper, S. & Kühler, R.** (2012). Schulverweigerung – auch im Gymnasium. Das kommt in den besten Familien vor. *Pädagogik*, 64 (9), 14–19.
- Wevelsiep, C.** (2012). Zur konstruktiven Kritik der inklusiven Pädagogik. *Neue Praxis*, 42 (4), 372–385.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.–; Institutionen: CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé),

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur Lehrerbildung: <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Bernard Schneuwly, Rémy Villemin und Anni Heitzmann Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Franca Armi und Elisabetta Pagnossin Zusammenarbeit: Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz

Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi und Bernard Baumberger Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?

Nicole Jacquemet und Paul Ruppen Ausbildung von künftigen Lehrpersonen in und durch die Soziologie. Das Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wallis

Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Daniel Deriaz, Hervé Dénervaud und Adrián Córdoba Einstellungen von zukünftigen allgemeinbildenden Lehrpersonen und Sportlehrkräften zur Bewertung von Mannschaftssportarten

M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti, François Gremion und Maurice Tardif Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Identität

Tania Ogay Stadt- und Landschulen – ein Zugang für das Gespräch über kulturelle Unterschiede mit Lehrpersonen. Erste Analysen einer Langzeitstudie mit Lehrerstudierenden

Alain Pache Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern

Danièle Périsset Bagnoud und Paul Ruppen Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001 bis 2005)

Jérôme A. Schumacher und Pierre-François Coen IKT bei Freiburger Lehrpersonen: Informatikkenntnisse und Integrationsstufe