

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Spielräume für selbstreguliertes Lernen

27. Jahrgang Heft 2/2009

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 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

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@eduftr.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, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tresp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 44, peter.tresp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.ruedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.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

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbaz/ZH. <http://www.didacartoons.ch>

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

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

Editorial

- Alois Niggli, Anni Heitzmann, Christine Pauli, Kurt Reusser,
Annette Tettenborn, Peter Tremp 147

Schwerpunkt**Spielräume für selbstreguliertes Lernen****Grundsätzliche Beiträge**

- Helmut Messner, Alois Niggli und Kurt Reusser** Hochschule als Ort des
Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen 149
- Daniel Wrana** Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse 163
- Yves Cocard und Herbert Luthiger** Kompetenzentwicklung durch
selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht 175

Hochschuldidaktische Beispiele

- Dominik Petko, Annett Uhlemann und Urs Büeler** Blended Learning in der
Ausbildung von Lehrpersonen 188
- Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli** Problembasiertes Lernen (PBL) in
der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften 195
- Felix Winter und Urs Ruf** An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam
lernen – ein Seminar mit Portfolio 204
- Arnold Wyrsh** Fallstudien im Netz – eine Möglichkeit zur angeleiteten
Lernreflexion 212
- Rudolf Käser** Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und
Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten 221

Forum

- Andreas Hoffmann-Ocon** Gedanken zur Professionalisierung von
angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik 231

Hansjörg Brugger Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht 242

Hermann J. Forneck Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen 250

Rubriken

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte 257

Veranstaltungsberichte

Personalführung an Pädagogischen Hochschulen. 14. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 5.5.2009 im Stapferhaus, Schloss Lenzburg (Andreas Hoffmann-Ocon) 260

Bericht zur XVI. Wagenschein-Tagung vom 13.5.2009 in Liestal (Jürg Rüedi) 262

EARLI-Konferenz 2009, 25.-29.8.2009 in Amsterdam (Kathrin Futter) 264

Im Fokus: Lernen und Entwicklung in der frühen Kindheit an der EARLI-Konferenz 2009 in Amsterdam (Miriam Leuchter) 268

Buchbesprechungen

Maier Reinhard, Ch. & Wrana, D. (Hrsg). (2008). Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen (Rolf Hugi) 270

Langfeldt, H.-P. (2006). Psychologie für die Schule (Winfried Humpert) 272

Schönbächler, M.-Th. (2008). Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive (Jürg Rüedi) 274

Neuerscheinungen 276

Zeitschriftenspiegel 279

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

Das Studium an Pädagogischen Hochschulen unterscheidet sich von der seminaristischen Ausbildung auf der Sekundarstufe II durch die Forderung nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung bei der Wissenskonstruktion und beim Kompetenzerwerb sowie nach einem höheren Grad an Autonomie, Partizipation und Selbstverantwortung der Studierenden. Die Betonung des Selbststudiums und des sozialen Austausches in der Hochschuldidaktik ist ein wichtiges Merkmal dieses Transformationsprozesses. Das selbstgesteuerte Lernen impliziert nicht nur einen höheren Grad an Eigenaktivität der Studierenden, sondern es gesteht ihnen in der Ausbildung auch mehr Autonomie zu, indem die Studierenden selbst über Schwerpunktbildungen, eigene Ziele, Lernwege bei der Wissenskonstruktion, Orte und Zeiten der Ausbildung sowie die Wahl von Lernmethoden und -strategien entscheiden. Diesen Anspruch umzusetzen ist jedoch schwierig und erfordert individuelle Voraussetzungen bei den Studierenden, geeignete Unterstützungsmassnahmen der Dozierenden und institutionelle Rahmenbedingungen. Der Themenschwerpunkt dieses Heftes widmet sich dieser Thematik. Dabei sollen im ersten Teil das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens und seine Voraussetzungen geklärt werden und im zweiten Teil konkrete Beispiele der Ausgestaltung selbstgesteuerten Lernens an Pädagogischen Hochschulen zur Darstellung gelangen.

In einem Übersichtsartikel analysieren **Helmut Messner, Alois Niggli und Kurt Reusser** Bildungsziele, personale Voraussetzungen, didaktische Szenarien und Formen des selbstgesteuerten Lernens sowie die Rolle der Dozierenden in solchen Lernsettings.

Daniel Wrana klärt die didaktische Struktur des selbstgesteuerten Lernens in Abgrenzung von kursorischen Lehr-Lern-Arrangements. Selbstgesteuertes Lernen wird als individualisiertes Lehr-Lern-Arrangement charakterisiert, in dem die Studierenden über den Lernweg, die Lesarten, Zeit und Ort des Lernens und die Wahl der Lernmethoden selbst entscheiden. Dies bedingt eine Veränderung der Lehrerrolle hinsichtlich der Steuerung und Begleitung von Lernprozessen.

Yves Cocard und Herbert Luthiger zeigen in ihrem Beitrag am Beispiel der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Ausbildung im Masterstudium Sekundarstufe I für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom, wie sie den verschiedenen Anforderungen des Studiums (Heterogenität der Teilnehmenden, Modularisierung und Kompetenzorientierung) in der didaktischen Anlage dieses Ausbildungsbereichs gerecht zu werden versuchen. Ein Schlüsselfunktion haben dabei selbstregulierte und reflexive Lernprozesse.

Im zweiten Teil – «Hochschuldidaktische Beispiele» – stellen **Dominik Petko, Annett Uhlemann und Urs Bühler** das Modell des «Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen» vor, mit dem an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Schwyz ein flexibles Studium ermöglicht und unterstützt wird.

Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli zeigen am Beispiel der naturwissenschaftlichen Ausbildung, wie sie den Ansatz des Problembasierten Lernens (PBL) umsetzen, der dadurch charakterisiert ist, dass möglichst lebensnahe und attraktive Problemstellungen von Studierenden in drei Phasen (Analyse, Verstehen, Synthese) möglichst selbstständig, jedoch mit tutorieller Unterstützung bearbeitet werden.

Felix Winter und Urs Ruf berichten über ein Seminar, in welchem die Studierenden die Fähigkeit zur Unterrichtsplanung ausbilden, indem sie entlang vorgegebener Arbeitsschritte eine eigene längere Unterrichtseinheit planen und reflektieren.

Arnold Wyrsch beschreibt den netzbasierten Einsatz einer Fallmethode im Bereich der Technik und Pädagogik, wobei Studierende durch ein spezielles Programm «Learning Pacemaker» angeleitet und unterstützt werden.

Rudolf Käser stellt einen Einführungskurs für Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben dar. Dieser Kurs soll dazu beitragen, die methodischen Voraussetzungen für das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben bei den Studienanfängern zu entwickeln, das sie befähigt, selbstständige Studienarbeiten zu verfassen.

Im **Forumsteil** werden zwei Diskussionsbeiträge zur Ausbildung von Musiklehrpersonen von **Andreas Hoffmann Ocon und Hansjörg Brugger** dokumentiert, die im Rahmen eines Kolloquiums an der Pädagogischen Hochschule in Aarau entstanden sind. Es geht um die Frage des Selbstverständnisses von Musiklehrpersonen als Lehrperson und/oder als Künstler und um die Folgen für deren fachliche und didaktische Ausbildung. **Hermann J. Forneck** beschreibt in seinem Beitrag das zentrale Problem der Autonomie Pädagogischer Hochschulen und skizziert konkrete Folgen für die Entwicklung dieses Hochschultyps.

In eigener Sache

Die vorliegende Nummer wurde von Alois Niggli in Zusammenarbeit mit Helmut Messner redaktionell betreut, obwohl letzterer bereits Ende März 2009 formell aus der Redaktion ausgeschieden ist. Als Mitverantwortlicher dieser Nummer hat er diese Aufgabe als Gastredaktor wahrgenommen, wofür ihm gedankt sei.

Seit dem ersten Heft dieses Jahrgangs werden die «Zusammenfassungen» zu Beginn der einzelnen Beiträge ins Englische übertragen. Künftig sollen auch noch die wichtigsten Schlagwörter aufgeführt werden, welche den Beitrag charakterisieren. Dies ist wichtig, um Eingang in die wissenschaftlichen Bibliografien und Datenbanken zu finden.

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

Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen

Helmut Messner, Alois Niggli und Kurt Reusser

Zusammenfassung An Hochschulen sind die Selbststudienanteile im Vergleich zu Mittelschulen bedeutend höher, was ein verändertes Lehr- und Lernverhalten bedingt. Im Zuge der strukturellen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das Niveau von Hochschulen gehört die Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Lernkultur in Richtung eines vermehrten Selbststudiums und des selbstgesteuerten Lernens zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Im folgenden Übersichtsartikel werden wichtige personale Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden, didaktische Szenarien und die notwendige Unterstützung durch Dozierende für die Entwicklung der Selbstlernkompetenz analysiert und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

The university as a place for self-study – scope for self-directed learning

Abstract The fact that the periods of self-study at universities are significantly higher than at middle-schools requires a change in teaching and learning behaviour. The main responsibility of colleges of education as part of the structural transformation of tertiary teacher education is the development of a teaching and learning culture which steers towards increased self-study and self-directed learning. The following article analyses important personal requirements on the part of the students and pinpoints the necessity for an educational scenario within the faculty which supports the development of self-learning competences.

Termini mit der Vorsilbe «Selbst» sind im Reformmilieu und im Kontext gegenwärtiger Bildungsreformen positiv konnotiert (Drieschner, 2007, S. 113). Diese Feststellung trifft auch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zu. Wie alle (Fach-)Hochschulen stehen die Pädagogischen Hochschulen (nach der Gründungsphase) unter dem durch die Bologna-Reform geprägten Anspruch, innovative und lernproduktive Ausbildungsformen zu entwickeln – darunter Formen des «begleiteten oder geführten Selbststudiums» (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz, KFH, 2004). Im weitläufigen Fachdiskurs herrscht denn auch kein Mangel an begrifflichen Vorstellungen über selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstorganisiertes, eigenständiges oder autonomes Lernen.

In der Literatur erwähnt werden des Weiteren Selbstsozialisation, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Selbstlernkompetenz oder im institutionellen Kontext «Selbstlernarchitekturen oder -strukturen» (Förnecker, 2006). Im Grunde kann man den damit verbundenen Absichten nur zustimmen, geht es doch im Wesentlichen darum, das Lernen an der Hochschule als Selbststudium zu begreifen, den Individuen dabei grösstmögliche Autonomie zu gewähren und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertra-

gen. Gleichzeitig steckt in diesen Bemühungen eine der folgenreichsten Paradoxien der pädagogischen Tradition, erscheint es doch logisch gesehen als Widerspruch, das Ziel selbstständigen (beruflichen) Lernens – den Erwerb von Selbstlernkompetenz – mit Mitteln erreichen zu wollen, die zugleich eine Voraussetzung zu eben diesem Ziel darstellen. Allzu oft und allzu lange haben Schule und Bildungsinstitutionen das Ziel des selbstständigen Lernens zwar als Fernziel anerkannt, dessen Verwirklichung jedoch kaum als Prozess didaktisch kultiviert, sondern als selbstverständliches Ergebnis am Ende der Ausbildung – quasi als Nebenprodukt – erwartet. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ist auf allen Stufen denn auch nicht die Frage entscheidend, ob Lernende zur Selbstständigkeit fähig sind, sondern welches das optimale Ausmass an Spielräumen des selbstgesteuerten Lernens ist, das den Lernenden auf einem bestimmten Bildungsniveau realistisch «zugemutet» (vgl. Oser, 1994) werden kann, verbunden mit der Bereitstellung geeigneter Angebote der Lernunterstützung. Wie weit diese Spielräume produktiv genutzt werden, hängt von mehreren Faktoren ab: (a) von den Leitideen und Bildungszielen der Institution; (b) von den personalen Voraussetzungen der Lernenden, (c) vom didaktischen Design von Lernumgebungen und Lernwerkzeugen und (d) von der Kompetenz und Rolle der Lehrpersonen und ihren Unterstützungsfunktionen. Diese vier Aspekte werden im Folgenden erläutert.

1 Selbstreguliertes Lernen als Bildungsziel und als Modus des Studiums an Hochschulen

Auch wenn eine Ausbildung mit dem Berufsziel Lehrer bzw. Lehrerin kein traditionelles disziplinäres Fachstudium darstellt, sondern zugleich der Vorbereitung auf ein praktisches Berufsfeld dient, welches mehr umfasst als das akademische Bildungsziel der Aneignung des Weltwissens und des kognitiven Habitus von Fachdisziplinen, soll und will auch Lehrerbildung *Studium* sein – dies im Unterschied zur Mittelschule (und zur noch nicht lange zurück liegenden seminaristischen Lehrerbildung), welche sich in stärkerem Masse an vorgegebenen Formen des gelenkten Lernens im Gleichschritt orientiert, welche sich auf externe und häufig extrinsische Steuerungsmechanismen abstützen. Doch was bedeutet *Studium*, und was macht es, jenseits und in Verbindung mit seinen berufsvorbereitenden Elementen zu einer existenziellen Bildungserfahrung?

Studieren heisst sich über mehrere Jahre gründlich auf eine Sache einlassen und dabei seine Persönlichkeit, sein Weltbild und seine fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln. Studieren als Fach- und Selbstbildung umfasst den langfristigen Aufbau eines zusammenhängenden und beweglichen Fachwissens sowie die Ausbildung von allgemeinen und disziplinären, individuellen und sozialen, systematischen und berufsfeldbezogenen Handlungs-, Lern-, Denk- und Ausdrucksfähigkeiten.

Studieren ist eine *existenzielle Erfahrung*, welche die eigene Persönlichkeit verändert. Personale Denkschemata, Einstellungen, Überzeugungen und geistige Gewohnheiten werden in Frage gestellt, verändert und führen zu Umstrukturierungen im Selbst- und Weltverständnis.

Studieren als Tätigkeit und als Prozess bedeutet *selbstorganisiertes Lernen par excellence*, insbesondere Lesen und Schreiben, aber auch in einen Dialog treten mit Mitstudierenden und Lehrenden. Neben der aktiven Informationsaufnahme und vielfältigen Formen des Lehr-Lerndialogs sind die lesende

und schreibende Verarbeitung des Aufgenommenen und Gedachten die zentralen Studiertätigkeiten. Zu Recht bildet das Verfassen von Texten und Referaten (frei nach Kleist – das «allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Lesen, Schreiben» und Diskutieren) einen essenziellen Schwerpunkt des Studiums.

Studium ist dabei *nicht nur individuelles Sololernen, sondern bedeutet auch Dialog und Austausch*. Damit das Studium zu einer individuell befriedigenden intellektuellen und sozialen Erfahrung wird, müssen Studierende ihr Lernen als aktiven Prozess des individuellen und kooperativen (ko-konstruktiven) Wissens- und Kompetenzaufbaus im sozialen Austausch verstehen – gemäss der ursprünglichen Leitidee der Universitas als einer *Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden*. (Reusser, 1997)

Im Zuge der institutionellen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das Niveau von Hochschulen gehört die Weiterentwicklung ihrer Lehr-Lernarchitektur in Richtung des Selbststudiums und des selbstregulierten Lernens zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Dies im Einklang mit dem ultimativen Ziel jeder Erziehung und höheren Bildung: der Erlangung von geistiger Unabhängigkeit und *Selbstständigkeit*. In einem konkreten Sinn handelt es sich dabei um die Fähigkeit, alltägliche und berufliche Herausforderungen des Lebens weitgehend unabhängig von der Hilfe anderer bewältigen zu können (Tenorth & Tippelt, 2007). Der Begriff bezeichnet ein Endziel von Bildung und Erziehung und bedeutet die Fähigkeit zu *lebenslangem selbstreguliertem Lernen*. Bedingt durch ihren alltagssprachlichen Gebrauch ist die Verwendung des Begriffs oft unscharf. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird in Anlehnung an die englischsprachige Terminologie meist der Begriff des *selbstgesteuerten* oder *selbstregulierten* Lernens (self-regulated-learning SRL) verwendet. Lernende, die ihr Lernen selbst regulieren, sind in der Lage, sich selbst Lernziele zu setzen sowie angemessene Techniken und Strategien zur Erreichung dieser Ziele auszuwählen und einzusetzen. Ferner erhalten sie ihre Motivation aufrecht, überwachen ihr Lernen und bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – ihre Lernstrategien (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Weinert, 1982). Knowles (1975), der als einer der ersten das Konzept des «self-directed learning» verwendete, versteht darunter einen Prozess, bei dem die Lernenden

- selbst – mit oder ohne Hilfe anderer – die Initiative ergreifen
- eigene Lernlücken und Lernbedürfnisse feststellen
- ihre Lernziele selbst formulieren
- die als notwendig erachteten dinglichen und sozialen Ressourcen identifizieren
- angemessene Lernstrategien wählen und zu realisieren suchen
- den Lernprozess und die Lernergebnisse evaluieren.

Mit Weinert (1982) handelt es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine Lernform, bei der ein Lernender «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann» (S. 102). Nahezu synonym zum selbstgesteuerten Lernen wird in der Erwachsenenbildung häufig auch der Begriff des *selbstorganisierten Lernens* verwendet. Dieser bezieht sich auf die Auswahl und Gestaltung der äusseren, organisatorischen Bedingungen des Lernens (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 650). Grundsätzliche Fragen nach der Natur individuell bedeutsamen Lernens, nach der Gestaltung von Lernarrangements und nach adäquaten

Formen der professionellen Lernprozessunterstützung werden mit den beiden Begriffen der *Selbstbestimmung* oder *Selbstsozialisation* aufgeworfen. Ersterer meint die Entscheidungsfreiheit des Menschen über das eigene Wollen, Werten und Tun, und zwar als Eigenrecht von Erziehenden und Erzogenen. Der Selbstsozialisation liegt zudem die (nicht selten zu Missverständnissen führende) Vorstellung zugrunde, dass individuell bedeutsames Lernen und Persönlichkeitsveränderungen nur durch selbstreferenzielle Prozesse innerhalb des Individuums (autopoietisch) erfolgen können (vgl. Tenorth & Tippelt, S. 650).

2 Personale Voraussetzungen des Selbststudiums

Da in unserer Kultur Lern- und Lebenserfolg primär als Produkt des Individuums angesehen wird, sind dessen *Selbstlernkompetenzen* von zentraler Bedeutung. Diese können nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden, sondern stellen als intrapersonale Grundlagen der Selbstständigkeit das Ergebnis langjähriger Lern- und Sozialisationsprozesse dar. Das heisst, dass auch das selbstgesteuerte Lernen gelernt werden muss. Dieses umfasst sowohl kognitive, motivationale, volitionale, emotionale wie auch verhaltensmässige Komponenten, die es dem Individuum erlauben, seine Ziele und Handlungen – auch im Lichte von sich verändernden Umständen – umzusetzen (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2005, S. 751). Im Folgenden beziehen wir uns auf das Dreischichtenmodell der Selbstregulation von Boekaerts (1999; vgl. Hasselhorn & Gold, 2006). Die Autorin verknüpft darin in konzentrischen Kreisen (Abb. 1) drei Regulationsebenen miteinander: eine im engeren Sinne *kognitive*, eine *metakognitive* und eine *motivational-volitionale Ebene*. Die Ebenen beziehen sich auf funktionale Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, wie sie oben genannt worden sind.

Der innere Kreis bezeichnet die Ebene der kognitiven Primärprozesse und die von den

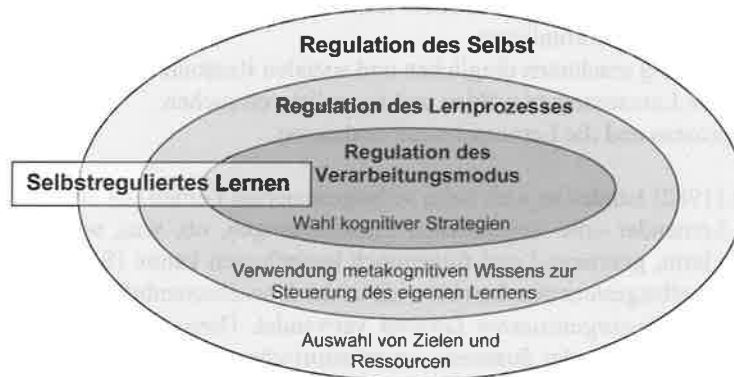


Abbildung 1: Das Dreischichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999, S. 449)

Lernenden habituell bevorzugten, typischen Herangehensweisen oder Lernstile. Diese können als Reproduktions-, Leistungs- oder Verstehensorientierung beschrieben werden und beziehen sich auf die Fähigkeit, zu einer vorgegebenen oder selbst gewählten Aufgabe angemessene Strategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren. Die zentrale Frage auf dieser Ebene kann wie folgt lauten: *Was* kann ich tun, um eine bestimmte inhaltliche Aufgabe zu lösen bzw. den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden?

Der *mittlere Kreis* adressiert die Domäne der Metakognition und bezieht sich auf die Fähigkeit, das eigene Lernen zu überwachen und zu steuern. Es geht darum, den erwähnten Einsatz kognitiver Primärstrategien zu kontrollieren und zu optimieren. Im Zentrum steht die Frage: *Wie* kann ich feststellen, ob ich bei einer Aufgabe erfolgreich vorankomme oder ob ich z. B. in einer Sackgasse gelandet oder vom Weg abgekommen bin? Regulation auf dieser Ebene setzt metakognitive Kompetenzen der Planung, Überwachung und Korrektur von Verstehens- und Lernprozessen voraus.

Der *äussere Kreis* des Modells bezieht sich schliesslich auf die Einbettung des Lernprozesses in die selbstbezogenen Überzeugungen einer Person. Angesprochen ist das Zusammenspiel kognitiver, motivational-emotionaler und volitionaler Aspekte der Selbstkontrolle. Es geht um die Frage: *Inwieweit* ist eine Aufgabe bzw. ein konkretes inhaltliches Ziel für mich bedeutsam? Wird im Lichte eigener Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen die Bedeutsamkeit eines von aussen angeregten oder eines selbst initiierten Ziels bejaht, so geht es darum, die notwendigen Ressourcen bereitzustellen und das Handeln gegenüber konkurrierenden Zielen, hinderlichen Emotionen und äusseren Faktoren abzuschirmen.

Selbstgesteuertes Lernen ist gesamthaft gesehen somit eine Fusion von «skill and will» (Paris & Paris, 2001, S. 98), von kognitiven, verhaltensmässigen und motivationalen Voraussetzungen. Aebli (1987) spricht von den «drei Säulen des autonomen Lernens» und unterscheidet

- eine «Wissenskomponente»: über ein solides, gut vernetztes und bewegliches Wissen sowie eine klare Vorstellung von günstig verlaufenden Lernprozessen verfügen,
- eine «Könnenskomponente»: Lernverfahren praktisch anwenden können bzw. über ein Handlungsrepertoire von Arbeits- und Lernstrategien verfügen und
- eine «Willenskomponente»: auf der Basis eines positiven Selbstbildes eigener Fähigkeiten das eigene Lernen als subjektiv bedeutsam zu erleben und sich dafür verantwortlich zu fühlen.

Weil darauf bezogene Kompetenzen, wie sie insbesondere für anspruchsvolle, komplexe Aufgaben benötigt werden, nicht als gegeben angenommen werden können, ist eine gezielte Unterstützung durch Lehrende und durch Lernwerkzeuge unverzichtbar. Lebensgeschichtlich erworbene *Lernstrategien* bilden dabei die wichtigsten Instru-

mente des selbstgesteuerten Lernens. Als reflexive Erträge früherer Lernprozesse erleichtern sie durch ihre Übertragung auf neue Lernsituationen zukünftiges Lernen und Problemlösen. Die Beherrschung von Lernstrategien ist gleichzeitig Voraussetzung, Mittel und Ziel jeden erfolgreichen Lernens.

Didaktische Stützmassnahmen, die dem Aufbau und der Stabilisierung von Lernstrategien dienen, lassen sich in Anlehnung an Boekaerts (1999) sowie Mandl und Friedrich (2006) in mindestens drei Bereiche einteilen.

Kognitive Stützmassnahmen: Auf dieser Ebene werden den Lernenden kognitive Primärstrategien angeboten. Diese sind unerlässlich für die Regulation des eigenständigen Lernens. Gemeint sind Strategien zur Organisation des Lernstoffes (z. B. eine Gliederung wichtiger Punkte erstellen, Zusammenfassen, Visualisieren), zur Elaboration (Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Beziehungen herstellen zwischen theoretischen Begriffen und praktischen Erfahrungen, Notizenmachen, Wiederholen), zum Problemlösen (Informations- und Wissensmanagement, Situations- und Zielanalyse, Heuristiken) sowie zum sozialen Lernen in Gruppen.

Metakognitive Stützmassnahmen: Hier geht es darum, den Einsatz von Primärstrategien zu überwachen und zu optimieren, etwa durch Planungsanstrengungen (Identifizieren und Präzisieren von Teilzielen, Zeitplanung), durch Kontrollstrategien (z. B. sich Fragen stellen, wie gut man etwas verstanden hat) oder durch die gezielte Suche nach Hilfen (z. B. bei Schwierigkeiten).

Motivational-emotionale Stützmassnahmen: Letztlich ist es die Lebenswelt der Lernenden, die neuen Erkenntnissen Relevanz und dem Lernen daraufhin persönliche Befriedigung verleiht. Der Sinn- und Bedeutungsgehalt von zu lernenden Inhalten sollte deshalb immer wieder mit den Studierenden geklärt werden. Grundsätzlich geht es darum, die Lernenden bei der Aufrechterhaltung ihrer Lernaktivitäten motivational und volitional zu unterstützen. Gemäss der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (Deci & Ryan, 1985) gehört die Befriedigung von Grundbedürfnissen zu den zentralen Bedingungen gelingenden Lernens. Konkret heisst dies, dass ein Unterricht, der die *drei Grundbedürfnisse* nach *Kompetenz* (Selbstwirksamkeit), *Autonomie* (selbstbestimmtes Handeln, «aus freien Stücken») und *sozialer Eingebundenheit* (Zugehörigkeit, Wohlfühlen, Sicherheit, Unterstützung) auf Dauer unbefriedigt lässt, produktives und subjektiv als bedeutsam erlebtes Lernen erschwert oder gar verhindert. Was das Kompetenzerleben anlangt, ist vor allem das Anbieten von Feedback, d. h. von Information über den Lernerfolg, geeignet, die Überzeugung über die eigene Wirksamkeit bei den Lernenden zu fördern.

Bilanzierend lässt sich festhalten: Lernende, die sich als wirksam und kompetent, in ihrer Autonomie gestützt und sozial eingebunden erleben, und deren Lernaktivitäten durch Strategieangebote von aussen unterstützt werden, erfahren den Prozess des

selbstregulierten Lernens als positiv. Selbstreguliertes Lernen und darauf bezogene institutionelle und didaktische *Selbstlernstrukturen* stehen damit in Wechselwirkung mit intrapersonalen Voraussetzungen und Erfahrungen. Selbststudienelemente sind vor allem dann wirksam, wenn eine Balance hergestellt werden kann zwischen den Voraussetzungen, welche die Lernenden aus ihren bisherigen Lernerfahrungen mitbringen und den von ihnen bejahten langfristigen Zielperspektiven (Weinert, 1996).

3 Didaktische Szenarien und Formen des selbstgesteuerten Lernens

Studiengänge an Hochschulen gliedern sich in der Regel in Kursangebote (Präsenzlehre, Kontaktstudium), die von Dozierenden gesteuert werden, und in mehr oder weniger umfangreiche, funktional variable Gefässe des Selbststudiums. Bei den Selbststudienanteilen können die Entscheidungsspielräume der Lernenden unterschiedlich gross bzw. variabel sein und betreffen einerseits die *Makroebene* der meist in Studienplänen festgehaltenen Lehr-Lernorganisation, andererseits die *Meso- und Mikroebene* einzelner Ausbildungssteile und Lehrveranstaltungen (Tabelle 1). Während sich bei den Massnahmen auf der Makroebene die *Prozesssteuerung* des Lernens weitgehend auf die Studierenden verlagert, bleibt diese bei den Massnahmen auf der Mikroebene zumindest teilweise bei den Dozierenden. Die didaktische Aufgabe der Studienplanung und von Lehrpersonen besteht somit darin, Szenarien und Unterrichtsformen zu realisieren, die Selbststeuerung in variablen Formen und Graden auch tatsächlich erfordern und ermöglichen.

In Bezug auf die *Makroebene* lassen sich u.a. folgende Selbststudienelemente, welche nicht selten mit kursorischen Elementen des Studienplans verknüpft sind, unterscheiden: das Verfassen einer Seminararbeit, eines Seminarpapiers, einer Fallstudie oder eines Projektberichts allein oder in Kooperation mit Mitlernenden; die Vorbereitung von Referaten, Posterpräsentationen, Diskussionsbeiträgen; die Verarbeitung von Vorlesungen auf der Basis von selbst erstellten oder abgegebenen Skripten; die selbstständige Lektüre von Fachliteratur im Hinblick auf die oben genannten Qualifikationstätigkeiten; die Vorbereitung auf Prüfungen und andere variable Formen von Leistungsnachweisen; die produktive Nutzung von im Studium angebotenen «individualisierten Lehr-Lern-Arrangements» (vgl. Beitrag Wrana in diesem Heft) oder von «begleiteten Selbstlernzeiten» (Landwehr & Müller, 2006), von Angeboten des problembasierten Lernens (PBL), des forschungsorientierten Lernens in Forschungswerkstätten und -praktika usw. Diese stehen neben Formen des Selbststudiums im Rahmen der berufspraktischen Studien, wie sie aus der Tradition der Lehrerbildung bereits bekannt sind. Selbststudienangebote sind im Unterschied zu kursorischen Lehr-Lern-Arrangements mit vorgegebener inhaltlicher und zeitlicher Gliederung und zum Teil vorgegebenen Lernwegen nicht nur durch einen höheren Grad an planerischer, ausführender und evaluativer Aktivität der Studierenden gekennzeichnet, sondern sie gestehen Studierenden auch mehr Autonomie zu, indem diese selbst über Schwerpunkte und Teilziele, Lernwege und

Lernwerkzeuge bei der Wissenskonstruktion, über Lernorte und Lernzeiten entscheiden (müssen) sowie Lernmethoden und -strategien auswählen können. Selbstgesteuertes Lernen ist sodann verknüpft mit vielfältigen Formen des sozialen Austausches und der Zusammenarbeit der Studierenden untereinander sowie der Studierenden mit den Dozierenden, welche die Prozesse begleiten und entsprechende Rückmeldungen geben. Hochschulen sind Orte des Selbststudiums, weil ein wissenschaftliches Studium in hohem Masse an kognitive Eigentätigkeit und sozialen Austausch gebunden ist, was für die wissenschaftliche Tätigkeit charakteristisch ist (Webler, 2005, S. 30 ff.). Das Selbststudium verändert die Funktion der Präsenzlehre im Studium und die Rolle der Dozierenden. Die gemeinsame Präsenzzeit (in Vorlesungen, in einführenden und bilanzierenden Blöcken kursorisch gerahmter Projekte, Kleingruppenarbeiten usw.) dient in diesem Kontext primär der Einführung in neue Lerngegenstände und Fragestellungen, der Anleitung von Lernaktivitäten und Arbeitsvorhaben, dem sozialen Austausch, der Evaluation des Gelernten und der Rückmeldung zu den individuellen Lernleistungen. Weiter eröffnen auch die digitalen Technologien neue Möglichkeiten für das selbstgesteuerte Lernen z. B. in Formen des «Blended Learning» (vgl. Beitrag Petko et al., in diesem Heft; Reusser, 2003). Je nach dem Verhältnis von Präsenzlehre und Online-Lernen kann von verschiedenen Stufen des «Blended Learning» gesprochen werden. Auf einer ersten Stufe dienen Online-Angebote als optionale Ergänzungen und Vertiefungen der Präsenzlehre. Auf der zweiten Stufe dienen die Online-Phasen der Vor- und Nachbereitung der Präsenzlehre durch die Bearbeitung von Lernaufgaben und den Austausch von Ergebnisdokumenten. Auf der dritten und anspruchsvollsten Ebene dient das Online-Lernen der kontinuierlichen Begleitung aller eigenständigen und angeleiteten Lernaktivitäten der Studierenden in der Form von Lerntagebüchern, Projekten und sozialen Netzwerken (vgl. Tabelle 1).

Auf der *Meso- und Mikroebene* einzelner, meist kursorisch angebotener Lehrveranstaltungen betreffen die Spielräume für selbstgesteuertes Lernen zum einen die produktive Nutzung von Veranstaltungsformen im Hinblick auf intensives und verstehensorientiertes Lernen und zum andern die Nutzung von Lerngelegenheiten, wie sie von Dozierenden durch eine kognitiv aktivierende Gestaltung von Lehrveranstaltungen geschaffen werden: durch Formen der Interaktion in den einzelnen Veranstaltungen, indem beispielsweise im Wechsel Phasen der Selbsttätigkeit und des sozialen Austausches ermöglicht werden, durch in eine Vorlesung oder ein Seminar sinnvoll eingebaute Lernaufgaben und Arbeitsaufträge (Wahl, 2006), durch in ein Seminar eingebaute Selbstlernsequenzen sowie dadurch, dass einzelne Komponenten der Durchführung einer Seminarsitzung in die Hände der Studierenden gelegt werden. Was die didaktische Form von Lehrveranstaltungen anlangt, unterscheiden sich verschiedene Veranstaltungstypen in der Art und Intensität der durch sie herausgeforderten Eigenaktivität und Autonomie der Lernenden: vom Referatsseminar in den verschiedensten Varianten über das Projektseminar zum Fall(studien)seminar, zum Unterricht nach Prinzipien des Problem-basierten Lernens, zur Forschungswerkstatt, zum Praktikum usw. Letztlich fallen alle aktivierenden Formen und Methoden in der Lehre, die zur Anregung und Unterstüt-

Tabelle 1: Didaktische Szenarien und Formen des selbstregulierten Lernens*

A. Makroebene der Studienarchitektur und der Auswahl von Lehrgefäßen und Qualifikationsformen

- Formate des Problem-basierten und des Fall-basierten Lernens
- E-Learning- bzw. -Blended Learning-Angebote
- Schriftliche Übungs- und Qualifikationsarbeiten (auf Seminar-, Semester-, Studienabschnitts- oder Studienstufe)
- Studiennachweise in Form von Lernportfolios
- Auf selbstreguliertes Lernen ausgerichtete Projektseminare, Praktika, Forschungswerkstätten
- Selbstständig vorzubereitende modulübergreifende Abschlussprüfungen
- Individuelle bzw. kooperative Vorhaben und Lernprojekte

B. Mikroebene einzelner Veranstaltungen und Veranstaltungstypen

- Aktivierende Lernaufgaben und Selbstlernsequenzen in Kursen, Vorlesungen und Seminaren
- Wechsel von individuellen Lern- und sozialen Austauschphasen innerhalb von Lehrveranstaltungen
- Beteiligung und Mitarbeit der Studierenden in Kursen durch variable Formen der Aktivierung, der Interaktion und Kommunikation
- Arbeitsaufträge, Kleinprojekte im Anschluss an Vorlesungen und Seminare
- Seminarbegleitende Vertiefungs- und Lektüreguppen
- Längere Perioden der Kleingruppenarbeit, Arbeit in Lern tandems
- Gestaltung intelligenter Leistungsnachweise

* Aus: Unterlagen zum hochschuldidaktischen Kurs: «Kognitive Aktivierung von Studierenden in interaktiv angelegten Lehrveranstaltungen» (Reusser, 2005 ff.)

zung individueller und sozialer Konstruktionsleistungen von Studierenden beitragen, unter die Kategorie aktivierender, interaktions- und selbstregulationsförderlicher didaktischer Massnahmen (Reusser, 1995).

4 Die Rolle der Dozierenden beim selbstregulierten Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ist wie jede Selbstständigkeit nicht voraussetzungslos, sondern beruht auf kognitiven, strategischen, motivationalen und verhaltensmässigen Voraussetzungen, die mit Hilfe didaktischer Arrangements sowie einer damit verbundenen Unterstützung durch Lehrpersonen und Mentoren gezielt entwickelt werden müssen. Die Beziehung zwischen didaktischem Design bzw. der Qualität von Lernarrangements und selbstreguliertem Lernen ist dabei eine wechselseitige: Gute Lernumgebungen erleichtern den Erwerb von Kompetenzen zur Selbstregulation ebenso wie bereits vorhandene Fähigkeiten die Nutzung anspruchsvoller Selbstlernarchitekturen erleichtern und die Wirksamkeit des Lernens erhöhen. Das geforderte Ausmass an

Selbstständigkeit korreliert dabei mit der Reichweite der individuellen Spielräume und mit der verfügbaren Unterstützung bei der Nutzung von Selbstlernarchitekturen. Beim didaktischen Design stellt sich somit immer wieder die Frage, wie viel Selbstständigkeit den Studierenden zugemutet werden kann und wie viel Anleitung und Begleitung durch Dozierende sie benötigen. Wie bei jeder anspruchsvollen Entwicklungsaufgabe verläuft auch in einem Hochschulstudium der lange Weg zu individueller Autonomie und fachlicher Eigenständigkeit über gestufte Anspruchsniveaus, gepaart mit abnehmenden Hilfestellungen und Kontrollen von Seiten der Lehrenden.

Wichtig ist, dass es auch beim selbstgesteuerten Lernen Lehrende braucht, denen eine zentrale Rolle zukommt bei der Steuerung von Lernprozessen und der damit verbundenen Unterstützung von Studierenden. Diese umfasst ein breites Spektrum von direkter Anleitung und individueller Lernbegleitung, zwischen *beispielhafter Modellierung* (von fachlichen Lerngegenständen, Denkformen und Kompetenzen), *Coaching* und *Reflexionshilfe* beim Lernen. Diese Unterstützungsfunktionen wurden und werden immer noch und immer wieder unterschätzt und trivialisiert. So wird die Rolle von Lehrenden beim selbstregulierten Lernen nicht selten (etwa in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung) vor allem lernorganisatorisch gefasst und als (inhaltsneutrale) Moderation, Supervision, sozial-emotionale Begleitung oder Animation bezeichnet. Das sind zwar wichtige unterstützende Elemente einer modernen Lehrerrolle, die jedoch fachliche Lernprozesse in ihrer kognitiven Tiefenstruktur kaum ansprechen (Reusser, 2009). Auch in der deutschsprachigen (reform)pädagogischen Tradition, die sich durch eine «emphatische Überhöhung des Selbst» (Forneck, 2006, S. 37) auszeichnet, wurden didaktische und methodische Fragen, dabei auch Fragen der Lernunterstützung beim selbstständigen Lernen immer wieder ausgeblendet. Unter einem emphatischen Begriff von autonomem Lernen wird die Rolle von Lehrpersonen in fachlich-fachdidaktischer und lernmethodischer Hinsicht bis heute heruntergespielt oder in einem radikal konstruktivistischen Verständnis von Lernen als «ausschliesslich selbstreferenziell zu verstehender Prozess», der sich kaum intelligent anregen noch von aussen wirksam mitsteuern lasse, vernachlässigt.

Vor allem didaktische Ansätze, die sich am sozial-konstruktivistischen Modell der «*cognitive apprenticeship*» (Collins, Brown & Newman, 1989) orientieren, haben deutlich gemacht, wie wichtig auf allen Schul- und Bildungsniveaus intelligente Formen der angepassten Lernsteuerung und Unterstützung sind. Studierende können in bedeutsamer Weise von einem gutem fachdidaktischen und lernmethodischen Scaffolding und Coaching durch erfahrene Fach- und Lernexperten profitieren. Eine solche Unterstützung gehört sogar zum Besten und Wertvollsten, was eine moderne, der Idee subjektiv bedeutsamen Lernens sowie dem Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen verpflichtete Hochschule bieten kann. Dies im Bestreben, die Verantwortung für Lernprozesse den Lernenden zu übertragen und diese über inhaltliche Akzentsetzungen, individuelle Ziele und Lernabläufe (mit)entscheiden sowie ihr individuelles Lernen planen zu lassen.

Im Unterschied zur Dominanz der Modellierungsfunktion im klassischen Instruktionunterricht (in Grossgruppen) kommen den Dozierenden beim Selbststudium vor allem individuelle Lernbegleitungsaufgaben zu, welche sich vor dem Hintergrund eines Phasenmodells des Selbststudiums verstehen lassen. Bei den auf der Makroebene angesiedelten Szenarien ergeben sich primär folgende Unterstützungsaufgaben, die an individuelle Lerner und Kleingruppen anzupassen sind (vgl. Landwehr & Müller, 2006):

- I. *Initiierungsphase*: Vorgaben und (auf der Basis einer Konzeptskizze) Hilfen bei der äusseren, sozialen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit) und begrifflichen Rahmung eines Lernprojekts, bei der Zielformulierung und der Problemformulierung, bei der Sicherung der curricularen Bedeutsamkeit des Vorhabens, bei der Literatur- und Materialsuche, bei der Wahl der Methoden, beim Setzen von Meilensteinen bezüglich Teilzielbildung und Prozessgestaltung.
- II. *Realisierungsphase*: Bereitstellen von Ressourcen und Zeitgefässen für Reportings, Problemdiagnosen und Blockaden auf der sach-, methoden- und personbezogenen Ebene, für lösungsorientiertes, adaptives individuelles oder gruppenbezogenes Scaffolding und Coaching bei möglichst niederschwelliger Ansprechbarkeit – auch unter Einbezug von ICT-Mitteln.
- III. *Präsentationsphase*: Entgegennahme des Lernergebnisses, entweder in öffentlicher Form, z. B. mündliche Vorstellung in einer Lehrveranstaltung, oder schriftlich als Projekt- oder Seminarpapier, als Poster in Posterpräsentationen, mit ICT-Mitteln; Sichtung, Würdigung und Beurteilung der Arbeitsergebnisse.
- IV. *Feedback- und Reflexionsphase*: Bewertung der Arbeitsergebnisse und Rückmeldung in schriftlicher und/oder mündlicher Form an die Studierenden nach transparenten, von Beginn weg bekannten Kriterien; Arbeitsrückschau: Initiierung und Unterstützung von Lernprozessreflexion und Metakommunikation.

Damit ist auch der Entwicklungsbedarf mit Bezug auf die Weiterentwicklung der Dozierendenrolle beim Selbststudium vorgezeichnet: bei der Ausgestaltung der personalen und didaktischen Unterstützungsfunktionen bzw. der Begleitung von Studierenden innerhalb intelligent gestalteter und vielfältiger Selbstlernarchitekturen. Dass der Weiterentwicklungsbedarf bei den Pädagogischen Hochschulen besonders gross ist, liegt u.a. daran, dass diese bislang kaum über einen Mittelbau verfügen, welcher die Dozentenschaft bei der individuellen Unterstützung und Betreuung der Studierenden unterstützt. Dazu kommt, dass der Wandel der Rolle von Lehrpersonen eine berufsbiografische Entwicklungsaufgabe darstellt, die auch unabhängig von Ressourcenfragen anspruchsvoll ist und viel Zeit braucht. Die Pädagogischen Hochschulen werden sich, wie die anderen Fachhochschulen, noch längere Zeit mit den didaktischen Anforderungen, die sich als gesellschaftliche Modernisierungsfolgen ihrer institutionellen, durch die Bolognaform noch akzentuierten Transformation (von Mittel- oder Höheren Fachschulen zu Hochschulen) ergeben, auseinandersetzen müssen.

5 Fazit

Ogleich sich die Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren institutionell stabilisiert haben, kann manchen Orts noch nicht wirklich davon gesprochen werden, dass sich damit auch eine neue Kultur eines auf vermehrte Selbstständigkeit und Autonomie gerichteten selbstgesteuerten Lernens auf hohem Niveau herausgebildet habe. An vielen Orten finden sich nach wie vor viele Lehr-Lernroutinen, Veranstaltungsformen und ein Rollenhabitus von Dozierenden, die allesamt nicht so recht zu einer neuen Hochschul-Kultur passen wollen. So dominieren vielerorts immer noch Kurse und didaktische Szenarien, in denen Formen des selbstregulierten Lernens und seiner Begleitung sowie moderne Kommunikations- und Interaktionsformen und Lernwerkzeuge eine untergeordnete Rolle spielen; Veranstaltungen mithin, die gemessen am Ziel eines kognitiv aktivierenden, an der Leitidee des *selbstständigen und gleichzeitig intensiv begleiteten* Lernens ausgerichteten Unterrichts noch reichlich Optimierungs- und Entwicklungspotenzial aufweisen.

Aber auch in die traditionellen universitären Hochschulen ist Bewegung gekommen, indem sich auch bei ihnen ein gegenüber der Vergangenheit zunehmend reflektiertes Verhältnis zur Lehre herausbildet. Das belegen nicht nur aufgewertete und teils neue Zentren der Hochschuldidaktik, sondern auch E-Learning-Zentren und Weiterbildungsangebote im Bereich der Didaktik. Nebst der Intensivierung von Formen des E-Learning, der Modernisierung von Lernräumen, der Einführung von Lehrevaluationen und der Vergabe von Lehrpreisen investieren mehrere Universitäten in eine Verstärkung und Intensivierung kognitiv aktivierender interaktiver Lernformen. Dozierende und der universitäre Mittelbau, den es an den Pädagogischen Hochschulen jedoch (bislang) kaum gibt, findet an den Universitäten mittlerweile ein gut ausgebautes hochschuldidaktisches Lernangebot vor. Schlüsselqualifikationen der Kommunikation und die Ausbildung von Lernkompetenzen genießen auch an den Universitäten eine steigende Wertschätzung.

Dabei sind es nicht nur die Dozierenden, die durch die Leitidee des universitären Lernens als Selbststudium gefordert sind, sondern es sind auch die Studierenden selbst. Gefordert und zu fördern ist ein *veränderter Lernhabitus* sowohl bei den Lehrenden wie bei den Lernenden, welcher der Tatsache Rechnung trägt, dass es nicht nur in der Lehrerbildung, sondern generell in akademischen Studiengängen längst nicht mehr reicht, einen Rucksack an Wissen und Fertigkeiten zu packen, mit welchen die späteren Berufsaufgaben lebenslang gemeistert werden, sondern dass verfügbare kognitive, metakognitive, motivationale Selbstlernkompetenzen, mithin die Fähigkeit, das eigene Lernen zu initiieren, zu überwachen, zu reflektieren, zu korrigieren und bei Bedarf neu auszurichten unabdingbare Qualifikationsmerkmale einer zukunftsfähigen und an der Idee selbstständiger Subjekte orientierten Lehrerbildung darstellen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind verbesserte strukturelle Bedingungen und Ressourcen nötig, u.a. durch die Schaffung eines Mittelbaus auch an den Pädagogischen Hochschulen, welcher die Verzahnung von Selbststudium und einer dazu passenden effektiven und qualitätsvollen Lernbegleitung durch die Betreuung von Qualifikationsarbeiten, Sprechstunden, E-Learning-Foren, eine niederschwellige Erreichbarkeit der Dozierenden möglich macht. Nicht zuletzt sind auch Massnahmen räumlicher und instrumenteller Art erforderlich wie das Zur-Verfügung-Stellen von Arbeitsplätzen, das Verfügbarmachen von Lernressourcen auf dem Netz usw., von Werkzeugen, welche das Selbst-Lernen unterstützen und die Kommunikation und den Dialog unter den Lernenden erleichtern.

Literatur

- Aebli, H.** (1987). *Grundlagen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J.** (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske+Budrich.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning. Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M.** (Eds.). (2005). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E.** (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drieschner, E.** (2007). *Erziehungsziel «Selbstständigkeit»*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forneck, H.** (2006). Die Sorge um das eigene Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In H. Forneck, M. Gyger & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung* (S. 37–88). Bern: h.e.p.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knowles, M.S.** (1975). *Self-directed learning, A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz.** (2004). *Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen*. Bern: KFH.
- Landwehr, N. & Müller, E.** (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F.** (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F.** (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 773–800). München: Pims.
- Paris, S.G. & Paris, A.H.** (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2) 89–101.
- Reusser, K.** (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel. Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Döring (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164–190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP).

Reusser, K. (1997). «Studieren heisst ...». *Einleitung in den Studienführer Pädagogische Psychologie und Didaktik*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich (5. Auflage, 2006; http://www.didac.uzh.ch/lehre/studienfuhrer_online).

Reusser, K. (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.

Reusser, K. (2005). Unterlagen zum hochschuldidaktischen Kurs «Kognitive Aktivierung von Studierenden in interaktiv angelegten Lehrveranstaltungen». Universität Zürich.

Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.

Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt Verlag.

Webler, W.-D. (2005). «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 22–34.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.

Weinert, F. E. (1996). Für und wider die «neuen Lerntheorien» als Grundlagen pädagogisch psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1–12.

Autoren

Helmut Messner, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe, Kasernenstr.20, 5000 Aarau, helmut.messner@fhnw.ch

Alois Niggli, Dr. (Prof. tit.), Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, niggli@eduf.fr

Kurt Reusser, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, reusser@ife.uzh.ch

Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse

Daniel Wrana

Zusammenfassung Beim selbstgesteuerten Lernen ist die Funktion der Lehrenden nicht einfach reduziert, vielmehr gehen zentrale Leistungen, die in der klassischen kursorischen Organisation von Lernprozessen von Lehrenden erbracht worden sind, in individualisierten Arrangements in die Hand der Lernenden über, die nun für die Herstellung der Bedingungen gelungener Lernprozesse verantwortlich sind. Den Lehrenden kommt damit aber eine neue Rolle der indirekten Steuerung von Lernprozessen zu. Gerade in der Lehrerbildung, in der nicht einfach das Lernen von Wissen, sondern das Eintreten in Problematisierungsdiskurse eines Feldes gefragt ist, haben Selbstlernarrangements, die mit indirekten Handlungsformen wie der Lernberatung kombiniert sind, die Potenz, die Lesarten der Studierenden explizit und damit reflexiv bearbeitbar zu machen.

The organization of self-regulated learning processes

Abstract In self-regulated learning the role of the teacher is not simply reduced. It is more precisely the case that fundamental teacher support which was in the classical cursory organization of learning processes the responsibility of the teacher, changes hands and by individual arrangement becomes the responsibility of the student who then builds the conditions for successful learning processes. In this way the teachers respond to their new role of indirect control of learning processes. In teacher training, in which not just the learning of knowledge but also the involvement in the problematization-discourse in a particular field is essential, self-directed learning arrangements which are combined with indirect forms of negotiation such as learning consultation, provide the potential to deal with explicit and reflective versions of the students.

1 Die Wiederkehr der Lehrfunktion

In einer klassischen Definition in einer Sondernummer der Zeitschrift «Unterrichtswissenschaft» von 1982 hat Franz Weinert das selbstgesteuerte Lernen als eine Lernform bestimmt, in welcher der Lernende «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen» kann (Weinert, 1982, S. 102). Weinert öffnet dabei ein weites Verständnis von selbstgesteuertem Lernen, denn er betrachtet es nicht als Alternative zum Unterricht, im Gegenteil, er sieht darin Voraussetzung, Methode und Ziel jeden Unterrichtens und aktualisiert damit die bildungstheoretische Figur, dass der Zweck pädagogischen Handelns letztlich ist, sich selbst überflüssig zu machen. Dieses Überflüssigwerden pädagogischen Handelns begreift die Bildungstheorie als Prozess, der mit dem Prozess des Selbstständigwerdens und Sich-selbst-verfügbar-Werdens der Subjekte einhergeht.

In neueren Debatten um selbstgesteuertes Lernen geht dieser Zusammenhang oft verloren. Vom radikalen Konstruktivismus und der Theorie der Selbstorganisation werden der Ausgangspunkt und der Zielpunkt pädagogischen Handelns in eins gesetzt, insofern der von der Bildungstheorie anvisierte Zustand der Selbstbezüglichkeit erkenntnistheoretisch als Eigenschaft des Organismus überhaupt betrachtet wird (Maturana & Varela, 1987; vgl. Wrana, 2008). In der Folge wird entweder das pädagogische Handeln grundsätzlich als heteronomer Eingriff in individuelle Autonomie zurückgewiesen (z. B. Arnold, 2003) oder es wird pragmatischer zwischen Arrangements unterschieden, die mehr oder weniger selbstgesteuert sind. Dabei wird Selbst- vs. Fremdsteuerung als eine Art Skala verstanden, über die didaktische Settings eingeteilt werden können. So fragt Stephan Dietrich: «Welcher Grad an Selbststeuerung ist angemessen?» (Dietrich, 2001, S. 23). In jedem Fall wird Selbststeuerung als tendenzielle Abwesenheit von Lehrenden und damit eines Lehr-Lern-Verhältnisses begriffen. Es gibt sogar Positionen, die das Lehr-Lern-Verhältnis und mit ihm die Institution der Schule als grundsätzlich überholt betrachten und ein weitgehend selbstgesteuertes Lernen der gesamten Bevölkerung fordern, sei es aus einer basisdemokratischen Vision heraus wie bei Illichs «Entschulung der Gesellschaft» (1972) oder aus dem Ziel einer neoliberalen Rationalisierung wie bei Perelmans «School's out» (1992).

Sowohl in empirischen Untersuchungen (z. B. Baethge & Baethge-Kinsky, 2004) als auch in der Erfahrung mit Modellprojekten zeigt sich allerdings, dass Selbstlernkompetenz ungleich verteilt ist und nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Wenn man selbstgesteuertes Lernen als ein Lernen ohne Lehrperson betrachtet, kommt man schnell zu dem Schluss, Strategietrainings vor das Selbstlernarrangement zu schalten. Heinz Klippert etwa schlägt angesichts der Voraussetzungshaftigkeit von Lehr-Lern-Arrangements mit hohem Grad des Selbstlernens vor, dass diese nach und nach kleinschrittig eingeführt werden, um Selbstlernkompetenzen aufzubauen und weder Lehrende noch Lernende zu überfordern (Klippert, 2007, S. 41). Plötzlich taucht die Lehrfunktion wieder auf, sie nimmt eine bestimmte Rolle ein, hier das «fading out» ihrer Funktion. Zahlreiche Ansätze entwerfen Konzepte der Lernberatung und Lernbegleitung, mit denen die Lehrenden in einer nun anderen Rolle zurückkehren. Betrachtet man die Funktionen von Lehrpersonen abstrahiert von der Person des Lehrers oder der Lehrerin, dann zeigt sich, dass diese Funktion sich in der Debatte um selbstgesteuertes Lernen in eine Pluralität von Funktionen ausdifferenziert:

1. Die klassische Lehrfunktion der direkten Steuerung von Lernprozessen wird als problematisch betrachtet. Sie wird aber als Form des Übergangs oder der Zwischenphasen akzeptiert.
2. Ein Teil der klassischen Lehrfunktion, nämlich der, Lerngegenstände zu präsentieren und Lernwege durch Aufgabenstellungen zu initiieren, taucht in den meisten Konzepten selbstgesteuerten Lernens, vom «Offenen Unterricht» bis zur «webbasierten Lernumgebung», ganz selbstverständlich auf. Er ist als Lehrfunktion aber verdeckt, insofern er apersonal in den Lernarrangements materialisiert ist.

3. Ein guter Teil der Lehrfunktion, nämlich die eigentliche direkte Steuerung der Lernprozesse, der Lernwegentscheidungen etc., soll an die Lernenden übergehen. Um dies zu können, müssen die Lernenden aber zu sich selbst ein Lehrverhältnis eingehen, denn die Entscheidungen, von denen Weinert spricht, sind didaktische Entscheidungen und insofern die Lernenden diese Entscheidungen selbst treffen, handeln sie sich selbst gegenüber didaktisch.
4. Ein weiterer Teil der Lehrfunktion wird in anderer Form wiedereingeführt. Vom E-Coach bis zum Moderator gibt es eine ganze Palette von Rollen und Funktionen, die sich darin ähneln, dass sie nicht den Anspruch haben, das Lernen zu kontrollieren oder herzustellen, sondern in einem Moment zu beeinflussen und zu regulieren, nachdem es durch apersonale Arrangements und die Eigenaktivität der Lernenden bereits in Ganz gesetzt ist.

Es scheint, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs ein Lernen ohne Lehrfunktion ist. Vielmehr vervielfältigt sich die Funktion und kehrt nicht in der einzelnen Person und Rolle des «Lehrers» wieder, sondern als Bündel von Steuerungsimperativen, die von Materialien, Lehrenden, Lernberaterinnen und -beratern und nicht zuletzt den Lernenden selbst ausgehen. Selbstgesteuerte Lernprozesse haben, so wird im Folgenden zu zeigen sein, eine andere Organisationsform.

Ich möchte, um die Organisationsform von Lernprozessen im Folgenden analytisch zu fassen, kursorische von individualisierten Lehr-Lern-Arrangements unterscheiden. Diese Unterscheidung von Lehr-Lern-Arrangements nach ihrer Organisationsweise tritt aus der Abgrenzungsstrategie «alte» vs. «neue» Lernkulturen heraus. Sie hat nicht den reformpädagogischen Anspruch, eine vermeintlich neuere und bessere Lernform gegen eine überkommene zu stellen, sondern eine analytische Theorie zu entwickeln, mit der sich Arrangements und die damit verbundenen Rahmenbedingungen für Lernprozesse begrifflich fassen und empirisch untersuchen lassen.

2 Kursorische Lehr-Lern-Arrangements

Das kursorische Lernen hat sich in der Moderne als Standardform der Vermittlung entwickelt und ist zum Inbegriff des Lernens in der Institution der Schule geworden. Zum Kursorischen gehört zunächst eine Bedingung vieler Lehr-Lern-Verhältnisse, nämlich dass sie über Curricula gerahmt sind. Das bedeutet, dass in Festlegungen, die der unmittelbaren Lehr-Lern-Situation äusserlich sind, wie etwa einem Lehrplan, einer Ausbildungsverordnung o.Ä., ein für alle Lernenden einheitlicher Lerngegenstand festgelegt ist, der als Inhalt eher wissensorientiert, als Kompetenz aber auch handlungsorientiert sein kann. Die Erfüllung dieser curricularen Rahmenbedingung wird nun in kursorischen Arrangements dadurch sichergestellt, dass alle Lernenden in der Plenumsgruppe bzw. im Klassenverband einen einheitlichen und gemeinsamen Lernweg gehen (von «cursus», lat. Lauf oder Gang), der von Lehrenden vorstrukturiert ist. Ein entscheidendes Element der Didaktik als Kunst des Lehrens von Herbart (1901)

über Roth (1960) bis zum Instructional Design (Issing, 2002) ist die Definition von Phasenmodellen und Artikulationsschemata. Die Beobachtung von Lernenden führt zu Abstraktionen einer idealen Folge von Lernschritten, die das didaktische Arrangement dann «gangbar» zu machen hat. Die didaktischen Praktiken des fragend-entwickelnden Unterrichts (vgl. Hage, 1985) sehen eine solche Folge von Lernschritten vor, durch die die Lernenden gemeinsam und als Gruppe hindurchgeführt werden. Das «Lexikon Grundschule von A-Z» definiert den Frontalunterricht grundsätzlich als kursorischen Unterricht: «Wenn im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen, geschieht dies in der Form des stark lehrerzentrierten Frontalunterrichts» (zit. n. Gudjons, 2007, S. 21). Aber das Prinzip des Kursorischen ist nicht an die Sozialform des Frontalunterrichts gebunden, die ein Oberflächenmerkmal der Unterrichtschoreografie darstellt, es ist ein basaleres Prinzip der Organisation von Lernprozessen, das sich ebenso in vielen Ansätzen des Instructional Design im E-Learning findet. Bei Schott u.a. (2002) beispielsweise wird der Lernprozess in Lernereignisse segmentiert und wie die Inhalte vorausgeplant. Dadurch entstehen zwei parallele Reihen. Eine Reihe von Lernstoffportionen, die vom Einfachen zum Schwierigen angeordnet sind, und eine Reihe von Lernschritten bzw. Lernereignissen. Die Autoren schlagen vor, Lernereignisse und Lernstoffe je in einer rekonstruierten, situativen Lernaufgabe (RLT) zu konstellieren (ebd). Die Praktiken der didaktischen Transformation in diesem Ansatz erfolgen in drei Schritten: (1) Segmentierung und Serialisierung von Lernstoff, (2) Segmentierung und Serialisierung von Lernereignissen im Lerner sowie (3) die Parzellierung von Lernstoff und Lernereignissen in neuen Einheiten, den Lernaufgaben. Es handelt sich um Praktiken der Führung von Individuen, die durch ein äusserliches Arrangement den Lernweg vorherbestimmen. Gemeinsam und grundlegend ist das Prinzip eines idealisierten Lernalters, dessen Lernweg auf optimale Weise vom Arrangement vorweggenommen wird.

Der ideale Lerner lässt sich mit der Semiotik Umberto Eco in Analogie zum Modell-Leser eines Textes als der Modell-Lerner eines Arrangements fassen (vgl. Eco, 1998; Wrana, 2008a). Der Modell-Lerner ist in der Lage, die «Lücken», die ein Arrangement ebenso notwendig aufweist wie ein Text, so mit seinem Vorwissen zu füllen, dass er in die Lage kommt, im Arrangement auf optimale Weise zu reüssieren. Der Modell-Lerner verfügt aber noch über weitere Fähigkeiten: Er bringt diejenigen Praktiken im Umgang mit Objekten mit, die erforderlich sind, um die Gegenstände im Arrangement erfolgreich zu manipulieren, zum Beispiel Lernstrategien der Tiefenverarbeitung von Wissen oder der Memorisierung von Informationen. Darüber hinaus lernt der Modell-Lerner in der Geschwindigkeit, die durch den kursorischen Gang des Unterrichts vorgegeben wird.

Das Arrangement definiert demnach spezifische Lücken, die empirische Lernende mit dem Wissen füllen, das sie mitbringen. Und indem sie das tun, produzieren sie eine Lesart, ein spezifisches Verständnis. So wie jeder Text eine Vielfalt von Lesarten er-

laubt (Eco, 1998), erlaubt ein im Unterricht präsentierter Gegenstand ebenfalls eine bestimmte Menge von Lesarten. Das Curriculare hingegen schreibt bestenfalls wenige «richtige Lesarten» vor. Nur wenn ein empirischer Lerner dem Modell-Lerner nahekommt und das vom Arrangement vorausgesetzte Wissen auf angemessene Weise einbringt, wird er diese vom Curricularen vorgesehenen Verständnisse und Lesarten produzieren. Die empirischen Lernenden bringen aber unterschiedliches Vorwissen mit und sie arbeiten in verschiedenen Geschwindigkeiten. Solche, die ein unpassendes Vorwissen mitbringen oder langsamer sind als andere, erscheinen in den Leistungstests als schlechtere Lerner. Die empirischen Lerner müssen sich am Modell-Lerner messen, der zugleich zum Orientierungspunkt der Selektion des Unterrichtssystems wird.

In aktuellen Debatten um selbstgesteuertes Lernen und neue Lernkulturen werden kursorische Arrangements als «alt» oder «entmündigend» diffamiert (z.B. Arnold, 2003), aber man muss in Betracht ziehen, dass sie eine spezifische Antwort auf ein Problem sind. Ihre Leistung ist eine «Ökonomie des Pädagogischen»¹, in der unter der Bedingung der gesellschaftlichen Standardisierung von Wissen und Kompetenzen und der begrenzten Unterrichtszeit ein mit Fachverstand ausgewählter Stoff präsentiert und auf möglichst effektive Weise vermittelt wird, sodass alle Lernenden zumindest die Möglichkeit haben, diese Inhalte und Stoffe zur Kenntnis zu nehmen. Es handelt sich, insofern man die Schule als eine gesellschaftliche Institution begreift, um eine fordistische Organisationsweise des Unterrichts. Kursorische Arrangements reagieren auf die Anforderung, einen Lehrplan, ein standardisiertes Wissen einheitlich zu vermitteln. Sie beinhalten damit eine bestimmte Herausforderung für Lernende: Diese müssen sich an einem inhaltlichen Standard und einem standardisierten Fortgang des Unterrichtsgeschehens orientieren. Wenn sie dies leisten, gilt ihr Lernen als «erfolgreich».

3 Individualisierte Lehr-Lern-Arrangements

Individualisierte Lehr-Lern-Arrangements zeichnen sich durch eine andere Konstellation didaktischer Praktiken aus, insofern alle Lernenden individuelle und nicht standardisierte Wege gehen. Die Ausgangsbasis für diese Lernwege ist eine strukturierte Lernumgebung, die Lernprozesse freisetzt. In individualisierten Arrangements kehren die Funktionen des Lehrens, die im kursorischen Lernen im «Lehrer» vereint sind, in ihrer Differenziertheit wieder. In der Literatur werden im wesentlichen vier Praktiken beschrieben, mit denen Lernen individualisiert werden kann.

- *Ausdifferenzierung der Lernwege.* Die erste Praktik ist, die möglichen und potenziell gangbaren Lernwege auszdifferenzieren. Diese Praktik wird vor allem in hy-

¹ Es handelt sich um einen weiten und keineswegs abwertend gebrauchten Ökonomiebegriff. Unter Ökonomie verstehe ich hier im Anschluss an die «governmentality studies» die Kunst und die Tätigkeit, eine Gruppe von Gegenständen und Verhältnissen zu einem bestimmten Zweck zu führen und die damit verbundenen Entscheidungen über die zu erreichenden Zwecke, die zu kalkulierenden Folgen und die einzusetzenden, immer begrenzten Mittel zu treffen. Zum Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik vgl. Wrana (2009).

pertextuellen Lernumgebungen verwendet, in denen eine grosse Anzahl von Links eine sehr freie Bewegung in den Lernmaterialien ermöglichen, oder in Lernumgebungen mit Materialpools und Aufgaben, die anhand des Materials zu bearbeiten sind. Je mehr die Lernenden ihre Wege im Material, und das bedeutet auch ihre thematischen Selektionen, selbst bestimmen, desto individualisierter ist das Lernen.

- *Vervielfältigung der Lesarten.* Die zweite Praktik ist die Vervielfältigung von Lesarten. So fordert etwa der radikale Konstruktivismus, alle Lesarten der Lernenden als «richtige» oder «gültige» Lesarten zu akzeptieren. Allerdings forcieren alle Arrangements, die von komplexen Aufgaben ausgehend Prozesse des Entdeckens, Entwickelns, Verstehens oder Problemlösens anregen sollen, die Eigensinnigkeit der Lesarten resp. Wissenskonstruktionen, die Lernende im Lernen anfertigen.
- *Freisetzung von Zeiten und Orten des Lernens.* Die dritte Praktik der Individualisierung ist, das Management von Zeit und Ort den Lernenden zu übergeben. Es gibt diese Praktik auch im Präsenzunterricht in bestimmten Arrangements, auch jede Form von «Hausaufgabe» kann als partielle Übergabe des Zeitmanagements an die Lernenden betrachtet werden, verstärkt wird sie im E-Learning zum Einsatz gebracht.
- *Wahl und Gestaltung der Methoden und Strategien.* Die vierte Praktik ist, die Wahl der Methode den Lernenden zu überantworten. Jedes Lernen hat eine methodische Seite, die in inhaltsbezogenen Lernstrategien, in Techniken der Bearbeitung von Texten oder der Strukturierung von Materialien besteht.

Mit jeder dieser vier Praktiken wird eine spezifische Leistung, die in der kursorischen Organisation des Unterrichts bei der Lehrperson lag und ihre spezifische Ökonomie ausgemacht hat, den Lernenden übergeben. Damit genügt es aber für die Lernenden nicht mehr, dem Arrangement zu folgen und die Anforderungen, die das Arrangement setzt, so gut wie möglich zu erfüllen. Die Lernenden sind vielmehr herausgefordert, selbst eine Ökonomie des Lernens zu entwickeln und wesentliche Abwägungen dieser Ökonomie selbst zu treffen. Entlang der vier Strategien, Lernprozesse zu individualisieren, soll die damit verbundene Herausforderung skizziert werden.

3.1 Die einzuschlagenden Lernwege

Angemessene Entscheidungen für den einen oder anderen Lernweg zu treffen, ist voraussetzungsvoll, denn ohne eine Entscheidungsgrundlage bleiben einzuschlagende Wege beliebig. Inhaltlich begründete Lernwegentscheidungen erfordern eine diskursive Kompetenz in dem Wissensfeld, zu dem der Lerngegenstand gehört. Weil der Aufbau diskursiver Kompetenz aber meist der Zweck von Lehr-Lern-Arrangements ist, also nicht vorausgesetzt werden kann, ist die Anforderung an allgemeine Selbstlernkompetenzen wie Selektionskompetenz, Strukturierungsfähigkeit, Lernplanungskompetenzen, Frustrationstoleranz etc. noch grösser. Auch wenn man grundsätzlich der Aussage zustimmen kann, dass es wichtig sei, Umwege im Lernen auch didaktisch zu akzeptieren, stellt sich dennoch die Frage, wo die Grenze zwischen Umweg und Abweg

ist, wann der Punkt überschritten ist, an dem die «Lust des Gehens» im Lernen versiegt, wann ein Ergebnis erwartet wird usw.

Die Aufgabe, die knappe Lernzeit mit der immer zu grossen Fülle des Gegenstands abzuwägen und eine ökonomische Bearbeitungsform zu wählen, leisteten in den «traditionellen» Lernkulturen eine didaktische (Re-)Konstruktion und ein kursorisches Arrangement. Im selbstgesteuerten Lernen geht sie als Aufgabe an die Lernenden über.

3.2 Die Selektion der Lesarten

In nicht standardisierten Kontexten geht es oft um die Subjekte und ihren Eigensinn. Hier ist eine Pluralität von Lesarten tatsächlich erwünscht, aber wenn jeder und jede zu einem anderen Ergebnis kommt und alle Ergebnisse gleich gültig sind, warum sollte man dann überhaupt lernen? Wo gibt es Anschlüsse an das Denken anderer oder die Möglichkeit, neue Wege zu gehen, sich mit dem Unbekannten zu konfrontieren? In Kontexten, in denen standardisierte Ergebnisse erwartet werden, ist die Frage, was passiert, wenn das Lernergebnis nicht den Setzungen des Curricularen entspricht. Sollen Lernende ihre eigenen Entscheidungen treffen, ihre eigenen Wege gehen, ihre eigenen Lesarten produzieren, bis sie bei einer Prüfung durchfallen?

Auch für die Wahl der Lesarten braucht es spezifische Kompetenzen, um einzuschätzen, wie viel Deutungsfreiheit oder Handlungsfreiheit in einem bestimmten Kontext wählbar ist. In gewisser Hinsicht kann auch die Entscheidung für die eine oder andere Lesart als eine ökonomische Entscheidung betrachtet werden, da sie einer Güterabwägung zwischen Individualität und Anpassung gleichkommt.

3.3 Die Abwägung der Zeithorizonte

Kursorische Lehr-Lern-Arrangements finden an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit statt, was die Lernenden keineswegs nur einengt, sondern auch eine hohe Entlastungsfunktion hat, da Lernort und Lernzeiten als geschützte Räume konstituiert werden. Wenn immer und überall gelernt werden kann, entstrukturieren sich Lernzeit, Arbeitszeit, Familienzeit etc. Die Entscheidungen dafür, ob man nun lernt, arbeitet, sich erholt, die Wohnung putzt oder nach dem Kind sieht, haben die Lernenden permanent immer wieder aufs Neue zu treffen. Die Aufgabe, Lernorte und Lernzeiten zu schaffen und von den übrigen möglichen Tätigkeiten ihres Lebens zu differenzieren, müssen sie selbst übernehmen.

Wenn die Lernenden geringere Selbstlernkompetenzen mitbringen, sodass ihnen diese Aufgabe zu einer grossen Herausforderung wird, kann es passieren, dass manche Lernende sich mehr mit den Produktionsbedingungen des Lernens beschäftigen als mit dem Lernen selbst. Das Zeitmanagement geht als ökonomisch zu erbringende Leistung auf die Lernenden über.

3.4 Die Wahl der Bearbeitungsweisen

Die Bearbeitung von Lerngegenständen erfordert ein Repertoire an Handlungsweisen. Die erste Herausforderung besteht darin, überhaupt erst über ein Repertoire zu verfügen. Meist werden Methoden im Kontext der Bearbeitung bestimmter Gegenstände erworben. Eine weitere Herausforderung besteht darin, sie vom Erwerbkontext abzulösen und auf andere Lerngegenstände zu beziehen. Nicht jede Methode eignet sich zur Bearbeitung jedes Gegenstandes, daher gilt es, geeignete Methoden auszuwählen.

Auch mit der methodischen Seite ist eine bestimmte Form der Ökonomie verbunden, die auch, aber nicht nur den Aspekt der knappen Zeit umfasst, denn die Herstellung einer Passung einer Methode und eines Gegenstandes, die in kursorischen Arrangements in der Verantwortung der Lehrenden liegt, beinhaltet die Idee eines möglichst hohen inhaltlichen Ertrags für die Lernenden.

3.5 Die Ökonomie von Selbstlernprozessen

In dem Mass, wie die Praktiken der kursorischen Organisation von Lernprozessen zurückgefahren werden, geht eine wesentliche Funktion dieser Praktiken an die Lernenden über: die Sicherstellung einer Ökonomie von Lernprozessen. War die zentrale Herausforderung des kursorischen Arrangements, die von diesem definierten Lücken optimal zu füllen, um die anvisierte Lesart zu realisieren, so ist die Herausforderung individualisierter Arrangements umgekehrt: Gerade weil die Bedingungen des Lernprozesses tendenziell in der Hand der Lernenden liegen, kommt ihnen auch die Aufgabe zu, die Bedingungen eines gelingenden Lernprozesses zuallererst herzustellen.

Die Selbstlernkompetenzen, die selbstgesteuertes Lernen von Lernenden verlangt, lassen sich gemäss den oben genannten vier Herausforderungen folgendermassen bündeln:

- Die Kompetenz, Entscheidungen für Lernwege zu treffen, auch bei unzureichenden Informationen über Gangbarkeit und Sinnhaftigkeit des einen oder anderen Wegs.
- Die Kompetenz, Lesarten zu bilden und diese mit anderen Lesarten in Beziehung zu setzen und relativieren zu können und erkennen zu können, inwiefern sie eigensinnig sind, konflikthaft sind, den Erwartungen entsprechen etc.
- Die Kompetenz, Zeiten und Orte des eigenen Lernens zu organisieren, sich Freiräume zu schaffen, sich zu konzentrieren, bei der Sache zu bleiben etc.
- Die Kompetenz, über ein Repertoire an Methoden zu verfügen, diese kontextualisieren und dekontextualisieren zu können und auf geeignete Weise auszuwählen.

Die kursorischen Lehr-Lern-Arrangements haben den Lernenden eine Reihe von Entscheidungen abgenommen, die als ökonomische Entscheidungen begriffen werden können, da sich auch Lernen nicht der Rahmenbedingung entziehen kann, dass gemessen an den erwarteten Lernergebnissen die in den Lernprozess einzubringenden Ressourcen knapp sind. Sie haben eine spezifische Ökonomie des Pädagogischen entfaltet, die diese Entscheidungen getroffen und professionell gestaltet hat. Mit dem selbstgesteuerten Lernen geht die Leistung, eine Ökonomie des Pädagogischen herzustellen, an die Lernenden über.

Die Bedingungen solcher Lernprozesse und der in ihnen zu realisierenden Entscheidungen sind in einer Selbstlernarchitektur im Studiengang Primarstufe in einer Reihe von qualitativ-empirischen Studien untersucht worden (vgl. Maier & Wrana, 2008). So hat Ryter die Selbstthematisierungen der Studierenden mit einer Metapheranalyse untersucht (Ryter, 2008).² In den Metaphoriken zeigt sich nun ein Widerstreit zwischen dem Modell des Weges (ich gehe einen Lernweg, der Weg ist das Ziel) und dem Modell der Tiefe (ich versenke/verliere mich in einem Inhalt) auf der einen Seite und dem ökonomischen Modell eines Produktionsprozesses (ich muss ein Ergebnis vorlegen, einen Text/ein Schaubild/Wissen produzieren) auf der anderen. Die widerstreitenden Aspekte beziehen sich auf den Faktor Zeit im Lernen. Im ersten Aspekt ist Zeit im Überfluss da und muss für das Lernen «verschwendet» werden, damit es Qualität gewinnt (Tiefe gewinnt, ein eigener Weg wird), im zweiten Fall ist Zeit knapp und muss gezielt eingesetzt werden, damit Lernen zu einem Ergebnis führt. Während der Zeitüberfluss von den Lernenden mit Freiheit konnotiert wird, konnotieren sie den Zeitmangel mit Zwang. Offenbar widerstreiten in Selbstlernprozessen eine Ökonomie und eine Antiökonomie des Lernens. Während viele Konzepte der Metakognition eine Optimierung des Selbstbezugs als Ziel setzen, um die Lernleistung zu verbessern (vgl. Wrana, 2006), zeigen die Ergebnisse dieser Studien, dass die zentrale Herausforderung für die Lernenden darin besteht, eine angemessene Balance zwischen dem «Die-Dinge-Regeln» und dem «Sich-selbst-Verlieren», zwischen der Intensität des Lernens und der effektiven Bearbeitung, immer wieder herzustellen.

3.6 Umkehrung der Steuerungsachsen

In Selbstlernarrangements, die Lernprozesse mit dieser Anforderungsstruktur freisetzen, bekommt professionelles pädagogisches Handeln eine andere Funktion als in kursorischen Arrangements. Ziel dieses Handelns ist nicht mehr die direkte Steuerung von Lernhandlungen und Lernprozessen, sondern die indirekte Steuerung derjenigen Lernbewegungen, die die Lernenden ausgehend von den apersonalen Selbstlernmaterialien vollziehen. Die unterschiedlichen Formen des Mentorings, der Lernbegleitung und Lernberatung werden damit als Formen der indirekten Steuerung von Lernprozessen, als «Führung von Führungen»³ verstehbar. Bereits die Designentscheidungen für das apersonale Arrangement eröffnen aber einen spezifischen Raum: Weder die Lernwege, die Lesarten, die Organisation noch die Methoden müssen gänzlich den Lernenden überantwortet sein. Auch die Gestaltung des apersonalen Arrangements ist zumindest in konstruktivistischen Lernumgebungen ein indirektes Handeln. In problemorientierten Lernumgebungen der «anchored instruction» (CTGV, 1992) ist es ein

² Das zweite Semester des Studiengangs Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz wurde im Projekt @rs als fächerübergreifende Selbstlernarchitektur neu entwickelt. Die Begleitforschung untersucht mit unterschiedlichen Forschungsstrategien die entstehenden Selbstlernprozesse (vgl. Maier Reinhard & Wrana, 2008).

³ Die Entwicklung einer Kunst der Führung von Führungen lässt sich mit den governmentality studies im Rahmen der Entwicklung der Künste indirekten Regierens verstehen (vgl. Forneck & Wrana 2005; Wrana, 2009).

Fall, zu dessen Lösung unterschiedliche Lernwege zu entwickeln sind, in Selbstlernarchitekturen (Forneck, 2006) sind es komplexe situierte Phänomene, an denen die Lernenden Strukturierungen entwickeln, insofern sie das Phänomen verstehen wollen. Solche apersonalen Arrangements geben nicht ein bestimmtes Lernen vor, sondern sie eröffnen einen Raum von Möglichkeiten, in dem von den Lernenden spezifische Pfade realisiert werden. Die Differenz von selbstgesteuertem vs. fremdgesteuertem Lernen macht genau diese spezifische professionelle Handlungsform unsichtbar. Selbstgesteuertes Lernen in institutionalisierten Kontexten ist insofern selbst gesteuert, als die professionelle Steuerung von Lernprozessen indirekt erfolgt. Das Ziel dieser professionellen Steuerung kann nun aber nicht einfach die Begrenzung der Selbststeuerung sein, sei es durch eine Begrenzung des Möglichkeitsraumes im apersonalen Teil des Arrangements einerseits oder durch ein Begrenzungshandeln der Lernberatung andererseits. Ihr Ziel muss vielmehr sein, selbstgesteuertes Lernen als Herstellung der Bedingung erfolgreicher Lernprozesse bei den Lernenden zu unterstützen und somit am Aufbau von Selbstlernkompetenzen zu arbeiten. Professionelles Handeln im selbstgesteuerten Lernen bleibt somit eines, das darauf ausgelegt ist, sich selbst zu erübrigen.

In verschiedenen Projekten und Ansätzen werden Konzepte der Lernberatung, Lernbegleitung oder des E-Coachings entwickelt, meist lehnt sich diese Handlungsform konzeptionell metaphorisch an das Beratungshandeln im psychosozialen Kontext an (vgl. Kossack, 2006). Während das klassische Unterrichtshandeln jedoch intensiv untersucht worden ist, gibt es nur wenige empirische Studien zu dieser besonderen Form pädagogischen Handelns (vgl. z.B. die Aufsätze in Reh & Rabenstein, 2007). In einem aktuellen Forschungsprojekt an der FHNW wird untersucht, wie Lesarten in Lernprozessen artikuliert werden und in welcher Weise Lernberatungshandeln die Entwicklung von Lesarten, ihren Bezug auf disziplinäre Wissenshorizonte und das Reflexivwerden ihrer Konstruktionsweise unterstützen kann (vgl. Wrana, 2008b).

4 Selbstlernen und Lehrerbildung

Selbstgesteuertes Lernen wurde bisher als weitgehend formale Organisationsweise von Lernprozessen betrachtet. Lernen bezieht sich aber in der Regel auf einen Bereich, eine Domäne, innerhalb derer Handlungsfähigkeit erlangt werden soll. In der Ausbildung zu Lehrpersonen ist dies das professionelle Handeln im Bereich des Lehrens und Lernens. Dabei ist es nicht hinreichend, dass Studierende ein bestimmtes wissenschaftliches oder handlungspraktisches Wissen als propositionales Wissen erwerben und wiedergeben können. Die entscheidende Problematik ist vielmehr die Transformation von Wissen in Können (vgl. Wahl, 2001). Die Expertiseforschung zeigt, dass Studierende mit spezifischen Überzeugungen in die Lehrpersonenausbildung eintreten, die in der eigenen Schulzeit grundgelegt wurden, und dass diese als Filter fungieren und neue Themen und Ansätze tendenziell in das System der Überzeugungen integriert werden

(vgl. von Felten & Herzog, 2001). Diese «Übervertrautheit» (Herzog), die aus einer Kombination von intuitivem Wissen und Beobachtungswissen resultiert, wird als eine der stärksten Hemmnisse im Professionalisierungsprozess betrachtet.

Das System von Überzeugungen greift aber nicht erst in den ersten Schritten der Berufspraxis, sondern bestimmt schon die Bildung von Lesarten, also die Wissenskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien. In der empirischen Studie zu den Lesarten Studierender in der Selbstlernarchitektur im Studiengang Primarstufe (s.o.) hat sich gezeigt, dass Studierende, insofern sie mit spezifischen Überzeugungen einer Lernaufgabe und einem Lerngegenstand gegenüberstehen (hier dem analytischen Zugang zur Bildinterpretation in der Ästhetischen Bildung), diesen bereits vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Tätigkeit lesen und zwischen einer grundsätzlichen Ablehnung der imaginären zukünftigen Handlungsstruktur und der fraglosen Akzeptanz derselben ambivalent bleiben (Maier Reinhard, 2008; Wrana, 2008b). Maier Reinhard arbeitet heraus, inwiefern die produktive Bearbeitung dieser Ambivalenz eine Aufgabe im Professionalisierungsprozess darstellt. Die Einzelgespräche der Lernberatung sind der Ort, an dem dieses Thema explizit und als in den Lernprozess eingebrachtes System von Überzeugungen bearbeitet werden kann. Die Aufgabe der Lernberatung als indirekter Steuerung von Lernprozessen ist es nun, die Weise des Eintretens in einen (professionellen) Diskurs reflexiv zu machen und mit professionellen Lesarten zu konfrontieren, um schon im Rahmen der Vermittlung zunächst rein fachlichen Wissens eine reflexive Positionierung in der Struktur der Beruflichkeit Grundzulegen.

Die indirekte Steuerung von Lernprozessen hat damit eine doppelte Potenz: Auf der formalen Seite des Lernprozesses macht sie die beratende Arbeit an Selbstlernkompetenzen und den damit verbundenen Entscheidungen möglich, auf der materialen Seite macht sie die inhaltlichen Verstehensweisen, die fachlichen Lesarten explizit und ermöglicht so ein Reflexivwerden und damit potenzielles Verändern der Art und Weise, wie ein Lerngegenstand gedacht wird, und damit auch der Art und Weise, wie Lernende in ein Feld des Wissens und Könnens eintreten, um darin zu eigenständig und verantwortlich Handelnden zu werden.

Literatur

- Arnold, R.** (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüssler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik* (S. 14–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.** (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- CTGV Cognition and Technology Group at Vanderbilt.** (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. *Educational Psychologist*, 27, 291–315.
- Dietrich, S.** (2001). Die Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 19–28). Bielefeld: wbv.

- Eco, U. (1998). *Lector in Fabula*. München: dtv.
- Felten, R. von & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 29–42.
- Forneck, H. (2001). Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 239–247). Bielefeld: wbv.
- Forneck, H. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge 1*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forneck, H. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: wbv.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht – neu entdeckt*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Hage, K. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.
- Illich, I. (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Issing, L. (2002). Instruktionsdesign für Multimedia. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 151–178). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Kossack, P. (2006). *Lernen beraten*. Bielefeld: transcript.
- Maier Reinhard, C. (2008). Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 249–310). Opladen: Budrich.
- Maier Reinhard, C. & Wrana, D. (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann.
- Perelman, L.J. (2002). *School's Out*: Avon Books.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.). (2007). *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS.
- Roth, H. (1960). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernens*. Berlin: Schroedel.
- Ryter, B. (2008). «Rosinen picken» oder «in einer Mine schürfen»? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 203–248). Opladen: Budrich.
- Schott, F., Harriet, G. & Hillebrandt, D. (2002). UICT – Instruktionstheoretische Aspekte der Gestaltung und Evaluation von Lern- und Informationsumgebungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 179–196). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, D. (2008a). Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 31–102). Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2008b). Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (4), 23–32.
- Wrana, D. (2009). Economizing and Pedagogizing Continuing Education. In M. Peters et al. (Eds.), *Governmentality and Beyond*. Rotterdam: Sense Publishers [in Press].

Autor

Daniel Wrana, Prof. Dr., Leiter der Professur für Selbstgesteuertes Lernen, Pädagogische Hochschule der FHNW, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, daniel.wrana@fhnw.ch

Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht

Yves Cocard und Herbert Luthiger

Zusammenfassung Mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz stellen sich bei der (Neu-)Konzeption von Studiengängen gewisse Herausforderungen. Zwei wichtige bilden die heterogene Ausgangslage der Studierenden und die Modularisierung. Diesen kann neben der Orientierung an Bildungsstandards auch durch die Berücksichtigung von Elementen und Formen der Selbstbestimmung und -verantwortung begegnet werden. Aus dieser Ausrichtung lassen sich Leitprinzipien ableiten, an denen die Orientierungspunkte überprüft werden können. Die Kernfrage in diesem Prozess lautet, wie Lehr-Lern-Settings in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestaltet werden können, um selbstständiges, reflexives Lernen zu fördern. Dieser Frage wird exemplarisch am Beispiel des bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studienbereichs (BSW) des Masterstudiums Sek I für Studierende mit einem Lehrdiplom der PHZ Luzern nachgegangen.

The development of competence through self-regulated, reflective processes of learning – a report based on work and experience

Abstract A number of challenges need to be faced in the redesign of courses following the tertiarization of teacher education in Switzerland. One of the more demanding is the heterogeneous starting point of students and another is modularization. However, these can be met through the inclusion of elements and forms of self-determination and responsibility in addition to an orientation of educational standards. From this viewpoint, guiding principles can be deduced from which landmarks can be verified. The key question in this process is how teaching and learning settings in teacher education can be designed to encourage independent, reflexive learning. This issue is being investigated and exemplified in the study area of Educational and Social Science (BSW) at Masters level (Sek 1) for students at the University of Pedagogy in Lucerne holding a teaching diploma.

Was man sich selbst erfinden muss, lässt im Verstand die Bahn zurück,
die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann.
Georg Christoph Lichtenberg

Im konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis wird Lernen als Prozess der individuellen Aneignung von Vorstellungen und Konzepten verstanden, welcher an individuellen Voraussetzungen (Vorwissen, Erfahrungen und Auffassungen) ansetzt und auf aktiver selbstständiger Tätigkeit beruht (vgl. Reusser, 2006). Selbstreguliertes Lernen¹ umfasst

¹ An dieser Stelle möchten wir keine weitführende Debatte über Begrifflichkeiten führen und verwenden gleichbedeutend die Begriffe «eigenständig», «selbstständig», «selbstreguliert», «selbstverantwortlich» und «selbstbestimmend» wenn wir ausdrücken möchten, dass Studierende Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (können, dürfen, sollen).

die Planung von Arbeitsprozessen (mit Aushandlungen und Vereinbarungen), deren Organisation, die Durchführung von Arbeiten sowie die Selbstreflexion und Selbstbewertung dieser Prozesse. Es muss institutionell initiiert und eingebettet sein, wenn es über einen längeren Zeitraum seine beabsichtigte Wirkung entfalten soll (Krapp & Weidenmann, 2006). Unter dieser Prämisse muss eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung versuchen, geeignete Lehr-Lern-Settings bereitzustellen, die es den Studierenden erlauben, im Hinblick auf ihren anspruchsvollen Berufsauftrag zunehmend Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und sich reflexiv mit ihrer künftigen Berufsrolle auseinanderzusetzen. Die nachfolgenden Ausführungen sollen die Suche nach Möglichkeiten und Wegen verdeutlichen, wie an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern (kurz PHZ Luzern) ein solch anspruchsvolles Ziel anvisiert werden kann. Hierbei ist die vorgenommene Einschränkung der Thematik auf einen spezifischen Studiengang und auf bildungs- und sozialwissenschaftliche Studienelemente (BSW) nicht konzeptionell bedeutsam, sondern lediglich für die Situierung der Arbeit relevant.

1 Herausforderungen an die (Neu-)Konzeption von Lehramtsstudiengängen

Es gibt kaum empirisch abgesichert Grundlegendes über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der bestehenden Konzepte von Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder über einzelne ihrer Elemente (vgl. Oser, 2002; Oser & Oelkers, 2001). Folglich stellen sich einer (Neu-)Konzeption von Studiengängen erhöhte Herausforderungen entgegen. An dieser Stelle sei lediglich auf zwei unterschiedliche, aber unserer Meinung nach zentrale Herausforderungen aufmerksam gemacht. Die erste betrifft die Heterogenität der Ausgangslagen der Studierenden, die zweite die unterschiedlichen Problematiken, welche mit dem System der Modularisierung immanent verbunden sind.

1.1 Erste Herausforderung: Heterogene Ausgangslagen der Studierenden

Der Umstand, dass in Bezug auf die Ausgangslagen der Studierenden die Vielfalt der Regelfall ist – und dies gilt selbstverständlich nicht nur für den in diesem Artikel diskutierten Studiengang, sondern für jede schulische Praxis –, führt auf der Mikroebene zur Frage, durch welche Lehr-Lern-Kultur denn die Nachhaltigkeit von Lernprozessen zu verbessern ist. Der Vielfalt der «Lernverhältnisse» der Studierenden alleine mit Mitteln einer dozierendengesteuerten Vermittlungsstruktur zu entgegenen, scheint wenig ergiebig zu sein, weil sich diese auf einen fiktiven Durchschnitt beziehen würde. Dagegen gewinnen Aspekte, wie die (je individuelle) Lernmotivation durch entsprechende Lernaktivitäten ausgelöst, ausgerichtet und angetrieben werden kann, eine orientierende und steuernde Bedeutung.

1.2 Zweite Herausforderung: Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Vor- und Nachteile der Modularisierung von Studiengängen werden an unterschiedlichen Stellen kontrovers diskutiert (z. B. Fuchs, 2002; Keller, 2002). Trägt nach Keller (2002) die Modularisierung u. a. positiv zu einer Individualisierung und Flexibilisierung der Studiengänge bei, so sind nach Fuchs (2002) – neben den Chancen – mit dem Modulkonzept vier miteinander verwobene Problematiken auszumachen: die Zeitachsenproblematik, die Kohärenzproblematik, das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen und das Problem einer angemessenen Intellektualität. Im Zusammenhang mit der *Zeitachsenproblematik* weist Fuchs (2002) unter Bezugnahme auf Herbart auf die Notwendigkeit von Vertiefung und Besinnung hin, «nämlich darauf, dass gemachte Erfahrungen, Inhalte, Regeln usw. von der lernenden Person in ihren Gedankenkreis und ihre Persönlichkeit integriert werden müssen. Nur dann wird aus der Information Wissen und aus der Erfahrung Kompetenz» (S. 37). Das *Kohärenzproblem* zeigt sich insofern, als die Modularisierung zu einer Aufsplitterung bzw. Atomisierung der Information oder der Lerngegenstände führen kann – für Studierende sind die Zusammenhänge der Module kaum noch erkennbar, der Inhalt wird nicht mehr verstanden: «Bildend wirkt die Ausbildungsanlage erst, wenn die Informationen nicht additiv nebeneinander stehen bleiben, sondern im gegenseitigen Bezug gesehen werden» (Fuchs, 2002, S. 39). Mit der Problematik des *Aufbaus von Berufshaltungen* verweist Fuchs auf die Gefahr, dass die Persönlichkeitsentwicklung im modularisierten System zu kurz kommen könnte. Es muss ein Anliegen bleiben, «langfristige Verbindlichkeiten zu sichern, Vertrauen aufzubauen und Verpflichtungen ernst zu nehmen» (Fuchs, 2002, S. 40). Das *Problem der angemessenen Intellektualität* bzw. der kognitiven Anforderungen stellt die PHs vor die Herausforderung, auch innerhalb einer Modularisierung eine anspruchsvolle intellektuelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Bildungsgütern zu ermöglichen. Mit Blick auf die vier skizzierten Problembezirke sind bei der Konzeption von Studiengängen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Massnahmen und Elemente einzuführen, welche die Probleme einer Modularisierung vorausschauend bearbeiten.

2 Konzeptuelle Anknüpfungspunkte

Folgende Überlegungen bieten einerseits mögliche Antworten auf die oben genannten Herausforderungen, andererseits (theoretische) Anknüpfungspunkte für die konzeptionelle Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen.

2.1 Orientierung an Bildungsstandards

Mit Rihm und Häcker (2007) wird deutlich, dass «sinnbegründetes Lernen nicht ohne Angebot an Orientierungsdaten auskommt, wollen die Lernenden anschlussfähig und darüber verändernd tätig sein» (S. 208). Dabei scheint uns die Ausrichtung der Studienelemente an Bildungsstandards ein konzeptuell tragfähiges Vorgehen zu sein. Als

Orientierungsrahmen² haben wir uns an der PHZ Luzern für die in vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) gegliederten Standards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) entschieden, denn diese erfüllen als Referenzrahmen trotz aller berechtigter Kritik (z. B. Blömeke, 2006) verwertbare Funktionen, die wir im Folgenden kurz erläutern möchten:

- *Orientierungsmarken*: Die KMK-Standards geben für die Studierenden wertvolle Orientierungsmarken ab, weil die einzelnen Teile verständlich werden, wenn sie vom Ganzen her interpretiert werden. Umgekehrt wird das Ganze besser begreiflich, wenn die einzelnen Teile geklärt und im Zusammenhang gesehen werden.
- *Reflexionskategorien*: Die KMK-Standards stellen den Studierenden Reflexionskategorien (Plöger, 2006, S. 7) zur Verfügung, damit einerseits theoretische und praktische Fähigkeiten ihren Stellenwert erlangen, andererseits sich die berufliche Identität der Studierenden an diesen über längere Zeit entwickeln kann. Nach Oser (2002) weisen Untersuchungen in den USA darauf hin, dass man sich länger mit einer «Kompetenz» auseinandersetzen muss, damit diese auch erworben werden kann. Ein ständiger Wechsel vermittelt ein Gefühl der Beliebigkeit. Zudem erhalten die Studierenden mit dem Referenzrahmen einen Massstab für die individuelle Evaluation.
- *Aufgabenorientierung*: Die KMK-Standards lassen einen zentrierenden Zugriff erkennen, d. h. die formulierten Standards leiten sich aus dem Berufsauftrag einer Lehrperson ab und beinhalten sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen.
- *Normen und Werte*: Studierende benötigen eine orientierende Vorstellung von dem, was ihre berufliche Arbeit zusammenhalten kann. Damit wird auch klar, dass das KMK-Konzept normative Zielvorstellungen festlegt, die nicht eine absolute Gültigkeit haben, sondern mit den Studierenden im Diskurs problematisiert werden sollen.

2.2 Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie

In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) sowie Ryan & Deci (2000) fanden wir einen theoretischen Ansatz, welcher die Motivation (a) in qualitativ unterschiedliche Varianten differenziert und (b) drei Bedingungen für selbstbestimmt erlebte Motivation formuliert: *Kompetenzunterstützung*, *Autonomieunterstützung* und *soziale Einbindung*. Im schulischen Kontext können u. a. präzise formulierte Lernziele und Erwartungen, sachorientierte Rückmeldungen, informierende Feedbacks und individuelle Bezugsnormorientierung kompetenzunterstützende Merkmale darstellen. Die Förderung des Autonomieerlebens kann z. B. dadurch erreicht werden, dass die persönliche Relevanz durch berufs- (für Studierende) bzw. lebensnahe (für Schülerinnen und Schüler) und problemorientierte Aufgaben augenscheinlich gemacht wird. Ein Lernklima, welches sich durch einen partnerschaftlichen, freundlichen und kooperativen Umgang

² Unter einem Orientierungsrahmen verstehen wir eine Art «Hintergrundfolie» für selbstregulierte, reflexive Lernverhältnisse und zwar dergestalt, dass die Nähe zu gesellschaftlichen Anforderungsprofilen nicht verloren geht.

auszeichnet, kommt dem Bedürfnis der Lernenden nach, sozial eingebunden und als Person geschätzt zu sein (Deci & Ryan, 1993).

Prenzel und Mitarbeitende ergänzen die drei Bedingungen von Deci und Ryan durch drei instruktionale Bedingungen (Prenzel, 1995; Prenzel, Drechsel, Kliewe, Kramer & Röber, 1998). (1) Für die Entwicklung selbstbestimmter Formen von Lernmotivation (identifiziert, intrinsisch, interessiert) ist es Prenzel (1995) zufolge wichtig, dass die Lernenden einen *Sinn* in den Lerninhalten erkennen können. Bedeutung gewinnen diese z. B. durch Anwendungsmöglichkeiten für das zu lernende Wissen, durch Probleme, die mithilfe von Wissen gelöst werden können, oder durch einen übergeordneten Zusammenhang, in den sich die Lerninhalte einbetten lassen. (2) Die lehrende Person hat *Modellcharakter* für die Lernenden. Interessiert sie sich selbst für die Inhalte und ist mit Engagement und Freude dabei, so kann sich ihre Motivation auf die Lernenden übertragen und diese für das Fach begeistern. (3) Die Instruktionsqualität zeichnet sich u. a. durch eine *klare Strukturierung* der Lerninhalte, durch verständliche Wissensdarbietung, durch transparente Ziele und einen dem Kenntnisstand der Lernenden angemessenen Schwierigkeitsgrad aus.

2.3 Fünf Leitprinzipien für Ausbildungskonzeptionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Welche Folgerungen sind aus dem unter 2.1 und 2.2 Gesagten für die Konzeption von Studiengängen an der PHZ Luzern zu ziehen? Es lassen sich u. E. folgende Leitprinzipien ableiten:

1. *Kompetenzausrichtung*: Studienelemente haben sowohl den Kompetenzerwerb zu unterstützen als auch den Aufbau metakognitiven Wissens zu ermöglichen, d. h. die Studierenden sind darin zu stärken, sich einerseits im Sinne von Autonomieerleben (siehe 2.2) eigene Erkenntnisziele zu setzen und andererseits die individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse mit den KMK-Standards als (vorläufiges) Referenzsystem (siehe 2.1) zu reflektieren.
2. *Perspektivität*: Studienelemente sollen Raum zum Aushandeln von Positionen und Perspektiven ermöglichen, d. h. die Studienelemente sollen so organisiert sein, dass es den Studierenden möglich ist, die Lerngegenstände in ein Passungsverhältnis zu ihren Interessen bringen zu können, z. B. durch eine formative Selbst- und/oder Fremdeinschätzung in Bezug auf Standards.
3. *Urheberstolz*: «Abarbeiterstolz» alleine reicht nicht, erst aus dem «Urheberstolz eigener Erkenntnisse» resultiert Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen. Mit entsprechenden «Vorkehrungen», welche eigenständige Studienanteile erhöhen, kann einer Art Teacher-proof-Curriculum entgegengewirkt werden (vgl. Fuchs & Zutavern, 2006, S. 329).
4. *Berufsrelevanz*: Studieninhalte und -anforderungen haben motivational herausfordernde, auf einen fachlichen Wissenskern bezogene berufsrelevante Anforderungen zu stellen, d. h. die Studierenden sind mit Anwendungs- und Verstehensproblemen

aus dem Berufsfeld zu konfrontieren und elementarisierende Aufgaben sind in diese zu integrieren.

5. *Klarheit*: Es sind sowohl in den einzelnen Modulanlässen als auch modulübergreifend Massnahmen zu unternehmen, dass für die Studierenden Klarheit herrscht über Ziele, Erwartungen, mögliches Vorgehen und fachliche Standards. Darüber hinaus sind den Studierenden regelmässige, individuelle und konstruktive Rückmeldungen über ihren Kompetenzstand anzubieten.

Die Leitprinzipien können als Prüffolie verwendet werden, um einzelne Studienelemente in Bezug auf Elemente und Formen der Selbstbestimmung zu konzipieren (vgl. 2.2). Im Folgenden soll gezeigt werden, wie sie operationalisiert werden können.

3 Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – Beispiele und Erfahrungen

Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegen uns lediglich Erfahrungen aus dem bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studienbereich (BSW) eines einzigen Studiengangs der PHZ Luzern vor. Im Rahmen der Umstrukturierung der Studienprogramme werden jedoch die fünf Leitprinzipien eine orientierende Funktion für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Studienelemente übernehmen. Zum besseren Verständnis bzw. zur Situierung der weiter unten vorgestellten Praxisbeispiele wird zuerst in einem kurzen Aufriss die Figuration des angesprochenen Studiengangs skizziert.

3.1 Grundzüge des Masterstudiums Sek I für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom

Der «Masterstudiengang Sek I für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom» richtet sich an Lehrpersonen mit einem Kindergarten-, Primarlehr- oder Fachlehrdiplom, welche die Lehrberechtigung für die Sekundarstufe I erwerben möchten. Die Anforderungen orientieren sich an den Ansprüchen und Studienbereichen der regulären Sekundarstufe-I-Masterausbildung (Referenz-Studiengang). Auch gelten die gleichen Aufnahmebedingungen wie für den Regelstudiengang. Die Module für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildungselemente sind in der Regel in den regulären Studiengang integriert, während andere (BSW, Berufsstudien) spezifisch auf Personen mit Lehrerfahrung abgestimmt sind. So werden die Studierenden in den Modulen «Biografie & Studieren», «Jugendalter», «Lernen & Interaktion» und «Schulische Heilpädagogik» gezielt auf die vielfältigen Aufgaben schulischer Erziehung und Bildung von Jugendlichen vorbereitet.

3.2 Praxisbeispiele aus dem Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften (BSW)

Drei Beispiele aus dem BSW-Bereich – die KMK-Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. 2.1) formulieren Kompetenzen in den Bildungs- und Sozialwis-

senschaften – sollen zum einen den konkretisierten Umsetzungsversuch der unter 2.3 vorgestellten Leitprinzipien darlegen, die auf die Förderung und Unterstützung selbst-regulierter Lernprozesse abzielen, und zum anderen verdeutlichen, wie diese Lernprozesse im Verlaufe des Studiums zunehmend vielschichtiger und differenzierter werden. Die nachfolgenden Beispiele haben exemplarischen Charakter und können bzw. sollen nicht generalisiert werden. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, mit welchen Angeboten die Leitprinzipien in variierender Ausprägung konzeptuell initiiert werden. Beispiel 1 (Module zum Jugendalter) ist aus dem Bachelorstudium, Beispiel 2 (persönliches Unterrichtskonzept) aus dem Masterstudium und Beispiel 3 (Portfolioarbeit) erstreckt sich über das gesamte Studium, weshalb in diesem letzten Beispiel zwangsläufig auch Aspekte aus den beiden ersten Beispielen enthalten sind.

Beispiel 1: Module zum Jugendalter

Die Studierenden belegen im BSW-Bereich u. a. drei Module zum Jugendalter, die nach thematischen Schwerpunkten gegliedert aufeinander aufbauen. Modul 1 bildet das Fundament der beiden weiterführenden Module. In ihm werden interdisziplinäre Grundlagen für ein differenziertes Verständnis des Jugendalters geschaffen. Modul 2 greift ausserfamiliäre Lebenswelten Jugendlicher mit schwerpunktmässigem Fokus auf Peer-Beziehungen auf. In Modul 3 stehen vorwiegend die pädagogischen Interaktionen zwischen der Erwachsenenwelt (Familie und Schule) und Jugendlichen im Mittelpunkt, die mit dem Wissen aus den beiden anderen Modulen auf Spannungsfelder und die sich in ihnen bietenden Handlungsmöglichkeiten hin reflektiert werden. Die in diesen Modulen zu erbringende Leistung besteht neben der Auseinandersetzung mit der Basisliteratur aus der Planung und Durchführung einer selbstverantworteten Teilveranstaltung. In dieser sollen ausgewählte Inhalte eines Themas vertieft werden. Die Modulveranstaltungen sind vornehmlich als Reflexions- und Diskussionsforum gedacht. Im dritten Modul werden die selbstverantworteten Teilveranstaltungen durch von Studierenden gehaltene Impulsreferate mit anschliessender thesengeleiteter Diskussion ersetzt. Im Sinne einer konzeptuellen Weiterentwicklung sollen die Studierenden durch das Einbringen substantieller Argumente eine fachwissenschaftliche Diskussion führen.

Die drei Module zum Jugendalter können als *Lernraum* aufgefasst werden, d. h. als Zeit zu lernen und sich zu verbessern. Der Erkenntnisgewinn und die Ergebnissicherung stehen im Zentrum. Diese werden nicht benotet. Es ist ein bewertungsfreier, aber nicht diagnosefreier Raum (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002). Entsprechend erhalten die Studierenden in den selbstverantworteten Teilen nach der Abgabe ihrer Vorbereitungsarbeit eine erste schriftliche Rückmeldung und nach der Durchführung ihres Auftrages (Lehrveranstaltung bzw. Impulsreferat) eine zweite. Zudem können sie eine Nachbesprechung beantragen (vgl. Cocard, 2006). Inwieweit berücksichtigt dieses Lehr-Lern-Setting die Postulate selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3.) und trägt zur Kompetenzentwicklung bei? Durch das strukturierte Vorgehen herrscht Klarheit über Lernziele, Erwartungen und Arbeitswege. Es kann sich eine Aufgabenkultur etablieren, die an den Ausgangslagen der Studierenden anknüpft und ihnen eigenständig bestimmbare ju-

gendthematische Schwerpunkte und Aufarbeitungswege erlaubt (Kompetenzarbeit an Aspekten im KMK-Kompetenzbereich Erziehen). Aufgrund der beschränkten Durchführungszeit der selbstverantworteten Teilveranstaltungen müssen die Studierenden auf der Metaebene eine thematische Überblicksarbeit leisten, bevor sie eine argumentativ nachvollziehbare Schwerpunktsetzung vornehmen können (und damit einhergehend Kompetenzentwicklungsprozesse hinsichtlich des Bereichs Unterrichten vorantreiben). Diese Prozesse bedingen eine Austauschkultur zwischen Studierenden und Dozierenden, nicht zuletzt auch, weil aufgrund der selbstständigen Schwerpunktwahl und der didaktischen Freiheiten die Dozierenden ihre Veranstaltungsbeiträge aufgrund ihres Fachwissensvorsprungs auf diejenigen der Studierenden ausrichten haben und nicht umgekehrt (KMK-Kompetenzbereiche Unterrichten und Beurteilen).

Am Ende des Bachelorstudiums werden die Module zum Jugendalter mit einer Prüfung abgeschlossen. Sie stellt einen *Leistungsraum* dar, d. h. für eine Studentin bzw. einen Studenten ist es an der Zeit zu zeigen, was sie bzw. er gelernt hat. Nicht mehr der Erkenntnisgewinn und die Ergebnissicherung stehen im Vordergrund, sondern die Leistungserbringung und -bewertung (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002). Entsprechend gibt es eine Note, die sich an Leistungszielen orientiert. Im Gegensatz zum Lernraum und der Lernmotivation, geht es im Leistungsraum um die Leistungsmotivation und das Bedürfnis nach Kompetenzdemonstration. Es wird geprüft, ob die für das Studium relevanten Lernziele erreicht sind. Durch die modulare Anordnung über drei Semester lassen sich inhaltliche Bezüge konzeptuell verdichten und darüber hinaus vielschichtige, komplexe Lernprozesse anregen und begleiten. Um diese festzuhalten und der Reflexion zugänglich zu machen, werden die Studierenden zu einer fortlaufenden Ergebnissicherung angehalten, welche auch die Abgleichung bzw. Verlinkung mit den KMK-Standards beinhaltet (vgl. 2.1). Sie dient gleichzeitig als Vorbereitung auf die erwähnte Modulprüfung, anders gesagt erleichtert sie die Verknüpfung des Lernraums mit dem Leistungsraum.

Beispiel 2: Persönliches Unterrichtskonzept

«Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. Sie definieren grundlegende Prinzipien der Unterrichtsarbeit, sie formulieren Leitbilder des Rollenverhaltens von Lehrern und Schülern und sie geben Empfehlungen für die organisatorisch-institutionelle Gestaltung des Unterrichts» (Jank & Meyer, 1991, S. 305). Im Masterstudium sollen die Studierenden ihr persönliches, bildungsrelevantes Unterrichtskonzept entwickeln, indem sie sich vorgängig mit didaktischen Modellen und Unterrichtskonzeptionen auseinandersetzen (vgl. Abb. 1).

Unterrichtskonzepte sind wertend und beschreibend. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Unterrichtsmethodik. Es wird davon ausgegangen, dass sich ein solches Konzept fortlaufend (weiter)entwickelt und sich jeweils auf konkrete Rahmenbedingungen bezieht (vgl. Berner, 1999). Es beinhaltet begründbare Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und

1. *Menschenbild und Erwartungen an Jugendliche*
Als Lehrperson ist es wichtig, sich seines Menschenbildes bewusst zu sein. Dieses Nachdenken soll empirisches Reflektieren enthalten, das auf der sozialen Praxistätigkeit basiert.
2. *Persönliches Bildungsverständnis*
«Bildung ist etwas, das wachsen und sich bilden muss» (Berner, 1999, S. 70). Ein reflektiertes Bildungsverständnis leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines professionellen Selbstbildes.
3. *Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer*
Das Selbstverständnis beinhaltet das berufliche Selbstbild, das die Auffassungen über die persönlichen Eigenschaften, über sich selbst in der Arbeit und über die Möglichkeiten, sich in der Arbeit zu bewähren, enthält. Es hat sich im Laufe der Grundausbildung und mit zunehmender Berufserfahrung (weiter)entwickelt.
4. *Theoriegeleitete Ziele in den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren*
Die Studierenden blicken voraus auf ihr (künftiges) Arbeitsfeld und beschreiben, wie sie in den vier Kompetenzbereichen (vgl. KMK-Standards) an eigenen Zielsetzungen arbeiten möchten.
5. *Schwerpunktsetzungen für den Fachunterricht*
Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einem bestimmten Fach hängt auch von demjenigen der Lehrperson ab. Um die Schülerinnen und Schüler für die Sache zu interessieren, sie zum Lernen anzuregen, sollte die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler ihr eigenes Interesse am und ihre Wertschätzung für das Fach spüren lassen.

Abbildung 1: Grundstruktur des persönlichen Unterrichtskonzepts

Methoden sowie fachdidaktisch spezifische Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung oder Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung im Fachunterricht usw. Die Postulate selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3) und die Standardorientierung (vgl. 2.1) sind in diesem Lehr-Lern-Setting offensichtlich: Wissenschaftstheoretische Grundlagen werden mit dem persönlichen Menschenbild und Bildungsverständnis verknüpft und sollen in ein differenziertes Unterrichtskonzept münden (Entwicklung von Kompetenzen aus dem KMK-Kompetenzbereich Unterrichten). In diesem Prozess sind die Dozierenden sowohl als Fachperson wie auch als Prozessbegleitung bzw. Coach tätig.

Beispiel 3: Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit erstreckt sich über das gesamte Studium. Es gibt vielfältige Formen und Typen von Portfolios (vgl. Brunner, Häcker & Winter, 2006). Für die Portfolioarbeit im Masterstudium werden einerseits ein Entwicklungs- und andererseits ein Vorzeigeportfolio verwendet.

Ein *Entwicklungsportfolio (working portfolio)* soll Wachstum und Veränderung des Lernprozesses zeigen (vgl. Smith & Tillema, 2003). Es enthält Beispiele von Arbeiten im Anfangszustand, von mangelhaften oder schlechten Arbeiten (Vorher) bis hin zu fertigen und gelungenen Produkten (Nachher). Mit einem Entwicklungsportfolio dokumentieren Studierende, dass sie in Bezug auf ausgewählte Schwerpunkte Fortschritte gemacht haben. In die Portfolioarbeit sind berufs- und sozialwissenschaftlich orientierte Ausbildungselemente eingebunden. Sie strukturiert sich grob in zwei Hauptetappen, das

Propädeutikum und das Hauptstudium, und beinhaltet je nach Etappe unterschiedliche Hauptzielsetzungen und Prozessschritte. Für jede Etappe sind formative Portfoliogespräche (Beratungstreffen) eingeplant, denn erst durch diese wird das Portfolio wirklich «veröffentlicht». Damit findet ein Austausch bzw. eine Verständigung über Selbst- und Fremdbewertung des Portfolios zwischen Studierenden und Dozierenden statt. Die Arbeit am Portfolio begleitet die Studierenden bis zur Schlussprüfung. Bereits im 1. Semester nehmen die Studierenden die Arbeit an ihrem Entwicklungsportfolio auf, indem sie diverse Materialien aus Lehrveranstaltungen und Praktika zusammentragen und gewichten. Ab dem 3. Semester werden die wichtigsten Etappen mit Beratungstreffen begleitet, in welchen ein Austausch von Selbst- und Fremdbewertungen des Portfolios stattfindet. Während im 3. Semester der eigentliche Aufbau des Entwicklungsportfolios beginnt, werden ab dem 5. Semester basierend auf den Beratungstreffen die Portfolioeinträge überarbeitet, verfeinert und ergänzt. Auf der Basis des Entwicklungsportfolios entsteht ab dem 7. Semester ein Vorzeigeportfolio, welches besonders gut geeignet ist für die Darstellung ausgewählter Unterrichts- oder Lernabschnitte.

Das *Vorzeigeportfolio (showcase portfolio)* dient vor allem der zusammenfassenden Leistungsbeurteilung einer Studentin bzw. eines Studenten (vgl. Häcker & Rentsch, 2008). In ihm sind möglichst aussagekräftige, repräsentative und abgeschlossene Arbeiten erfasst. Die Auswahl und Ergebnisse sind reflektiert. Im Vorzeigeportfolio muss keineswegs nur Gelungenes aufgenommen werden. Das pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Studium im BSW-Bereich wird mit einer Fachprüfung auf der Basis des Vorzeigeportfolios abgeschlossen, welches vier Teile umfasst:

1. eine *strukturierte und kommentierte Sammlung von Einträgen zu vier ausgewählten Kompetenzprofilen*. Diese Kompetenzprofile decken die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren der KMK-Standards ab (vgl. 2.1);
2. einen *Lehrtext für Studierende*, der die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema aus den Modulen zum Jugendalter beinhaltet (vgl. 3.2, Beispiel 1);
3. ein *Unterrichtskonzept*, mit welchem die Studierenden aufgrund ihres theoretischen Hintergrundwissens und ihrer Praxiserfahrungen ihr eigenes geklärtes pädagogisches Profil artikulieren (vgl. 3.2, Beispiel 2);
4. eine *Schlussreflexion*, welche die Bedeutung für das gegenwärtige und künftige Berufshandeln klärt.

Für je einen Standard aus den vier KMK-Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren werden im weitesten Sinn Belegstücke ausgewählt, die aufzeigen, wie eine Studentin bzw. ein Student diesen erreicht hat. Das Belegstück allein beweist nicht, ob das nötige Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen angeeignet worden sind. Es fungiert vielmehr als Indikator. Eine Lektion mit der entsprechenden Nachbearbeitung z. B. gibt Hinweise, dass ein Student fähig ist, die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung zu reflektieren und hieraus Konsequenzen zu ziehen. Eine Videosequenz aus einer Klassenkonferenz, für die eine Studentin die Rahmenbedingungen bereitgestellt hat, sagt etwas über die Fä-

higkeit aus, das Kommunikationsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es kann durchaus sein, dass ein Belegstück Aussagen zu mehr als einem Standard zulässt. Die Systematisierung des Portfolios geht mit einem ständigen Reflexionsprozess einher (vgl. Brouër, 2007). Eine sinnvolle Reflexion integriert u. a. kritische und selbstkritische Stellungnahmen, Perspektivenwechsel (Sicht der Schülerin bzw. des Schülers, der Eltern, der Lehrperson, der Studentin bzw. des Studenten etc.), Bezüge zur eigenen Berufspraxis, den eigenen Lernstand, Überlegungen zur Praxisrelevanz der ausgewählten Dokumente, Vernetzungen zwischen Theorie und Praxis sowie persönliche, konstruktive Überlegungen. Die Ausrichtung an den Leitprinzipien selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3) ist evident und muss nicht weiter kommentiert werden.

4 Fazit und Ausblick

Wir haben darzulegen versucht, wie sich institutionell verankerte Lehr-Lern-Settings gestalten lassen, die selbstreguliertes Lernen ermöglichen (bzw. erfordern) und in denen im Verlaufe des Studiums das Reflexionsausmass sowie das Komplexitätsniveau gesteigert werden. Im Schlussteil werden nun die Ergebnisse dieser konzeptuellen Ausrichtung mit Rückmeldungen von Studierenden und Dozierenden kontrastiert und kritisch bewertet (vgl. Buholzer, 2005). Die in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson erfolgte Erweiterung vom Bachelor- zum Masterstudium eröffnet Möglichkeiten, noch stärker prozessorientiert zu arbeiten. Ob deswegen geeignetere Absolventinnen und Absolventen in den Beruf einsteigen, bleibt offen, doch sollte es dadurch zumindest möglich sein, Studierende besser auf ihrem Weg zu reflexiven Praktikerinnen und Praktikern (Schön, 1983, 1987) zu begleiten, insbesondere indem mittel- und langfristige angelegte Entwicklungsprozesse verfolgt und u. a. vermehrt auch formative Leistungsnachweise erbracht werden können. Unsere Studierendenrückmeldungen zeigen, dass mit zunehmenden Lern- und Leistungsanforderungen ebenfalls die Erwartungen an die Dozierenden dahin gehend steigen, dass diese nicht nur als Wissensinstanz, sondern ebenso als Lernbegleitung bzw. Coach benötigt werden. Ferner verdeutlichen sie, wie wenig sich Studierende vor der Entwicklung ihres eigenen Unterrichtskonzepts mit einem solchen auseinandergesetzt haben. Vielen wird zudem erst durch die standardorientierte Arbeit am Portfolio bewusst, wo und in welchem Masse sie sich im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich (weiter)entwickelt haben.

Die Bezüge zur Selbstbestimmungstheorie und zu standardbasiertem Lernen scheinen zu greifen, wenngleich noch nicht zur vollen Zufriedenheit. Wie zu Beginn angedeutet, eignen sich die Leitprinzipien (Kompetenzausrichtung, Perspektivität, Urheberstolz, Berufsrelevanz und Klarheit) zwar, um Formen und Elemente der Selbstbestimmung im BSW-Bereich zu prüfen, doch offenbart gerade diese Prüfung in den Studierenden- und Dozierendenrückmeldungen, wie schwierig es insbesondere im Bachelorstudium ist, den Aufbau von Grundwissen mit erweiterten Lernansprüchen in Einklang zu bringen. So besteht weiterhin das Problem, dass nicht wenige Studierende sich erst

dann auf selbstregulierte, reflexive Lernprozesse einlassen, wenn am Ende eines Moduls nicht ausschliesslich eine Leistungsprüfung steht, in welcher in erster Linie die Wiedergabe von Modulinhalten und Basisliteratur verlangt wird. Ist Letzteres der Fall, begnügen sie sich in der Regel mit simplem (wenngleich zeitintensivem) Memorieren. Es wäre falsch, ihnen dies zum Vorwurf zu machen, zeigt es doch, dass das Ausbildungssystem als solches die Gedächtnisleistung honoriert, es aber offensichtlich noch nicht zur Genüge schafft, die restlichen, nicht direkt benoteten Leistungen angemessen zu würdigen.

Die Ausrichtung der BSW-Studienelemente an Bildungsstandards bewährt sich. Sowohl aus Studierenden- wie auch aus Dozierendenrückmeldungen lässt sich aber ebenfalls schliessen, dass insbesondere auf institutionell-konzeptueller Ebene eine noch stärkere Anbindung der Module – auch der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen – an die Ausbildungsstandards anzustreben wäre, nicht zuletzt auch, um den angesprochenen Problematiken einer modularisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung entgegenzuwirken. Zudem hat sich gezeigt, dass die Portfolioarbeit nicht erst am Ende des Bachelorstudiums, sondern bereits ab Studienbeginn in Angriff genommen werden sollte, damit die mit ihr angestrebten Ziele nachhaltig erreicht werden können. Unsere Erfahrungen aus mittlerweile vier Studienjahren offenbaren, dass die Zeit nach dem Bachelorstudium bis zum Ende des Masterstudiums zwar zur Erstellung eines Vorzeigeportfolios ausreicht, nicht aber für die lernprozessbegleitende Führung eines Entwicklungsportfolios. Die Rückmeldungen der Studierenden (und auch der Dozierenden) zeigen, dass sich die Arbeit am Portfolio zur selbstregulierten Erfassung des persönlichen Kompetenzzuwachses in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren eignet. Das Vorzeigeportfolio wird von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden als eine motivierende, gewinnbringende Leistung angesehen (siehe 2.2), insbesondere weil es als klärende Standortbestimmung am Ende des Studiums verstanden wird. Prozesse des selbstständigen Lernens und der Selbstreflexion müssen institutionell verankert sein, wenn sie über das gesamte Studium ihre Wirkung entfalten und für die einzelne Studentin bzw. den einzelnen Studenten curriculare Bedeutung erhalten und damit auch reizvoll bleiben sollen. Es sollte im Studium immer wieder möglich sein, die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu erkennen und dadurch die Motivation aufrechtzuerhalten, um kurz-, mittel- und langfristig angelegte Lernziele selbstverantwortlich erreichen zu wollen.

Literatur

- Berner, H.** (1999). *Didaktische Kompetenz: Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Blömeke, S.** (2006). KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6 (1), 25–33.
- Brouër, B.** (2007). Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 157–173.

- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F.** (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Buholzer, A.** (2005). *Q2-Bericht. Befragung der Studierenden an der PHZ Luzern*. Luzern: PHZ. Online unter: http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_qm_q2_zwischenbericht_0405.pdf [26.05.2009].
- Cocard, Y.** (2006). Bewertung studentischer Referate: Entwicklung von Beurteilungskriterien. In S. Wehr (Hrsg.), *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 161–166). Bern: Haupt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2006). Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 321–332.
- Häcker, T. & Rentsch, K.** (2008). Bewertungsportfolios in der Lehrer/innenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (1), 57–62.
- Jank, W. & Meyer, H.** (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jerusalem, M. & Hopf, D.** (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Psychologie*, 44 (Beiheft).
- Keller, H.-J.** (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 52–60.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [26.05.2009].
- Oser, F.** (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 8–19.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Plöger, W.** (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, M.** (1995). Zum Lernen bewegen. *Blick in die Wissenschaft*, 4 (7), 58–66.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N.** (1998). *Lehrermaterialien: Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung*. Kiel: IPN Kiel. Online unter: <http://www.learnline.de/angebote/sinus/zentral/grundlagen/module/modul9a.doc> [26.05.2009].
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.
- Rihm, Th. & Häcker, Th.** (2007). Nachhaltig Lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt. *Pädagogische Rundschau*, 61 (2), 199–210.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schön, A. D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, A. D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, K. & Tillema, H.** (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 625–648.

Autoren

- Yves Cocard**, Dr. phil., PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I sowie PHBern, Institut Sekundarstufe I, yves.cocard@phz.ch
- Herbert Luthiger**, lic. phil., PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I, herbert.luthiger@phz.ch

Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen

Dominik Petko, Annett Uhlemann und Urs Büeler

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bemüht sich vielerorts um flexiblere Studienformen mit geringeren Präsenzanteilen. Mit Ansätzen des Blended Learning können Studierende beim stärker selbstregulierten Studium unterstützt werden. Verschiedene Möglichkeiten werden vorgestellt und am Beispiel des flexiblen Studiums an der PH Zentralschweiz in Schwyz konkretisiert.

Blended Learning in teacher training

Abstract Teaching education in many areas is striving towards more flexible forms of study with reduced hours of attendance. With Blended Learning approaches, students can be supported through more self-regulated periods of study. In the following various options will be presented and an example of a flexible study programme in the PH Schwyz, Central Switzerland concretized.

Selbstreguliertes Lernen ist ein Schlüsselkonzept konstruktivistisch orientierter Bildung (vgl. Zimmerman, 2001; Weinert, 1982). Lernende übernehmen dabei für Ziele, Inhalte, Prozesse und Reflexion ihres Lernprozesses verstärkt Verantwortung. Selbstreguliertes Lernen zielt nicht nur auf eine vertiefte Verarbeitung der jeweiligen Lerninhalte, sondern auch auf die Aktivierung und Entwicklung von Motivation, Metakognition und Lernstrategien. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht diesbezüglich vor einer doppelten Herausforderung. Angehende Lehrpersonen müssen im Studium Kompetenzen für das eigene selbstgesteuerte und lebenslange Lernen im Beruf entwickeln. Gleichzeitig müssen sie Prozesse des selbstgesteuerten Lernens mit ihren Schülerinnen und Schülern inszenieren und begleiten können. Um Lehrpersonen diesbezüglich zu sozialisieren, setzen Pädagogische Hochschulen verstärkt auf flexible Studienstrukturen. Solche Angebote umfassen geringere Präsenzzeiten und einen erhöhten Anteil an eigenständigen Lernaktivitäten, ausserdem grössere Wahlmöglichkeiten bei Inhalten, Lernwegen und Lernzeiten sowie eigenständige Möglichkeiten der Lernzielkontrolle. Sie zielen auf den Abbau von Überregulierung und Stundenüberfrachtung und können auch aus Kostengründen für Hochschulen attraktiv sein. Dennoch ist Flexibilisierung nicht ganz einfach umzusetzen. Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen benötigen einen sorgfältigen Aufbau und können auch bei Lehramtsstudierenden nicht vorausgesetzt werden (vgl. z.B. Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Die Flexibilisierung der Lehramtsstudiengänge darf deshalb nicht als Sparübung verstanden werden, in der einfach Präsenzlektionen abgebaut werden, ohne entsprechend in sorgfältig aufgebaute und betreute Selbstlernstrukturen zu investieren (vgl. Forneck, 2006). Eine Möglichkeit, Studierende in selbstgesteuerten Lernphasen zu begleiten, liegt im Einbezug von E-Learning oder Blended Learning. Mit digitalen

Technologien sind dabei vielfältige weitere potenzielle Mehrwerte verbunden. Zu nennen sind hier vor allem Effizienzargumente (z. B. ökonomischere Verteilung von Materialien und schnellere, vielfältigere Kommunikation) und Effektivitätsargumente (verbessertes Lernen z. B. durch interaktive, adaptive, multimediale und soziale Medien; vgl. Petko & Reusser, 2005). Solche Potenziale werden jedoch nur in sinnvollen organisatorischen und didaktischen Arrangements wirksam, bei deren Gestaltung sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch in einer Pionierphase befindet. Mögliche Ansätze werden nachfolgend im Überblick skizziert und anhand der Fallstudie der PH Zentralschweiz – Schwyz konkretisiert.

1 Varianten des Blended Learning

Die Begriffe «E-Learning» und «Blended Learning» sind trotz oder gerade wegen ihrer Omnipräsenz unscharf geblieben. Es existiert eine Vielzahl von Definitionen, die ganz unterschiedliche Dimensionen umfassen können, z. B. technische, organisatorische und didaktische (vgl. z. B. Mayes & de Freitas, 2004). In der technischen Dimension bezeichnet «E-Learning» allgemein ein Lernen mit elektronischen Medien (was z. B. auch ein Lernen mit CD-Rom einschliesst) oder spezifischer ein Lernen mit dem Internet. Die eingesetzten Online-Werkzeuge umfassen interaktive und/oder multimediale Webseiten, synchrone oder asynchrone Kommunikationskanäle, virtuelle Lernplattformen oder neuere Web 2.0-Werkzeuge wie Wikis und Weblogs. Organisatorisch kann E-Learning auf Fernlernen fokussiert sein oder auch ein Lernen mit elektronischen Medien in Präsenzkontexten umfassen. Didaktisch reicht die Spannweite von eher behavioristischen Drill&practice-Übungen über kognitivistisch orientierte Animationen und Hypertexte, konstruktivistisch ausgerichtete Simulationen und Games bis hin zu ko-konstruktivistischen Ansätzen, in denen die Online-Kommunikation von Lerngruppen im Zentrum steht (vgl. Petko & Reusser, 2005). Anstelle einer vermeintlich eindeutigen Definition muss bei der Rede von E-Learning dieses gesamte Spektrum im Auge behalten werden. Noch komplexer ist die Definition des Begriffes «Blended Learning» (vgl. z. B. Graham, 2006). Das gebräuchlichste Verständnis meint eine Kombination von Präsenzlehre und Online-Lernen, z. T. auch von unterschiedlichen Medien und didaktischen Ansätzen. Der Ansatz des Blended Learning richtet sich gegen eine Monokultur reinen Online-Lernens dieser oder jener Ausrichtung und betont den gezielten Einsatz wechselnder Lernarrangements. Dahinter steht die Einsicht, dass reines Online-Lernen nicht für jedes Lernziel und jede Lernaktivität gleichermassen geeignet ist und sich mit Blended Learning im Idealfall das «Beste aller Welten» kombinieren lässt. Je nachdem, welches transformative Potenzial das Online-Lernen auch in Bezug auf die Präsenzlehre besitzt, kann von unterschiedlichen Stufen des Blended Learning gesprochen werden:

- Blended Learning I: Online-Angebote dienen als optionale Ergänzungen oder Vertiefungen der Präsenzlehre (z. B. Lektüre zum Download, ergänzende Lernaufträge und Online-Tests). Die Präsenzveranstaltungen haben nicht notwendigerweise einen

- Bezug zu den Online-Aktivitäten.
- Blended Learning II: Online-Phasen dienen als notwendige Vorbereitung oder Nachbereitung der Präsenzlehre (z. B. Bearbeitung von Lektüre und Lernaufträgen, Austausch von Ergebnisdokumenten). Die Präsenzveranstaltungen nehmen Bezug auf die Online-Arbeiten (z. B. Präsentation der Resultate, Diskussion und Feedback, Vorbereitung der nächsten Online-Phase).
 - Blended Learning III: Online-Lernen dient als kontinuierliche Begleitung aller eigenständigen und begleiteten Lernaktivitäten (z. B. elektronische Lerntagebücher, soziale Netzwerke, Projektwikis). In Präsenzveranstaltungen und Online-Phasen wird an denselben übergreifenden Aufgaben gearbeitet (z. B. flexibles fall- und projektbasiertes Arbeiten in Gruppen, Dozierende sind gleichermaßen Online- und Präsenzcoachs).

Bei den ersten beiden Stufen des Blended Learning gilt noch ein Primat der Präsenzlehre. Methoden des Distance Learning dienen hier als optionale oder notwendige Überbrückung in der Zeit zwischen den Präsenzveranstaltungen im Sinne von Hausaufgaben. Auf Stufe II fließen die Online-Aktivitäten bereits verstärkt in die Präsenzveranstaltungen ein. Bei der skizzierten dritten Stufe dienen digitale Medien als ein ständiger Begleiter aller Lernprozesse im Sinne eines individuellen oder kollektiven Wissensmanagements. Innerhalb dieser Stufen gibt es zahlreiche Varianten und die Übergänge sind fließend. Durch die Vielschichtigkeit von E-Learning- und Blended-Learning-Arrangements sind noch zahlreiche weitere Stufenmodelle denkbar, z. B. zu Graden der Aktivität, Medialität, Synchronizität (vgl. Schulmeister et al., 2009). Alle Modelle machen jedoch deutlich, dass E-Learning und Blended Learning keine didaktischen Selbstläufer sind (vgl. Bigum & Rowan, 2004; Reusser, 2002). Sie verlangen eine sorgfältige Bereitstellung von Lernmaterialien, offen strukturierte Aufträge, z. B. in Form von problem-, fall- oder goalbasierten Aufgaben, das Bereitstellen von geeigneten Software-Werkzeugen, die Klärung der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und der Modalitäten des Coachings durch Tutorinnen und Tutoren oder Dozierende und schliesslich die klare Kommunikation von Leistungsnachweisen, Ansprüchen und Feedback. Obwohl zur Wirksamkeit von E-Learning im Vergleich zu Präsenzsettings mittlerweile positive Meta-Analysen vorliegen (z. B. Bernard et al., 2004; Jahng, Krug & Zhang, 2007), sind solche Veranstaltungen nicht per se besser. Letztlich kommt es auf das didaktische Arrangement und seine Geeignetheit für die Studierenden an, ob im Einzelfall sinnvolle Lernumgebungen entstehen.

Zu konkreten Ausgestaltungen von Blended Learning in der Lehrpersonenbildung existieren international bereits vielfältige Fallbeispiele (vgl. Perraton, Creed & Robinson, 2002; Robinson & Latchem, 2003 sowie regelmässig im *Journal of Technology and Teacher Education*: www.aace.org/pubs/jtate/). Solche Angebote galten lange vor allem als Notlösung für Lehrpersonen, die ansonsten am Präsenzstudium nur schwer teilnehmen konnten (so z. B. an der Open University oder der University of Phoenix). Andere Projekte motivieren sich aus Skalierungs- und Kostengründen (z. B. in Ent-

wicklungs- und Schwellenländern Afrikas sowie im asiatischen Raum). Ausserhalb von solchen Fernstudienkontexten, z. B. in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung in Deutschland, wird Blended Learning dagegen eher aus didaktischen Gründen eingesetzt (vgl. z. B. Reinmann, 2005). Die Übertragung von Erfahrungen aus anderen Ländern auf die Schweiz ist jedoch angesichts der Unterschiedlichkeit der Lehrerbildungssysteme nur schwer möglich. In der Schweiz sind E-Learning und Blended Learning in der Lehrpersonenbildung ein verhältnismässig junges Phänomen (vgl. Baumberger et al., 2008; Petko, Haab & Reusser, 2003). Nach der Gründerzeit haben heute zwar alle Schweizer PHs Lernplattformen und andere Werkzeuge für ein gemeinsames Lernen über das Internet eingerichtet (vgl. www.fachgruppe-elearning.ch). Es bestehen jedoch kaum aktuelle Daten darüber, wie und in welchem Ausmass E-Learning und Blended Learning tatsächlich stattfinden (von einzelnen Modellprojekten abgesehen, z. B. Maier Reinhard, 2006). Ein verstärkter diesbezüglicher Austausch könnte Ideen vermitteln, wie digitale Medien zur Unterstützung selbstständiger Studienphasen eingesetzt werden können.

2 Das Beispiel der PHZ Schwyz

An der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Schwyz startete im Herbst 2005 ein präsenzreduzierter Studiengang, welcher zunächst darauf abzielte, das PH-Studium bei Bedarf auch neben Erwerbstätigkeit oder familiären Aufgaben zu ermöglichen. Die Präsenzzeit sollte für solche Studierende bei gleichbleibender Studienleistung und Studiendauer auf maximal 2½ Tage pro Woche reduziert werden, was zu aufwendigen Anpassungen des Stundenplans führte. Blended-Learning-Studierende erschienen nur alle drei Wochen zu einer Präsenzsitzung im Modul, während die regulär Studierenden parallel dazu das Modul in Präsenz besuchten. Für die Abwesenden wurden zwischen den Sitzungen anspruchsvolle Lektüre- und Arbeitsaufträge gestellt, mit denen sie sich die Inhalte in Einzelarbeit, Lerntandems oder Lerngruppen selbst erarbeiteten. Über eine Lernplattform wurden Materialien, Aufträge und Resultate ausgetauscht sowie Beratungen durch die Dozierenden durchgeführt. Die gemeinsamen Präsenzsitzungen und die klar vorgegebenen Leistungsnachweise erhielten damit eine besondere Bedeutung. Die Umsetzung war anspruchsvoll. Bereits ein Jahr vor Start des Angebots wurde damit begonnen, die Dozierenden in intensiven Weiterbildungsblöcken auf die Umstellung vorzubereiten. Zusätzlich wurde Beratung für die konkrete Umgestaltung der Module angeboten. Obwohl praktisch alle Dozierenden engagiert an der Umstellung ihrer Module arbeiteten, wurde dabei schnell klar, dass nicht alle Themen und Arbeitsformen gleichermassen für dieses Konzept von Blended Learning geeignet waren. Während es in eher theoretischen Vorlesungen problemlos möglich war, sie mittels Podcasts sogar gänzlich ohne Präsenzpflicht zu führen, waren insbesondere praktische, musische und gestalterische Fächer stärker auf das Studium in Präsenz angewiesen. Deshalb erfolgte in einem zweiten Schritt eine Differenzierung des Angebots in Online-Module, Blended-Learning-Module und traditionelle Präsenzveranstaltungen.

Die Erfahrungen mit Blended Learning waren jedoch so positiv, dass sich auch immer mehr reguläre Studierende für das strukturierte, selbstständige Arbeiten interessierten. Nach zwei Jahren wurden probeweise mehrere Module des dritten Studiensemesters für alle Studierenden auf Blended Learning umgestellt. Dabei stand nicht mehr die Zeitersparnis im Vordergrund, sondern nur noch die Qualität der Module, deren Dozierende nun frei wählen konnten, in welchem Wechsel von Präsenz- und Online-Phasen sie durchgeführt wurden. Nach weiteren positiven Erfahrungen stellte das Rektorat für die breitere Umstellung zusätzliche Mittel bereit, um die sich Dozierende bewerben konnten. Die Resonanz war gross. Die erarbeiteten Module wurden von einer internen Qualitätskommission geprüft und auf Basis dieses Feedbacks überarbeitet. Zur Beurteilung der Module wurde ein Kriterienkatalog erarbeitet. So müssen etwa die Dauer von Präsenz- und Online-Phasen und die Termine für die Abgabe von Arbeitsaufträgen klar aufeinander abgestimmt und kommuniziert werden. Im Zentrum der Arbeitsphasen stehen herausfordernde, praxisnahe Arbeitsaufträge mit transparenten, produktorientierten Leistungsanforderungen. Es bestehen verbindliche und optionale Hinweise zur Bearbeitung dieser Aufträge in Einzel- oder Gruppenarbeit. Die hierfür vorgesehenen Plattformen sind den Studierenden bekannt und funktionieren einwandfrei. Alle wichtigen Materialien sind online verfügbar. Multimediale Medien werden, wo sinnvoll, eingesetzt. Die Verfügbarkeit von Coaching in unterschiedlichen Kanälen ist sichergestellt. Diese strukturierenden Vorgaben zu Blended-Learning-Phasen sollen die Offenheit des selbstgesteuerten Lernens nicht einschränken, sondern gerade ermöglichen. Die Anforderungen und Bedingungen werden transparent kommuniziert, die Lernwege jedoch ausdrücklich offengelassen. Die Umstellung auf Blended Learning hat an der PHZ Schwyz heute praktisch alle Semester und Veranstaltungen erfasst. Die Entwicklung verlief insgesamt vom Blended Learning I als erste Gehversuche, über ein Blended Learning II, das heute von fast allen Dozierenden praktiziert wird, bis hin zu Blended Learning III, was langsam erste Konturen gewinnt, etwa, wenn einzelne Dozierende ihr gesamtes Modul auf ein flexibles projektorientiertes Arbeiten umstellen, mit einem bedarfsgerechten Wechsel zwischen Online- und Präsenzaktivitäten.

3 Schlussfolgerungen

Flexibles Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss nicht bedeuten, dass Studierende dabei auf sich selbst gestellt sind. Mit verschiedenen Varianten des Blended Learning lässt sich ein begleitetes, selbstreguliertes Lernen realisieren, das Studierende insbesondere in frühen Phasen des Studiums nicht gleich mit allzu grosser Offenheit überfordert. So kann das vorgeschlagene Stufenmodell möglicherweise auch im Sinne eines *Cognitive-Apprenticeship*-Modells verstanden werden, in dem stützende Strukturen schrittweise abgebaut werden und die eigenen Lernwege mit neuen Medien dennoch sichtbar bleiben. Die Erfahrungen an der PHZ Schwyz konnten zudem zeigen, dass nicht nur Studierende sondern auch Dozierende sich sukzessive an diese neue Lehr- und Lernkultur annähern mussten. Die Einführung von Blended Learning in der Lehrper-

sonenbildung erfordert gleichzeitige Anstrengungen auf mehreren Ebenen. Förderliche Bedingungen der Innovation waren im Rückblick vor allem a) die Entschlossenheit der Hochschulleitung, Blended Learning zu einem Profilelement der PHZ Schwyz zu machen, b) die didaktische Aufgeschlossenheit der Dozierenden, sich darauf einzulassen, c) die durch das Notebookobligatorium der PHZ für Dozierende und Studierende gute technische Infrastruktur und der geregelte Support sowie d) die Kompetenzen, die am Institut für Medien und Schule der PHZ Schwyz aufgebaut wurden und die in die internen Weiterbildungen und Beratungen einfließen. Erleichternd kam hinzu, dass an einer kleinen Hochschule wie der PHZ Schwyz solche Veränderungen relativ schnell greifen konnten. Ob mit der verstärkten Nutzung von Blended Learning in der Lehrpersonenbildung tatsächlich eine intensivere Nutzung digitaler Medien im Unterricht der ausgebildeten Lehrpersonen erreicht wird, kann heute noch nicht abschliessend beurteilt werden. Erste Schritte zu einer empirischen Klärung werden in einem laufenden Projekt unternommen. Es ist jedoch anzunehmen, dass der Transfer vom «Blended-Lerner» zum «Blended-Lehrer» nicht automatisch erfolgt und insbesondere in den Praxismodulen und Praktika sowie bei der Berufseinführung verstärkt gefördert werden muss. Unter den Bedingungen der Präsenzpflcht an Volksschulen ist in jedem Fall ein komplexes Verständnis von Blended Learning gefragt, da dieser Ansatz im Schulunterricht nur selten als Teilpräsenz, sondern vor allem im Sinne der Stufe III des oben genannten Stufenmodells umzusetzen ist.

Literatur

- Baumberger, B., Perrin, N., Bétrix, D. & Martin, D.** (2008). *Intégration et utilisation de TIC par les formateurs d'enseignants*. Neuchâtel: CDHEP.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L. et al.** (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74 (3), 379–439.
- Bigum, C. & Rowan, L.** (2004). Flexible learning in teacher education: myths, muddles and models. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (3), 213–226.
- Forneck, H.** (2006). Die Sorge um das eigene Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In H. Forneck, M. Gyger & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung* (S. 37–88). Bern: hep.
- Graham, C. R.** (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Jahng, N., Krug, D. & Zhang, Z.** (2007). Student Achievement in Online Distance Education Compared to Face-to-Face Education. *European Journal of Open, Distance and E-learning (www.eurodl.org)*, 2007 (1).
- Kremer-Hayon, L. & Tillema, H. H.** (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 507–522.
- Maier Reinhard, C.** (2006). Die Flexible Ausbildung zur Primarlehrkraft und das Forschungs- und Entwicklungsprojekt @rs. In H. Forneck, M. Gyger & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung* (S. 89–110). Bern: hep Verlag.
- Mayer, T. & de Freitas, S.** (2004). Review of e-learning theories, frameworks and models. JISC e-Learning Models Desk Study Stage 2. Online: <http://www.jisc.ac.uk/> [12.01. 2009].

Perraton, H., Creed, C. & Robinson, B. (2002). *Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning. Technology, Curriculum, Cost, Evaluation*. UNESCO. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf> [15.01.2009].

Petko, D., Haab, S. & Reusser, K. (2003). Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 8–31.

Petko, D. & Reusser, K. (2005). Das Potential von interaktiven Lernressourcen zur Förderung von Lernprozessen. In D. Miller (Hrsg.), *eLearning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 161–185). Bern: Haupt.

Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung*. Lengerich: Pabst.

Reusser, K. (2002). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.

Robinson, B. & Latchem, C. (Eds.). (2003). *Teacher Education Through Open and Distance Learning*. London: Routledge.

Schulmeister, R., Mayrberger, K., Breiter, A., Fischer, A., Hofmann, J. & Vogel, M. (2009). *Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen. Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von eLearning-Angeboten*. Online: www.mmkh.de/upload/dokumente/Referenzrahmen_Qualitaetssicherung_elearning_April09.pdf [12.05.2009].

Van Eckelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50 (3), 447–471.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 99–110.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self Regulated Learning and Academic Achievement* (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah: Erlbaum.

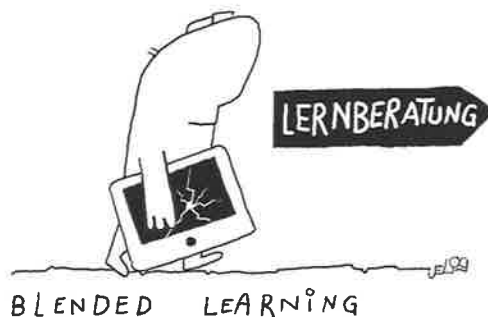
Autorin und Autoren

Dominik Petko, Prof. Dr., Leiter Forschung und Entwicklung, dominik.petko@phz.ch

Annett Uhlemann, Dr.

Urs Büeler, lic. phil.

Alle: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Schwyz, Zaystrasse 42, 6410 Goldau



Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften

Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli

Zusammenfassung Seit drei Jahren werden an der PHZ Luzern im Fach Naturwissenschaften mehrere Module in der Sekundarlehrpersonenausbildung nach der Methode des Problembasierten Lernens (PBL) durchgeführt. Die in der Schweiz verbreitete Siebensprungmethode erwies sich für die naturwissenschaftliche Lehrpersonenbildung als wenig geeignet, da sie eine Mentalität des kleinschrittigen Abarbeitens bewirkte, statt eine kritische Gesamtsicht zu fördern. Deshalb entwickelten wir den Drei-Phasen-Ansatz, der nun nicht nur eine didaktische Methode darstellt, sondern Teil eines Grundverständnisses von Lernen bei fachübergreifenden Themen darstellen kann. In einer laufenden Studie wird das Ausbildungskonzept hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen von Naturwissenschaftslehrpersonen kritisch hinterfragt und mit Ansätzen anderer Hochschulen verglichen.

Problem-Based Learning (PBL) in teacher education: the three-phase approach to the Natural Sciences.

Abstract A number of Natural Science modules in the education of secondary teachers have been run in the last three years at the University of Pedagogy, Lucerne, following the method of Problem-Based Learning (PBL) The seven-step method, which is widespread in Switzerland, proved unsuitable for the education of teachers of Natural Sciences as it resulted in a small step mentality instead of promoting a critical overview. For this reason we developed the three-phase approach, which is not only a teaching method but can be seen as part of a basic understanding of learning in cross-disciplinary topics. In an on-going study the training concept in terms of teaching-related skills of Natural Science teachers is being critically examined and compared to approaches from other universities.

1 Problembasiertes Lernen – eine Kurzeinführung

Problembasiertes Lernen (PBL) ist dadurch charakterisiert, dass eine möglichst lebensnahe und für die Lernenden attraktive Problemstellung in Gruppen zu sechs bis zehn Personen und mit tutorieller Unterstützung bearbeitet wird. Die Problemstellung ist dabei so gewählt, dass sie die gezielte Erarbeitung der gewünschten Lerninhalte ermöglicht. In vorgegebenen Schritten – meist nach der Siebensprungmethode (Moust et al., 1999; Weber, 2004) wird das Problem in der Gruppe analysiert und werden Lernziele formuliert. Der Lernstoff wird dann durch Gruppendiskussionen, Selbststudium und durch Instruktionen des Tutors bzw. der Tutorin sowie durch ergänzende Experimente erarbeitet.

Als Problem Based Learning PBL wurde die Methode um 1965 an der McMaster University in Kanada entwickelt und ab 1974 auch in Europa an der medizinischen Fakultät der Universität Maastricht eingesetzt und weiterentwickelt. In der Folge erfuhr sie eine schnelle Verbreitung vor allem in angloamerikanischen Medical Schools und in den Niederlanden und Skandinavien. Während PBL auch heute seine grösste Verbreitung in Medizinstudiengängen (z. B. in München, Bern und Zürich) aufweist, wird es mittlerweile auch in anderen Disziplinen wie Jura, Wirtschaft und Soziale Arbeit eingesetzt. In den Lehramtsstudien wird Problembasiertes Lernen zwar oft als Unterrichtsmethode gelehrt, die Studentinnen und Studenten selber studieren aber sehr selten nach dem Ansatz des Problembasierten Lernens, obwohl es sich zum Beispiel für die naturwissenschaftliche Ausbildung gut eignen würde.

2 Situierung, Bedeutung und Umsetzung von PBL in der Lehrpersonenbildung

2.1 Situierung von PBL im Kontext des selbstgesteuerten Lernens

Problembasiertes Lernen ist selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen, aber nicht minimal geführtes Lernen. PBL stützt die Studierenden mit einem stark strukturierenden Gerüst, damit sie anspruchsvolle Fragen klären können (Hmelo-Silver et al. 2007): «Scaffolded inquiry and problem-based environments present learners with opportunities to engage in complex tasks that would otherwise be beyond their current abilities» (S. 100). Folgende Elemente weisen diese Gerüstfunktion auf:

Das Problem: Es ist ein unbekanntes Phänomen oder eine unsichere Situation aus dem Alltag der Studierenden und initiiert das Lernen in diesem Bereich. Die dem Problem zugrunde liegende Alltagssituation oder das Alltagsphänomen wird derart bearbeitet, dass die Authentizität noch erfahrbar ist, aber dank der gezielten Problemkonstruktion grundlegende Fakten gelernt und Zusammenhänge verstanden werden können. Die Qualität der Problemkonstruktion hat direkte Auswirkungen auf das erfolgreiche Lernen.

Die Lernumgebung: Die Dozierenden reduzieren sowohl die vorgegebene Literatur bzw. die vorgegebenen Medien als auch die erkenntnisleitenden Experimente. Gleichzeitig induzieren sie auch mit gezielt eingesetzten mündlichen Fachinputs, dass sich die Studierenden selbst Fragen stellen.

Der Lernablauf: Problembasiertes Lernen ist bezüglich Lernablauf stark formalisiert und erfolgt häufig in sieben Schritten (Moust et al., 1999, Weber, 2004). Die Formalisierung erlaubt es den Studierenden, zielführend arbeiten zu können.

2.2 Bedeutung von PBL in der Lehrpersonenbildung

Der Ansatz des Problemorientierten Lernens in der Fachausbildung angehender Lehrpersonen ermöglicht es, intensiv an den drei von Shulman (1991) unterschiedenen Kategorien von Lehrerwissen zu arbeiten, dem fachinhaltlichen Wissen, dem pädagogischen Inhaltswissen und dem curricularen Wissen. Das fachinhaltliche Wissen (subject matter content knowledge) der Gymnasialzeit kann durch das selbstständige Formulieren von Lernfragen und das individuelle Vertiefen im Selbststudium je nach Vorwissen ausgebaut werden.

Mit Problembasiertem Lernen wird zudem pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge) vermittelt, also Wissen für den Unterricht. Dies beinhaltet das Erleben des Problembasierten Lernens als möglichen Unterrichtsansatz für die Zielstufe. Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Geissler, 1985; Wahl, 2001) gelingt eine Verbreitung neuer Lernformen, wie es das Problemorientierte Lernen für die Sekundarstufe I ist, leichter, wenn auch die Lehramtsstudierenden auf dieselbe Weise gelernt haben.

Schliesslich benötigen Lehrpersonen nach Shulman (1991) curriculares Wissen (curricular knowledge). Gerade für den Unterricht der integrierten Schulfächer wie «Naturlehre», «Natur und Technik» bzw. «Naturwissenschaft» lernen die Lehramtsstudierenden mit PBL eine Möglichkeit kennen, wie die Lehrplanforderung nach fächerübergreifenden Themen umgesetzt werden kann. Ebenso bietet PBL den Studierenden dank dem selbstgesteuerten Lernen mit eigenen Lernfragen einen Einblick, wie in heterogenen Lerngruppen die individuelle Fachkompetenz gefördert werden kann. Diese Erfahrung können sie in den Unterricht in niveaugemischten Klassen einbringen.

2.3 Umsetzung in der naturwissenschaftlichen Lehrpersonenbildung

Seit drei Jahren werden in den Naturwissenschaften der PHZ Luzern mehrere Module in der Sekundarlehrpersonenausbildung nach der Methode des Problemorientierten Lernens durchgeführt. Im Modul Kommunikation werden zum Beispiel im 7. Semester die Grundlagen der Optik, des Auges und der Neurobiologie sowie im 8. Semester jene der Wellenlehre, Akustik und des Hörens mit der Methode des Problemorientierten Lernens behandelt (Brovelli & Wilhelm, im Druck). Dabei erarbeiten sich die Lehramtsstudierenden dank der Ausrichtung an realen Problemen ein Fachwissen und Fachverstehen, das eine hohe Kontextorientierung aufweist. Gerade für Lehrpersonen ist diese Kontextorientierung unabdingbar (Wilhelm, 2007). Bewusst wird nicht zwischen Biologie und Physik getrennt, weil auch auf der Zielstufe diese echte Integration Vorteile aufweist. Besonders bei Mädchen führen biologische und medizinische Kontexte oft dazu, dass physikalische Inhalte eher als sinnvoll akzeptiert werden (Labudde 2003).

Methodisch wird Wert darauf gelegt, dass die gewählten Kontexte nicht zur Vertiefung, Überprüfung und Anwendung von bereits erworbenem Wissen, sondern zum Wissens-

erwerb im Prozess der Problembearbeitung dienen sollen. Der Grundgedanke dahinter ist, dass ein solches situiertes Lernen bei den Studierenden zu transferfähigem statt zu trägem Wissen führen soll. Mit dem problemorientierten Ansatz sollen auch Problemlösefähigkeit, Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Gruppenkompetenz und Motivation gefördert werden (Weber, 2004).

Bei der ersten Durchführung der Module wurde mit der Siebensprungmethode nach Weber (2004) gearbeitet. Die Siebensprungmethode (vgl. Abbildung 1) ist ein Vorgehen, das im ersten Teil sehr kleinschrittig ist, aber die Lernenden auf den Schluss hin

Lerngruppe/Erste Problemanalyse. Vorwissen. (Erste Sitzung)	
1. Schritt: Begriffe klären	Was heisst das? Unklare Begriffe klären.
2. Schritt: Problem bestimmen	Worum geht es? Fragen: Sich fragen, was in der Aufgabe das vermutete Problem bzw. die Kernfrage ist. 1-3 zentrale Fragen formulieren.
3. Schritt: Problem analysieren	Was denkst du? Antworten: Brainstorming, um individuelle Erklärungen und Hypothesen gemäss Vorwissen zu generieren bzw. das Problem zu analysieren.
4. Schritt: Erklärungen ordnen	Was denken wir gemeinsam? Die verschiedenen möglichen Erklärungen ordnen, systematisch inventarisieren. Einigung auf wichtigste Hypothesen der Gruppe (= vorläufige Antworten auf die Zentralfragen). Aussagen und Ideen zusammenfassen und unter Oberbegriffe einordnen.
5. Schritt: Lernfragen formulieren	Welches sind die Lernfragen? Sich daraus ergebende Lernfragen formulieren. Das, was noch nicht bekannt bzw. unklar ist, in ca. 3 Lernfragen bzw. Lernziele fassen.
Selbststudium/Wissensaneignung. Neues Wissen. (Selbststudium)	
6. Schritt: Informationen beschaffen	Welche Antworten erhalte ich? Sich über das Material zu den Lernfragen gezielt einen Überblick verschaffen. Vertiefen. Auswählen und sich auseinandersetzen.
Lerngruppe/Vertiefte Problemanalyse. Neues Wissen. (Zweite Sitzung)	
7. Schritt: Informationen austauschen	Was ist neu? Was hat sich geändert? Alle präsentieren die Zusammenfassungen ihrer Ergebnisse zu den Lernfragen. Fragen einbringen und klären. Diskutieren. Rückblick auf Hypothesen. Zentralfrage muss kompletter beantwortet sein als zuvor. Es wird eine gezielte Anreicherung des subjektiven Vorwissens mit neuem objektivem Wissen vorgenommen.

Abbildung 1: Die Siebensprungmethode nach Weber (2004)

wenig führt und kaum Gewicht auf die Lösungsfindung des ursprünglich gestellten Problems legt. Aus diesem Grund wurde sie von uns für die naturwissenschaftliche Lehrpersonenbildung als wenig geeignet eingestuft. Sie birgt die Gefahr einer Mentalität des Abarbeitens von Teilschritten, statt die Sicht für das Gesamte zu erweitern. Zudem stehen die Teilschritte teilweise nicht auf der gleichen hierarchischen Ebene, zum Beispiel Schritt 1 und Schritt 7. Schliesslich sind authentische naturwissenschaftliche Probleme meist nicht linear von Schritt eins bis sieben bearbeitbar.

Die Siebensprungmethode wurde deshalb zum Drei-Phasen-Ansatz weiterentwickelt (vgl. Abbildung 2). Dabei werden drei zeitlich und inhaltlich zweifelsfrei unterscheidbare Phasen hintereinandergeschaltet. Innerhalb der einzelnen Phasen aber sind die Schritte nicht zeitlich abgrenzbar: Rückschlaufen sind möglich und oft auch wünschenswert.

Der Drei-Phasen-Ansatz weist die folgenden speziellen Merkmale auf:

- 1) Die fünf ersten Schritte des Siebensprungs wurden gestrafft und zur Analysephase zusammengefasst. Der Hauptvorteil liegt darin, dass die drei Teilbereiche der Analysephase mehrfach durchlaufen werden und somit die Problemanalyse im Sinne einer iterativen Annäherung gelingen kann. Auf eine Problemanalyse des einen Aspekts folgt eine erneute Problemidentifikation eines andern. Zudem werden zu jeder Zeit die sich daraus ergebenden Lernfragen gestellt und notiert.
- 2) Die Verstehensphase entspricht dem sechsten und teilweise siebten Schritt der Siebensprungmethode. Auch die beiden Elemente der Verstehensphase sind nicht zwingend zwei sich folgende Schritte. Oft ist es angebracht, dass die individuelle Wissensaneignung unterbrochen bzw. begleitet wird von Momenten des Austauschs. Dies gilt insbesondere dann, wenn experimentell gearbeitet wird. Die Grossgruppe teilt sich für solche Arbeiten in Kleingruppen zu zwei bis drei Personen. In der Regel wird die Verstehensphase mit einer Austauschrunde innerhalb der Gesamtgruppe abgeschlossen.
- 3) Der Synthesephase wurde im Verständnis von Reusser (2005) und Barrows (1980) wieder mehr Gewicht gegeben, denn bei der Siebensprungmethode bildet die Synthese lediglich einen Teilbereich des siebten Schrittes. Es besteht folglich die Gefahr, dass sie nur ansatzweise durchgeführt wird. Gerade die Synthesephase ist beim naturwissenschaftlichen Arbeiten aber von essenzieller Bedeutung. Das anfänglich erkannte naturwissenschaftliche Problemfeld oder Phänomen will erklärt oder zumindest ausgeleuchtet werden. Dank der Szenarienbildung des Drei-Phasen-Ansatzes gelingt eine intensive Fokussierung auf das anfängliche Problemfeld. Eine klassische Lösung – im Sinne von richtig und falsch – wird es aber auch hier nicht geben, da das Problem alltagsnah und offen formuliert ist.

Analyse-Phase
<ul style="list-style-type: none">– Problem identifizieren Diskussion darüber, was ein Problem sein könnte.– Problem analysieren Alle möglichen Erklärungen suchen, die zum vorliegenden Problem führen könnten. Erste Zusammenhänge und Gewichtungen vornehmen, keine Erklärungen ausschliessen.– Lernfragen formulieren Was muss jeder wissen, um die möglichen Erklärungsversuche abwägen zu können?
Verstehens-Phase
<ul style="list-style-type: none">– Neue Kenntnisse aneignen Individuelles Beantworten aller in der Gruppe gestellten Fragen mittels Experimenten, Literaturstudium oder Instruktion.– Andere Sichtweisen verstehen Je nach Vorkenntnissen und je nach Informationsquelle werden die Lernfragen von den Teilnehmenden unterschiedlich beantwortet. Das ermöglicht ein breiteres Verstehen, aber macht auch einen Einigungsprozess nötig.
Synthese-Phase
<ul style="list-style-type: none">– Erklärungsszenarien erstellen und bewerten Sich auf 2 bis 3 realistische Erklärungen beschränken und diese mittels der erarbeiteten Kenntnisse gegenseitig abwägen.– Exemplarität des Problems verstehen Es stehen mehrere Möglichkeiten zur Wahl: z. B. Übertragen der neu gewonnen Kenntnisse auf ein analoges Problem (inhaltlicher Transfer). Übertragen der Methode auf die Zielstufe (methodischer Transfer). Auseinandersetzen mit dem Lernprozess (Prozess-Transfer).

Abbildung 2: Der Drei-Phasen-Ansatz der naturwissenschaftlichen Lehrpersonenbildung an der PHZ Luzern

Wir verstehen das Problembasierte Lernen – im Sinn von Savery (2006) – als ein Grundelement des Naturwissenschaftsstudiums und nicht nur als eine von vielen didaktischen Methoden: «Problem-based learning must be the pedagogical base in the curriculum and not part of a didactic curriculum» (S. 14). Folglich nimmt der vorliegende Drei-Phasen-Ansatz die speziellen Bedürfnisse eines naturwissenschaftlichen Lehramtsstudiums gezielt auf und lässt sich im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers auch auf die Sekundarstufe I übertragen. Gerade die Synthese-Phase ist für die Schülerinnen und Schüler der Zielstufe besonders bedeutend, denn sie sind vorwiegend am Problem und seinen Lösungsansätzen interessiert. Für die Lehrperson ist die Synthese-Phase ebenso bedeutend, denn sie steuert auf eine inhaltliche Transferfähigkeit des Gelernten zu. Sie ermöglicht, dass das Exemplarische am Problem herausgeschält werden kann.

3 Erfahrungen mit PBL in der Lehrpersonenbildung

Die Erfahrungen mit dem Drei-Phasen-Ansatz des Problemorientierten Lernens, die an der PHZ Luzern seit drei Jahren gemacht werden, sind durchwegs positiv. Die Lernenden lassen sich von der Kontextorientierung begeistern, was sich in einer sehr engagierten Mitarbeit zeigt. Einzelne Studierende beteiligen sich deutlich reger an den Gruppendiskussionen als in klassischen Seminaren.

Nach Abschluss der Module werden die Studierenden jeweils nach ihren Erfahrungen gefragt. Sie empfinden die PBL-Fälle grossmehrheitlich als interessant und motivierend. Sie schätzen sowohl die ergänzenden Vorträge und Experimente als auch die konkrete Abgabe bzw. Angabe von Literatur zum Thema. Während die Arbeit in der Lerngruppe nicht von allen nur positiv eingestuft wird, begrüßen die meisten Studierenden die Möglichkeit, sich individuell vertiefen zu können. Sie wünschen sich dazu noch bessere Rahmenbedingungen, d.h. grössere Zeitfenster für die jeweilige Bearbeitung eines Problems und intensivere tutorielle Unterstützung während der zweiten Phase.

Seit dem zweiten Jahr führen wir gegen Ende der Module formative Lernkontrollen durch. Sie entsprechen dem Wunsch der Studierenden, eine gewisse Sicherheit zu erhalten, ob sie sich im Verlauf des Problembasierten Lernens die zentralen Lernfragen gestellt und diese richtig beantwortet haben.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Obwohl es Kritik gibt am Ansatz des Problembasierten Lernens (z.B. Kirschner et al., 2006), interpretieren wir – aufgrund unserer Erfahrungen – wie Hmelo-Silver et al. (2007) und Schmidt et al. (2007) die Resultate aus Metastudien zur Lernwirksamkeit von PBL als überzeugend. Die Lernwirksamkeit ist insbesondere dann nachweisbar, wenn von den Studierenden mehr als nur reproduzierbares Wissen erwartet wird (Kuhn, 2007), nämlich – wie zum Beispiel in unserem Fall – unterrichtsbezogene Handlungskompetenzen im Fach Naturwissenschaften.

Wegweisend in Bezug auf das Verständnis der Fachkenntnisse von Lehrpersonen sind die Beiträge von Shulmann (1991) sowie Rumpf und Kranich (2000), die sich fragen, welche Art von Kenntnissen Lehrpersonen denn brauchen. Sie grenzen diese deutlich von jenen eines Wissenschafters ab. Rumpf und Kranich (2000) benutzen dazu folgendes Bild: «Das Wissen, das Lehrer brauchen, befindet sich in einem anderen Aggregatzustand als das Wissen, das Wissensproduzenten der Wissenschaft als Handbuchwissen festgestellt haben. Es ist ein Irrtum anzunehmen, Wissen, wenn es denn nur sachlich richtig und wissenschaftlich approbiert sei, würde quasi automatisch die Menschen aufmerksamer, realitätstüchtiger, kreativer, kritischer machen» (S. 39).

In einer laufenden Studie wird das Ausbildungskonzept der Naturwissenschaften hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen von Naturwissenschaftslehrpersonen kritisch hinterfragt und die fächerübergreifende Ausbildungsstruktur an der PHZ Luzern mit disziplinären Ausbildungsstrukturen in Deutschland und der Schweiz verglichen. Der Vergleich zeigt, dass die fachbezogene Berufsidentität bei den mit PBL und integriert ausgebildeten Studierenden signifikant höher ist. Diese Ergebnisse stützen die in einer Pilotstudie festgestellten Tendenzen. Damals konnte zudem festgestellt werden, dass die Studierenden der integrierten Lehrpersonenbildung ihre motivationale Kompetenz und ihre Methodenkompetenz signifikant höher einstufen als die Studierenden der disziplinären Lehrpersonenbildung (Rehm et al., 2007). Wir werten dies als eine erste Bestätigung dafür, dass der integrierte Ausbildungsansatz mit Problemorientiertem Lernen erfolgreich ist. Zurzeit entwickeln wir einen Vignetten-test, der in Zukunft als vertiefendes Instrument zur Erfassung der unterrichtsbezogenen Handlungskompetenz von Naturwissenschaftslehrpersonen herangezogen werden soll.

Die positive Bilanz des Problembasierten Lernens in den Naturwissenschaften spiegelt sich schliesslich auch darin, dass mehrere Studierende in ihren Unterrichtspraktika auf der Sekundarstufe I entsprechend angepasste PBL-Fälle eingesetzt haben und von guten Erfahrungen berichten konnten.

Literatur

- Barrows, H. & Tamblyn, R.** (1980). *Problem-based Learning: An approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Brovelli, D. & Wilhelm M.** (im Druck). Problemorientiertes Lernen für den integrierten Naturwissenschaftsunterricht – Eine Unterrichtseinheit zur Optik und Akustik. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*.
- Geissler, K.A.** (1985). *Lernen in Seminargruppen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R. & Chinn, C.** (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 99–107.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R.** (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86.
- Kuhn, D.** (2007). Is Direct Instruction an Answer to the Right Question? *Educational Psychologist*, 42 (2), 109–113.
- Labudde, P.** (2003). Fächer übergreifender Unterricht in und mit Physik: eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 4, 48–66.
- Moust, J., Bouhuijs, P. & Schmidt, H.** (1999). *Problemorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Ullstein Medical Verlagsgesellschaft.
- Rehm, M., Wilhelm, M., Brovelli, D., Malti, T. & Häcker, T.** (2007). Integrierte Naturwissenschaften auch in der LehrerInnenbildung? Ergebnisse einer empirischen Studie. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 589–591). Berlin: LIT Verlag.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.

- Rumpf, H. & Kranich, E.M.** (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Savery, J.** (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 9–20.
- Schmidt, H., Loyens, S., Van Gog, T, & Paas, F.** (2007). Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 91–97.
- Shulman, L.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart, (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln.
- Shulman, L.** (2004). Professional development: Learning from experience. In L. S. Shulman (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 501–520). San Francisco.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157-174.
- Weber, A.** (2004). *Problem-Based Learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe*. Bern: hep Verlag.
- Wilhelm M.** (2007). *Was ist guter Naturwissenschafts-Unterricht? chemica etc. didacticae* (98), 67–86.

Autor und Autorin

Markus Wilhelm, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern, Institut für Lehren und Lernen, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, markus.wilhelm@phz.ch

Dorothee Brovelli, Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern, Institut für Lehren und Lernen, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, dorothee.brovelli@phz.ch

An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen – ein Seminar mit Portfolio

Felix Winter und Urs Ruf

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag wird über ein Seminar berichtet, in dem die Studierenden Komponenten der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung ausbilden. Dies geschieht in dosierten Handlungssituationen und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Konzepte. Gleichzeitig sollen die Studierenden in eine intensive Reflexion darüber eintreten, wie sie bei der Lösung der Aufträge vorgehen und welche Vorstellungen und Überzeugungen dabei leitend für sie werden. Ein wichtiges Instrument dieser Arbeit ist das Seminarportfolio.

Mutual learning through individual projects - a seminar with portfolio

Abstract This contribution reports on a seminar in which students focus on components of the ability to plan lessons. This takes place in staged situations and is based on scientific concepts. Simultaneous intensive reflection on the part of the students should raise their awareness as to how they go about solving problems and which ideas and convictions serve to guide them. An important instrument of this project is the seminar portfolio.

1 Portfolioarbeit in Hochschulseminaren

Das Lehrer-Werden wird heute als ein langfristiger und individuell verlaufender biografischer Prozess betrachtet, der in der Ausbildung an der Hochschule so angebahnt werden kann, dass die Studierenden Werkzeuge pädagogischen Denkens und Handelns erwerben und auch wissen, wie man sie reflexiv weiterentwickelt (Bosse & Messner, 2008). Ein derartiger längerfristiger Lernprozess kann durch Portfolios unterstützt werden, in denen Spuren des Lernens und seine Fortschritte sichtbar werden (Hascher & Schratz, 2001; Winter u. a., 2008). So erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr Lehrer-Werden zu verfolgen und aktiv sowie bezogen auf Kompetenzziele zu steuern. Neben studien- und berufsbegleitenden Portfolios gibt es auch solche, die das Lernen in einem Seminar organisieren und die Leistungen der Studierenden dokumentieren (Richter, 2006). Wir sprechen hier von einem Seminarportfolio, auch wenn in diesem Zusammenhang manchmal der Ausdruck Lernportfolio verwendet wird.¹ Das Portfolio soll und kann eigenständiges Arbeiten der Studierenden anleiten. Vor allem zwei Bedingungen sind dafür wichtig. *Erstens* wird bei der Portfolioarbeit ein Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen die eigenständig erarbeiteten Belege entstehen sollen. Er ist

¹ Siehe hierzu: <http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers-2.html>. In dem Dossier zu Lernportfolios ist auch eine Liste mit Fragen zu finden, die bei der Einführung von Seminarportfolios Beachtung finden sollten.

definiert durch Ziele und durch Vorgaben zu Produkten, die im Portfolio am Ende des Seminars dokumentiert sein sollen. *Zweitens* stellen die Portfolios jeweils ein Gefäss oder – um noch ein anderes Bild zu gebrauchen – eine Plattform dar, in dem Sinne, dass hier die entstehenden Arbeiten schon im Prozess sichtbar gemacht und gemeinsam besprochen und beraten werden. Am Ende dient das Portfolio als Leistungsnachweis, anhand dessen das Bestehen des Seminars festgestellt wird. Diese Arbeitsweise impliziert, dass viel geschrieben und reflektiert wird. Zudem rückt hier auch der Lernprozess in den Fokus der Aufmerksamkeit und nicht nur das, was am Ende vorliegen soll. Aus diesem Grund fungiert das Seminarportfolio als Instrument des Lernens und der Leistungsbeurteilung.

Von diesem Portfoliotyp machen wir im Seminar zur Planung komplexer Lehr-Lern-Umgebungen² Gebrauch, unter anderem, weil es hier darum geht, einen reflektierten individuellen Lernprozess in Gang zu bringen und zu bewerten. Der Dialog unter den Studierenden ist der Motor ihrer Lernentwicklung (Ruf, 2008). Ein Ziel ist es dabei, die Reflexion der Studierenden so anzulegen, dass ihre allgemeinen und fachspezifischen pädagogischen Vorstellungen einbezogen werden. Ihre Leistungen werden während des gesamten Seminarverlaufs erbracht – zum Teil sehr eigenständig. Auf diese Weise werden sie nicht dazu verleitet, sich einseitig auf den Erwerb von Wissen zu konzentrieren, das sie hauptsächlich für eine Abschlussklausur gebrauchen können (Winter, 2001). Durch das andauernde, reflektierte und dialogische Lernen wird der inhaltlichen Seminararbeit Energie zugeführt. Angesichts der Bologna-Reform, bei der etwa viermal mehr Prüfungen entstehen und zunehmend Klausuren mit Benotung den akademischen Betrieb prägen, mag das Modell eines portfoliogestützten Seminars eine Alternative sein, die (Hoch-)Schule machen könnte.

2 Eine komplexe Anforderung

Rein äusserlich betrachtet wirkt das Seminar, über das hier berichtet wird, nicht wie eines, in dem eigenständiges Lernen inszeniert ist: Zu den vorgestellten Inhalten werden Aufträge gegeben, zu denen die Studierenden etwas schreiben müssen, und diese Texte werden jeweils zwei Wochen später besprochen. Manchmal werden sie auch eingesammelt und von den Dozenten kurz kommentiert. Und trotzdem findet hier sehr viel eigenständiges und selbst organisiertes Lernen statt. Die Studierenden sind nämlich aufgefordert, in diesem Seminar eine längere Unterrichtseinheit zu planen – individuell und in ihrem je eigenen Fach. In ihrer Abschlussreflexion schreibt eine Studentin: *«Das Ergebnis des Besuchs des Seminars von U. Ruf und F. Winter, des LöSENS verschiedener Aufträge und eigenständiger Lektüre ist vorliegendes Unterrichtsprojekt mit dem The-*

² Das Seminar «Komplexe Lehr-Lern-Umgebungen» wird in dieser Form seit vier Jahren im Rahmen der Lehrerbildung des Instituts für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich angeboten. In den Text sind Zitate aus den Lernreflexionen der Studierenden eingeflochten, die ihren Portfolios entnommen wurden.

ma Gesellschaft im Mittelalter.» Die Planung von Unterricht bezieht sich hier also nicht auf einzelne Lektionen und folglich werden auch keine Stundenentwürfe geschrieben, sondern es ist gefordert, diskursiv ein Unterrichtsprojekt zu entwerfen, das etwa 6 Wochen bis ein halbes Jahr dauern soll. Zweifellos eine anspruchsvolle und für die Studierenden auch völlig neue Anforderung, bei der sie nicht nur überlegen müssen, welches Themengebiet sie in den Mittelpunkt stellen wollen, sondern auch, welche wichtigen fachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler ausbilden sollen. Ein derartiges Projekt lässt sich nur bewältigen, wenn dafür geeignete Lern- und Unterstützungsbedingungen bereitgestellt werden und es in einen Prozess mit mehreren Etappen gebracht wird. Dieser Prozess muss immer wieder angeschaut und reflektiert werden, damit die Vorhaben der Studierenden an den Zielen des Seminars und ihren eigenen Vorstellungen ausgerichtet werden.

Die im Folgenden genannten Punkte stellen Schritte auf dem Weg zum eigenen Unterrichtsprojekt dar. Zu jedem Arbeitsschritt entstehen Dokumente, die im Portfolio abgelegt werden. Die aufgeführten Punkte bilden also auch die Struktur der Seminarportfolios.

- Das Wissensgebiet festlegen
- Den Dialog mit der Sache führen
- Ein Expertenschema entwickeln
- Einen Einstieg für die Unterrichtseinheit ausarbeiten
- Ein gestuftes Kompetenzmodell entwerfen
- Ein Beurteilungskonzept erstellen
- Das Programm für die gesamte Unterrichtseinheit diskursiv planen und ein entsprechendes Informationsblatt für Schülerinnen und Schüler formulieren
- Eine zusammenfassende Lernreflexion zum Seminar schreiben

Alle diese Punkte sind auch Gegenstand von Darstellungen der Dozenten und von Besprechungen in den Seminarsitzungen. Weitere Elemente der Seminargestaltung sind Partnerarbeiten, bei denen die Studierenden sich wechselseitig beraten und schriftliche Rückmeldungen zu bereits vorhandenen Dokumenten geben. In dieser Arbeit gewinnen die Studierenden Sicherheit und erhalten Hinweise darauf, wie sie ihre Texte und Vorstellungen weiterentwickeln können. Das Seminarkonzept weicht stark von den gewohnten Leistungsforderungen ab, denn hier geht es darum, das Vorgetragene und das selbst Gelesene direkt für die Planung einer komplexen Lehr-Lern-Umgebung zu nutzen. Dabei müssen die Studierenden immer wieder auf sich selbst rekurrieren: auf das, was sie realisieren wollen, was ihnen dabei wichtig ist und was ihre Vorstellungen von Unterricht sind. Es geht uns darum, dass die Studierenden Handlungen der Unterrichtsplanung vornehmen, dabei gedanklich experimentieren, ihre Überlegungen beschreiben und in einen Austausch mit anderen eintreten, bei dem sie alternative Sichtweisen kennenlernen. Es geht um ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Praxis (Korthagen, 2001, S. 55ff.). Was in diesen reflexiven Prozessen gelernt wird, können wir vorab nicht genau sagen. Aber es entstehen Dokumente, anhand derer Arbeits- und Lern-

schritte verfolgt werden können. Das Gefäss, in dem sich diese Spuren des Lernens sammeln, ist das Portfolio.

Wegen dieser Offenheit des Prozesses und auch der Anforderungen an das Produkt entsteht bei den Studierenden regelmässig Unsicherheit, die bei einigen sogar bis zum Ende anhält. Wir versuchen dem entgegenzuwirken, indem wir fertige Portfolios von Studierenden aus dem vorangegangenen Seminar zeigen. Diese vermitteln zwar eine Orientierung über die Art des Produkts, können aber nicht klären, wie das eigene Projekt realisiert werden wird. Eine Studentin schreibt in ihrer Lernreflexion:

Ich war während des ganzen Semesters oft irgendwie in Verzug und Zeitnöten, weil ich nebenbei noch an einer grösseren Arbeit war und vielleicht auch, weil mir die Aufgabe anfänglich sehr schwierig erschien. Dies lag daran, dass ich vor allem in den Anfangsprozessen nie so recht sicher war, ob ich die einzelnen Aufgaben jetzt richtig gelöst hatte. (...) Als ich aber die einzelnen Arbeitsprozesse durchlief, wurde ich mir immer sicherer. Ich war sehr froh darüber, dass mein Projekt konkretere Züge annahm. Und je konkreter das Projekt war, desto leichter fiel mir die Arbeit. Die einzelnen Punkte, die wir im Portfolio bearbeiten mussten, halfen mir sehr dabei, dass mein Projekt Schritt für Schritt immer konkreter wurde. ... Jetzt weiss ich, dass die Planung nur so lange schwierig ist, bis man einige erste Hürden überwunden hat. Und ich weiss, wie ich konkret bei der Planung vorgehen muss.

Dieses Zitat aus der Lernreflexion einer Studentin zeigt, wie sie die Leistungsforderung erlebt hat.

3 Schritte zum eigenen Unterrichtsprojekt³

An drei Beispielen soll erläutert werden, wie einzelne Schritte zur Ausarbeitung des Unterrichtsprojekts aussahen und im Seminar organisiert wurden. Die erste Aufgabe besteht darin, sich via Internet das Maturitätsreglement anzuschauen und auch die Lehrpläne einer Kantonsschule. In diesen sind für die jeweilige Schule und für verschiedene Fächer Kompetenzziele und Themenbereiche beschrieben. Die Studierenden suchen in den Lehrplänen nach Ausführungen zu ihrem jeweiligen Fach. Wie sich immer wieder herausstellt, kennt niemand diese Dokumente vorher inhaltlich genau, und daher ist dieser Schritt für alle eine spannende Entdeckung. Gleichzeitig können die Studierenden schauen, ob und wie Themen für ihr Unterrichtsprojekt, das sie vielleicht schon im Hinterkopf haben, in den Plänen abgedeckt sind. Sie stecken *ein Wissensgebiet* für ihr Projekt ab. Aus dieser Arbeit heraus entsteht der erste Beleg für das Portfolio. Zum Beispiel werden Lehrplanauszüge ausgedruckt und erste Überlegungen zum eigenen Unterrichtsprojekt niedergeschrieben. Dazu kommt dann noch das Deck- und Reflexionsblatt, auf dem anhand vorgegebener Fragen die eigene Arbeit und ihr persönlicher Lernertrag eingeschätzt und beschrieben werden.⁴ Eine Studentin äussert sich in ihrer Reflexion wie folgt:

³ Aus Platzgründen werden hier nur drei Schritte exemplarisch beschrieben.

⁴ Bewährte Fragen für ein Deck- und Reflexionsblatt finden sich unter <http://www.portfolio-schule.de:80/go/Material/Formenbl%E4tter>, siehe auch Winter u. a., 2008, S. 48–52.

Ich habe bis jetzt den Lehrplan nur oberflächlich zur Kenntnis genommen, weil ich wusste, dass ich mit dem Lehrmittel (envol Lycee) alle wichtigen Forderungen des Lehrplans abdecke. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Lehrplan hat mir aber deutlich gemacht, wo ich die Akzente im Unterricht vermehrt anders setzen könnte.

Eine besonders bedeutsame Etappe der Arbeiten ist der *«Dialog mit der Sache»*. Die Studierenden werden aufgefordert, für das Thema, das sie vorläufig ins Auge gefasst haben, einen Text zu formulieren, in dem sie darüber nachdenken, was die zentrale Einsicht ist, die sie gerne vermitteln wollen, aber auch, wie sie selbst Zugang zu diesem Thema gefunden haben. Diese Auseinandersetzung mit der Sache dient den Studierenden auch dazu, eine Kernidee für ihren Unterricht zu finden (Ruf & Gallin, 2005, S. 15–46). Im Gespräch mit einem Mitstudierenden legen sie ihre Vorstellungen dar und erhalten Rückmeldung, was beim Gegenüber als zentrale Botschaft ankommt. Die überarbeitete schriftliche Fassung des Dialogs mit der Sache bildet den zweiten Beleg für das Seminarportfolio. Auf dem Deck- und Reflexionsblatt zum entsprechenden Portfoliobeleg eines Studierenden ist zu lesen:

Im Rückblick ist mir klar geworden, wie intensiv meine eigenen Erfahrungen mein Interesse für die *«Sache»* beeinflusst haben, ja sogar meine Studienwahl beeinflusst haben. Dass in dieser Hinsicht ein Zusammenhang besteht, habe ich vorher schon gesehen – allerdings nur schwammig, weil ich mich damit nie intensiv auseinandergesetzt habe. Ich ging stets davon aus, dass der wichtigste, dominierende Impuls das reine Interesse für das Fach, das kontextunabhängig einfach existierende, gewesen sei. Indem ich mich auf diesen *«Dialog mit der Sache»* eingelassen habe – anfangs skeptisch, zum Schluss, als ich meine Gedanken zu Papier brachte, ein wenig verwundert und überraschenderweise zufrieden – ist mir die Bedeutung meiner Biografie für meine fachlichen Interessen deutlich geworden. Es war keine Entdeckung im eigentlichen Sinn, sondern eher das Öffnen eines halb-durchsichtigen Vorhangs – ein reflektierter, konzentrierter Blick zurück.

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Entwicklung eines praxistauglichen, längerfristigen Unterrichtsprojekts ist, *einen passenden Einstieg* zu finden, der auf den Kern der Sache fokussiert, die Schülerinnen und Schüler motiviert und zentrale Arbeitsweisen des anstehenden Unterrichts vorstellt. In diesem Zusammenhang erklären wir den Studierenden, was offene Aufträge sind, die das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ansprechen und deren eigene Konzepte der Sache ins Spiel bringen sollen. Es zeigt sich immer wieder, dass es den Studierenden Mühe macht, derartige offene Aufgaben zu formulieren. In ihrem Denken spielt die Figur, man müsse eine Unterrichtseinheit mit einem grundlegenden Lehrerbeitrag beginnen, eine schwer abzulegende Gewohnheit. An diesem Punkt braucht es viel Beratung und Rückmeldung, um die spontanen Impulse zu prüfen und geeignete Einstiege in das Thema zu finden. Eine Studentin schreibt zu dieser Aufgabe:

Auch habe ich gelernt, dass es in der Regel viel einfacher ist, geschlossene Aufträge zu gestalten als offene Aufträge. Und dass es oft vorkommt, dass man einen Auftrag vielleicht auf den ersten Blick als einen offenen Auftrag (diagnostiziert), dieser sich dann aber bei eingehender Betrachtung und Bearbeitung der Aufgaben doch als geschlossener Auftrag erweist, der auf eine ganz spezifische Lösungsidee abzielt.

In das Seminarportfolio gehen nach und nach die Ergebnisse aus allen acht Arbeitsschritten ein. Sie sind dann überarbeitet und mit den Deck- und Reflexionsblättern versehen.

4 Durch Reflexion zur Entwicklung des pädagogischen Denkens

Solch elaborierte Reflexionen, wie sie hier wiedergegeben sind, gelingen nicht allen Studierenden und vor allem nicht auf Anhieb. Das reflexive Schreiben muss angebahnt werden. Im Seminar geschieht das an mehreren Stellen. Schon in der ersten Sitzung erhalten die Studierenden den Auftrag, eine eigene Position zu Thesen von Martin Wollenreuther zu schreiben. Später werden die Deck- und Reflexionsblätter für die Portfoliobelege eingeführt. Ein wirksames Mittel, die Reflexion in Gang zu bringen, sind die Partnergespräche, in denen sich die Studierenden ihre Texte zur Verfügung stellen, ihre Positionen erklären und sich Rückmeldung geben. Für den Seminarerfolg ist es sehr bedeutsam, dass diese Reflexionsprozesse in Gang gebracht und kultiviert werden, denn es geht nicht nur darum, ein Unterrichtsprojekt zu entwerfen, sondern auch und vielmehr noch um die folgenden Ziele:

- Erfahrungen bei der Unterrichtsplanung machen und rekapitulieren.
- Dabei den eigenen Vorstellungen von Unterricht begegnen.
- Die eigenen pädagogischen Überzeugungen, das eigene pädagogische Denken wahrnehmen und sie als biografisch geworden zu begreifen.
- Die Unterrichtsplanung als einen Prozess kennenlernen, der gemeinsam vorangetrieben werden kann.
- Unterrichtsplanung nicht nur im Kleinen zu betreiben, sondern auch bezogen auf grössere Einheiten, in denen eine bestimmte Kompetenzentwicklung angelegt ist.

Die Ergebnisse und Erträge des Seminars liegen also nicht zuletzt auf der Ebene von Bewusstwerdungsprozessen und Veränderungen bei den pädagogischen Überzeugungen. Sie entstehen im Prozess und müssen bemerkt und formuliert werden. So kann eine Sprache für die Unterrichtsplanung und das eigene Lernen gebildet werden. Das Schreiben reflexiver Texte ist dafür das wichtigste Mittel. Die Rückmeldungen der Dozenten tragen ebenfalls dazu bei.

5 Besonderheiten der Leistungsbeurteilung

Bewusstwerdungsprozesse und Entwicklungen bei den pädagogischen Überzeugungen können weder direkt unterrichtet noch im Detail geplant und eingefordert werden. Sie können aber begleitend und rückblickend festgestellt und beschrieben werden. Im Seminarportfolio finden sich – bei der hier beschriebenen Anlage desselben – viele Spuren der Entwicklungen, welche die Studierenden gemacht haben. Sowohl über den gesamten Lernprozess als auch zu den einzelnen Aufgabenbearbeitungen werden Re-

flexionen eingefordert und dokumentiert. Für die Studierenden selbst, aber auch für uns, als Leser der Portfolios, erweist es sich als sehr günstig, dass nicht nur allgemeine Reflexionen geschrieben werden, sondern diese neben den fachlich-pädagogischen Leistungsnachweisen stehen. Das erleichtert uns das Verständnis der beiden Typen von Leistungsnachweisen und führt bei den Studierenden dazu, dass die Reflexion in den Dienst des fachlichen Lernens gestellt wird. Die Reflexionen werden wir als Teil der Gesamtleistung. Sie sollen belegen, dass ein intensiver Prozess des Nachdenkens über die eigenen pädagogischen Vorstellungen stattgefunden hat – denn das ist ein Hauptziel des Seminars.

Bei der Beurteilung der Seminarleistungen können wir uns ganz auf die Portfolios stützen und in der Regel sehr gut ablesen, ob die Seminarinhalte produktiv aufgegriffen, genutzt und intensiv reflektiert wurden. Allerdings müssen wir – entsprechend der Offenheit der Lernprojekte – auch offen an die Leistungsbeurteilung herangehen. Das bedeutet, dass wir rekonstruieren und verstehen müssen, welche Lernschritte die Studierenden gegangen sind und welche Lernerfolge sie errungen haben. Die Lektüre ihrer Reflexionen ist dabei eine entscheidend wichtige Hilfe.

Zwei Beispiele solcher Reflexionstexte sollen hier noch mitgeteilt werden: Eine Studentin schreibt in ihrer Abschlussreflexion:

Die Arbeit an diesem Projekt fand ich gleichermassen lehrreich und bereichernd. Lehrreich, weil ich neue Unterrichtsmodelle und erziehungswissenschaftliche Theorien kennenlernte. Lehrreich auch, weil ich zum ersten Mal ein längeres konkretes Unterrichtsprojekt entwarf und dazu hilfreiche Anregungen bekam. Bereichernd, weil das Konzept der komplexen Lehr- und Lernumgebung mich oft zum Umdenken zwang, und ich sowohl mein Fach als auch das Unterrichten im Allgemeinen aus einer neuen Perspektive betrachtete. Am Anfang hatte ich Mühe, die Ideen aus dem Unterrichtsmodell für das Fach Geschichte und mein Projektthema zu adaptieren. Eine Kernidee schien mir zu reduziert, ein Expertenschema zu vereinfacht für die Komplexität der Weltgeschichte. Den Zugang zum Unterrichtsmodell fand ich, als ich nicht mehr so stark von den Fachinhalten ausging, sondern von den Kompetenzen, die ich den Schülern mitgeben möchte. Die Kernidee hat nun das Kennenlernen, Erforschen und Quellenbetrachtung zum Inhalt, das Expertenschema zugleich Fachinhalt und Zugang zu diesem Fachinhalt. Ich habe realisiert, dass Unterricht nicht nur das Vermitteln von Fachinhalten ist, sondern ebenso Anstoss und Instrumentarium geben soll zum eigenen Forschen, Lernen und Nachdenken.

Eine Deutschstudentin formuliert neue Einsichten zum Portfolio:

Als Abschluss möchte ich noch einige Bemerkungen zur Methode des Portfolios anfügen: Bis anhin habe ich das Zusammenstellen von Portfolios stets als eine mühsame, zeitaufwändige und wenig produktive Tätigkeit empfunden. Diese Ansicht muss ich nun gründlich revidieren. Obwohl der Aspekt des grossen Zeitaufwands erhalten bleibt, bin ich nun überzeugt, dass Portfolios eine äusserst sinnvolle Ergebnissicherung darstellen. Zum einen, weil die Erstellung eines Portfolios dem Einzelnen viel Metakognition abverlangt und zum anderen, weil man sein Endergebnis Schritt für Schritt wachsen sieht. Man weiss zu jedem Zeitpunkt, wo man steht, welche Punkte noch offen sind, wo man Schwierigkeiten hatte, was uns leicht gefallen ist und wie man an den einzelnen Aufträgen gearbeitet hat. Dank den Titelblättern reicht ein kurzer Blick, um zu erkennen, um was es im entsprechenden Auftrag ging.

6 Möglichkeiten und Schwierigkeiten dieser Arbeitsweise

Diese Form von portfoliogestützter Seminararbeit ermöglicht es, intensive, persönliche und biografisch bedeutsame Lernprozesse anzustossen und zu begleiten. Ebenso wie die Studierenden untereinander gelangen wir mit ihnen in produktive Gespräche über pädagogische und fachliche Fragen. Die Studierenden können dabei – ausgehend von ihren eigenen Vorstellungen – Entwicklungen in Richtung Professionalität machen. Dazu braucht es einerseits herausfordernde Aufgaben mit Bezug zu realen schulischen Anforderungen und andererseits eine entwickelte Reflexion. Und die Ergebnisse der Arbeit müssen schriftlich gefasst werden.

Schwierigkeiten sehen wir darin, den Studierenden verständlich zu machen, was von ihnen verlangt wird, nämlich einen offenen Lernprozess selbst zu gestalten und auch darüber zu reflektieren. Für uns, die Dozenten, ist es zeitaufwendig, am Ende des Seminars die Portfolios zu lesen und eine Rückmeldung zu verfassen. Deshalb gerät das Konzept an Grenzen, wenn ein Seminar mehr als 30 Teilnehmende hat. Aber andererseits macht das Lesen der Portfolios – insbesondere der darin dokumentierten Lernfortschritte – Freude. Portfolioarbeit bedeutet für alle Beteiligten viel, aber schöne Arbeit.

Literatur

- Bosse, D. & Messner, R.** (2008). Intensivpraktikum – Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In Ch. Krealer & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben – Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Schratz, M.** (2001). Portfolio in der Lehrer/innen-Bildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 4–7.
- Korthagen, F.** (2001). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Richter, A.** (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 234–241). Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U.** (2008). Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog* (S. 233–270). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P.** (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze: Kallmeyer.
- Winter, F.** (2001). Wie soll man Lehrerstudenten prüfen? In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 2 «Akzente»* (S. 218–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F., Schwarz, J. & Volkwein, K.** (2008). Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In F. Winter, J. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio* (S. 21–54). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Autoren

Felix Winter, Dr., felix.winter@igb.uzh.ch

Urs Ruf, Prof. Dr., ruf@igb.uzh.ch

Beide: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich, Beckenhofstr. 35, 8006 Zürich

Fallstudien im Netz – eine Möglichkeit zur angeleiteten Lern-reflexion

Arnold Wyrsch

Zusammenfassung Inhalte der Lehrveranstaltungen von Hochschulen sind in der Regel komplex. Bei der Fokussierung auf inhaltliche Tiefe und notwendige Differenzierungen verlieren die Studierenden oft die «Sinnkonstanz» und können die Lerninhalte nur schwer mit den eigenen Erfahrungen verbinden oder auf konkrete Anwendungen transferieren. Eine Reflexion des eigenen Lernens ist notwendig, um die Kohärenz in komplexen Lerninhalten zu erkennen. Der Beitrag zeigt, wie Fallstudien mit dem Programm «Learning Pacemaker» über das Netz bearbeitet und begleitet und die Metareflexion bei den Studierenden gefördert werden kann.

A case study on the net – an opportunity for guided learning-reflection

Abstract The content of higher educational courses is as a rule complex. The focus on depth of content and the necessity to draw distinctions often results in the tendency for students to lose the «sense of consistency» and the learning objectives become difficult to relate to their own experiences or to transfer to specific applications. Reflection on one's own learning is necessary in order to recognize the coherence in complex learning content. This contribution shows how case studies dealt with the programme «Learning Pacemaker» over the network and how meta-reflections among students can be promoted.

1 Ausgangspunkt: Komplexität und didaktische Reduktion

Ausgangspunkt für die Entwicklung des vorliegenden Fallstudienkonzepts waren Lehrveranstaltungen der Hochschule für Technik zum Thema «Finite Elemente», einer komplexen Methode, mit der sich Festigkeiten für technische Anwendungen und Konstruktionen berechnen lassen. Ein Team von Dozierenden aus den Hochschulen für Technik in der Nordwestschweiz und in Bern war mit den Lern- und Transferergebnissen aus dem Unterricht der «Finite Elemente-Methode» unzufrieden. Die Studierenden konnten wohl einige Lerninhalte reproduzieren, aber nicht eine «Sinnkonstanz» (Einsiedler, 1996, S. 178) erstellen, welche eine angemessene Anwendung der Inhalte und der Problemlösung in der Berufspraxis gewährleisten konnte.

Beobachtungen im traditionellen, auf Vermittlung angelegten Unterricht zeigten, dass sich die Technik-Studierenden in einzelnen Teilaspekten der Lerninhalte verzettelten, weil sie die didaktisch reduziert vermittelten Inhalte nicht genügend komplex aufarbeiteten und somit nur geringe Zusammenhänge zwischen Einzelinhalten herstellen konnten. Sie arbeiteten zwar bis in alle Nacht hinein an den PC-Programmen, ohne

aber die integrale Anwendung im Problemlöseprozess angemessen zu verstehen. Rückmeldungen aus der Berufspraxis ergaben, dass nur wenige Studierende in der Lage waren, die «Finite Elemente-Methode» anzuwenden. Die Studierenden schätzten den Prozessablauf der Methode als zu theoretisch ein und werteten ihn ab. Sie vermieden es auch, Entscheide zu fällen, und stellten kaum Bezüge zum (praxisorientierten) Kontext der Lerngegenstände her.

Eine Analyse der Situation ergab, dass die Dozierenden die Lehre zu sehr auf Vermittlung ausgerichtet hatten und dadurch bei den Studierenden zu wenig «Lernen» stattfand im Sinne der Differenzierung und Konstruktion von kognitiven Strukturen zu den einzelnen Teilinhalten und deren Zusammenhängen (Herzog, 2003, S. 278). Es galt also, eine Unterrichtsform und ein Lernverhalten zu suchen, die einen «mittleren Schwierigkeitsgrad» (Einsiedler, 1996, S. 175) zulassen, oder wie Herzog (2003) meint, «*die hohe Komplexität und damit verbundenen Widersprüche und Ungewissheiten mit in den Lernprozess einschliessen*» (S. 391). Komplexitätsreduktionen bei den Lerngegenständen sind zwar nötig. Sie bergen aber die Gefahr, dass Divergenzen in den Handlungsabsichten und Handlungsabfolgen ausgeblendet werden (Herzog, 2003, S. 428). In der Folge wird es für die Studierenden schwierig, die «reduzierten Lerngegenstände» in ihrer Komplexität und im Kontext zu erkennen.

2 «Fallstudien im Netz»: Förderung der Lernreflexion in der hochschuldidaktischen Lehre

Abgestützt auf die in Abschnitt 1 dargestellten Überlegungen wurden von einem interdisziplinär zusammengesetzten Projektteam bestehend aus Dozierenden der Hochschule für Technik und der Pädagogischen Hochschule Lösungsansätze für dieses Dilemma und konkrete Verbesserungen für die Vermittlung hochkomplexer Lerninhalte gesucht. Als Lösung wurde eine spezifisch gestaltete Lernumgebung angestrebt, die die Zusammenhänge der einzelnen Lerngegenstände und deren Verbindung zur Handlungs- und Problemlösefähigkeit sowie zur Entscheidungskompetenz der Studierenden analog zu Realsituationen im Berufsfeld berücksichtigt (Flückiger et al., 1999, S. 334 f.). Ein Ziel war, auch fachlich unterschiedliche Inhalte mit dem gleichen Konzept bearbeiten zu können. Zudem bestand die Absicht, die Lernsequenz über das Internet zu vermitteln, um die Bearbeitung im Selbststudium zu ermöglichen. Zur Anfertigung von Fallstudien auf dem Netz wurde die Lernplattform «Learning Pacemaker» (<http://www.learning-pacemaker.ch>) entwickelt. Sie erleichtert auf der Seite der Dozierenden die Entwicklung und Bereitstellung von Fallstudien mit den entsprechenden Unterlagen und auf der Seite der Studierenden die Bearbeitung von Fällen. Die elektronische Lernumgebung für Studierende hat einen Begleitteil, der über Tutorate betreut wird. Das Programm «Learning Pacemaker» ist eine «stand alone»-Lösung, die direkt Arbeitsmöglichkeiten im Netz für die Studierenden bereitstellt und auch die Lernabfolge inklusive Lerndialog für Studierende und Tutorierende gewährleistet. Die Lösung kann in jede standar-

disierte Lernumgebung (LMS) integriert werden. Mit «Learning Pacemaker» kann in englischer, französischer oder deutscher Sprache gearbeitet werden.

Die Fallmethode erweist sich als ein geeigneter didaktischer Zugang für komplexe Lerninhalte. Die Studierenden werden dabei stärker als «Akteure» verstanden, die mit entsprechender Anleitung möglichst selbstständig realistische Problemstellungen aus dem Berufsfeld bearbeiten können. Das Projektteam entwickelte in der Folge Fallstudien zu folgenden Themen: Einführung der «Finite Elemente-Methode» (Hochschule für Technik), «Gesprächsführung mit schwierigen Schülern» (Pädagogische Hochschule) und «Fallbegleitung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten» (Hochschule für Soziale Arbeit). Ebenfalls erfolgreich eingesetzt wurde die entwickelte Lernumgebung von «Learning Pacemaker» als Begleitinstrument für die Entwicklung von Diplomarbeiten am Institut Sekundarstufe I, Abteilung Aarau.

Der Begriff «Fallstudien» wird unterschiedlich verwendet. Es besteht jedoch Konsens, dass Fallstudien geeignet sind, komplexe und mehrdimensionale Lerninhalte zu bearbeiten (Frey, 1990, S. 1; Landwehr, 1994, S. 199f. oder Röhl, 2003, S. 124). Das selbstständige Arbeiten wird als wichtige Komponente in den Beschreibungen der Fallstudienmethode betont (Frey, 1990, S. 1; Landwehr, 1994, S. 201).

Das hier vorgestellte Konzept «Fallstudien im Netz» orientiert sich an der Harvard Business School «Case-Study-Method» (Thom u. a., 1999, S. 5) und bearbeitet Entscheidungsfälle. Im Harvardansatz schulen die Studierenden beim Bearbeiten der Fallthematik ihre Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit. Durch das Einhalten bestimmter Schritte im Vorgehen bei der Fallbearbeitung werden sie dabei unterstützt, Theorie und Praxis in komplexen und konfligierenden Zusammenhängen zu integrieren. Sie müssen die Fallbearbeitung oder Problemlösung als Akteure selbst aktiv angehen und damit die Lerngegenstände und deren Wechselwirkungen (Thom, 1999, S. 9 ff.) aktiv aufarbeiten. Der Harvardansatz wurde im vorliegenden Konzept ergänzt: Zum einen wurde zu jedem Fall ein Referenzfall vorgegeben. Die Referenzfälle sind bearbeitete Fälle aus der Praxis. Im Bereich der Technik wurden die Referenzfälle mit Industriebetrieben entwickelt, im Bereich der Pädagogik aus Beratungsfällen abgeleitet. Diese Referenzfälle sollen den Studierenden helfen, ihre Lösungssuche mit möglichst konkreten Lösungsmöglichkeiten aus der Praxis in Beziehung zu setzen. Zum anderen wurde das eigenständige Erarbeiten der Fälle durch Anleitungen zur Lernreflexion ergänzt, um das eigene Handeln, das Erschliessen von Bezugsquellen und den Transfer explizit zu beachten. Die Betonung der Lernreflexion ist ein wichtiges Element für die Bearbeitung der Fälle im Selbststudium. So fordern mehrere Autoren für das begleitete Selbststudium und besonders für Fallstudien Reflexionsschlaufen (Maier Reinhard & Wrana, 2008, S. 15; Landwehr & Müller, 2006, S. 58, 99). Dabei wird dem Wechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung grosse Bedeutung zugeschrieben (Landwehr & Müller, 2006, S. 109). Dieser Wechsel begünstigt die Metareflexion. Brophy schreibt der Metakognition schlechthin motivierende Kraft zu und verlangt von den Dozierenden

für die Studierenden: *«helping them to learn with metacognitive awareness and control of their own learning strategies»* (Brophy, 2004, S. 287 und vgl. S. 296).

Vor diesem Hintergrund ist im vorliegenden Fallstudienkonzept Reflexion auf verschiedenen Ebenen angelegt:

- Die Studierenden werden darauf aufmerksam gemacht, was ihr Vorwissen ist oder sein kann.
- Sie vergleichen ihre Antwort in der Problemlösung mit jener des Referenzfalls. Die Antworten des Referenzfalls werden den Studierenden schrittweise vom Server zur Verfügung gestellt. Die Antworten können aber auch als Dokument abgegeben werden.
- Sie beurteilen ihre eigenen Antworten und Lösungen und nehmen dabei Bezug auf die Referenzlösungen. Sie begründen mögliche Abweichungen und ihren eigenen Lösungsansatz.
- Die Studierenden erhalten Rückmeldungen von Tutoren und können Fragestellungen mit diesen oder in Foren diskutieren.
- Jedes Kapitel schliesst ab mit Reflexionsfragen. Sie zielen auf die Lösungsstrategien ab und verweisen auf die Notwendigkeit, weitere Quellen und Kontakte über die dokumentierte Fallstudie hinaus zu nutzen.
- Am Schluss der Fallstudie gibt es eine Lernevaluation, welche das eigene Lern- und Problemlöseverhalten zum Gegenstand hat.

3 Beispiel: Durchführung einer Fallstudie mit «Learning Pacemaker»

3.1 Planung und Strukturierung des Lernangebots

Die Planung der Fallstudien im Netz erfolgt entlang des klassischen Problemlösezyklus nach Polya (1949). Für die Vorbereitung wird den Dozierenden eine Planungsübersicht zur Verfügung gestellt. Damit können die Unterlagen für die Studierenden aufgebaut werden. Die Überschriften zu den Kapiteln können je nach den Gewohnheiten einer Disziplin oder eines Arbeitsfeldes angepasst formuliert werden. Die Studierenden erhalten Hinweise für die Zielsetzung des Unterkapitels, das mögliche Vorwissen und theoretische Grundlagen. Bei jedem Prozessschritt werden die Studierenden über Fragen angeleitet. Am Schluss eines jeden Kapitels erhalten die Studierenden Reflexionsfragen zu ihrem Lernverhalten und zum Transfer der Lernergebnisse. Schematisch kann der Aufbau der Fallstudie gemäss Abbildung 1 dargestellt werden; für das Kapitel 1 sind beispielhaft die Unterkapitel mit den Substrukturen ausgeführt (vgl. Abb. 1).

Die Aufteilung in einzelne Prozessschritte erlaubt, dass den Studierenden Unterlagen und Theoriehinweise gegliedert und zum richtigen Bearbeitungszeitpunkt bereitgestellt werden können.

Kapitel 1	Problemwahrnehmung / Klärung der Fragestellung	
Unterkapitel 1.1	Auslöser des Problems: Motivation / Zielsetzung, Theorie, Vorwissen, Beispiellantwort (Unterlagen zum Anklicken) Fragen: 1.1.1 Die eigene Position zum Problem? 1.1.2 Vorgefasste Meinungen? 1.1.3 Eigene Stärken und Schwächen? Lerndialog: Eingabefenster für Antworten; Selbstbeurteilung und Eingang der Modellantwort und der Rückmeldung des Tutors	
Unterkapitel 1.2	Beschreibung des Problems Fragen: 1.2.1 Auffälligkeiten des Problemfeldes? 2.2.2 Bekannte Bezüge zum Problem? 2.2.3 etc.	
	Reflexionsfragen	
Kapitel 2	Lösungsraum suchen	
Kapitel 3	Arbeitsannahme bestimmen / Hypothese bilden	
Kapitel 4	Intervention / Ausführung des Arbeitsplans	
Kapitel 5	Auswertung / Kontrolle	
Kapitel 6	Dokumentation	

Abbildung 1: Aufbau der Fallstudie

In den einzelnen Unterkapiteln werden die Studierenden mit Fragen durch die Problemlösung geleitet. In jedem Unterkapitel finden die Studierenden die entsprechenden Lerninhalte, Theorien, Tabellen, Unterlagen und Hinweise im Netz und werden auf einschlägige Berufsfelder oder -partner hingewiesen. Diese Lernangebote, z.B. Theoriewissen, Vorwissen oder Beispiele, können im Programm auf der Bildschirmoberfläche mit Registern angewählt und je nach Bedarf genutzt werden.

Die Lernschritte münden im Lernsystem Pacemaker am Schluss eines Problemschritts in den Lerndialog. Im Lerndialog geben die Studierenden ihre eigenen Lösungen an den Server weiter und erhalten von dort sofort die Modellantworten. Jetzt müssen sie ihre eigene Lösung mit derjenigen vom Server vergleichen und Differenzen beschreiben und begründen. Die Differenzerfahrungen erlauben es den Studierenden, sich als Problemlösende wahrzunehmen und ihre eigene Leistung zu würdigen. Sie laden diesen Vergleich als Rückmeldung und Selbstbeurteilung auf den Server. Die Tutoren haben über das Netz Zugriff zu den Vergleichen der Studierenden und deren Selbstbeurteilung. Sie geben den Studierenden eine Rückmeldung zu dieser Beurteilung. Durch diese Reflexionsschleife wird die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit gefördert. Damit wird die von Herzog geforderte Kompetenz «reflection-in-action» (Schön, 1983, zit. nach Herzog, 2003, S. 581) unterstützt.

Der Lernprozess wird im Prozessprotokoll dokumentiert und steht für die Überprüfung der Lernleistung zur Verfügung (Abb. 2).

Theorie	Vorkenntnis	Beispiel	Lerndialog	Hilfe	Glossar	Suche
1.1 Unterkapitel						
1.1.1 Frage 1						
1.1.2 Frage 2						
Motivation/Hinweise auf die Zielsetzung des Unterkapitels						

Abbildung 2: Schema der Bildschirmoberfläche pro Unterkapitel mit den Zugängen zu den Lernmaterialien

3.2 Lernende als Akteure

Die Studierenden sind in der Fallstudie möglichst in die Rolle der Akteure versetzt. So wird die Steuerung der inhaltlichen Entscheidungsebene bei der Erarbeitung der Falllösung primär den Studierenden übertragen. Mit den Beispielantworten und mit der Modelllösung erhalten sie Hilfen. Vergleiche zwischen den eigenen Lösungen und den Modelllösungen helfen, die Entscheidungs- und Begründungsfähigkeit zu fördern. Die Studierenden werden dabei jedoch angeleitet, weil die Teilschritte im Problemlösezyklus nicht entdeckendem Lernen, sondern eher dem Modelllernen entsprechen. Dies stimmt auch überein mit der Analyse, dass die Abläufe in einer Fallbearbeitung formal mehr oder weniger gegeben sind und primär die Entscheidungsfähigkeit in der Sache weiterzuentwickeln ist. Die Steuerung des Prozesses wird je nach Lerngegenstand und Arbeitsschritt den Studierenden übertragen und weist unterschiedliche Freiheitsgrade auf.

4 Erfahrungen mit den durchgeführten Fallstudien

Die Eingaben der Antworten der Studierenden an den Server werden im Prozessprotokoll festgehalten. Das Protokoll zeigt das Studierenden-Verhalten im Problemlösen und in der Reflexion auf. Diese Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Auswertung kann folgendermassen zusammengefasst werden.

4.1 Bedeutung der Reflexion

Die Evaluation der Lehrgänge zeigt, dass die Studierenden die Führung durch den Problemlösezyklus in der Fallstudie schätzen. Während beispielsweise zu Beginn der Fallstudienarbeit das Einhalten des Ablaufs Fragen auslöst, wird in der Schlussevaluation oft aufgeführt, dass man die Ablaufvorgabe der Problemlösung auch am Arbeitsplatz anwenden wolle.

Die Evaluationen zu den Lernerfahrungen der Studierenden ergeben auch, dass die Studierenden gegenüber der Reflexion zu Beginn der Bearbeitung der Fallstudie im Netz

eher skeptisch waren und Reflexionsaufgaben zunächst nur ungern angingen. Gegen Schluss der Falllösung hin wurden die Texte zu den Reflexionsfragen ausführlicher und die Studierenden konnten den Wert der Reflexion bei der Endauswertung gut beschreiben und nachvollziehen. In den Prozessprotokollen kann nachgewiesen werden, dass die Studierenden in der Selbstreflexion ihre Argumentationsweise erweitern und vertiefen. Zudem zeigte sich, dass die Diskussionen über die Falllösung bei Abschluss-treffen sehr hochstehend, quasi auf Expertenebene erfolgen konnten. Die Studierenden hatten einen guten Überblick über die Problemlösung und konnten auch angeben, wie sie Lernerhalte praktisch im Berufsalltag einsetzen könnten.

4.2 Empfehlungen zur Entwicklung und Begleitung von Fallstudien mit «Learning Pacemaker»

Es hat sich gezeigt, dass es für die Dozierenden eine besondere Herausforderung ist, Fallstudien zu entwickeln. Zwar liegen die Materialien für die Problemfälle den Dozierenden meist bereits aus dem herkömmlichen Unterricht vor. Sie werden dort oft als Beispiele zur Illustration und Konkretisierung von Unterrichtsinhalten und Theorien eingesetzt. Um eine angemessene Bearbeitung der Materialien im Sinne einer Fallstudie im Netz zu ermöglichen, müssen diese Unterlagen aber spezifisch aufbereitet werden, was anfänglich mit einem grossen Zeitaufwand verbunden ist. Bei der Durchführung haben sich folgende Schritte als zweckmässig erwiesen und werden durch die Plattform unterstützt:

- In einem kurzen Dossier wird allgemein in den Fall und die Problemstellung eingeführt.
- Der Referenzfall wird bereitgestellt.
- Ein Inhaltsverzeichnis wird erstellt.
- Die Planung der Studie erfolgt gemäss den Schritten und Teilschritten des Problemlöseprozesses.
- Pro Teilschritt sind leitende Fragen, die zugeordneten Theorieteile, Voraussetzungen (früher behandelte Lernerhalte etc.), allgemeine Ausrichtungen der Antworten und spezifische Antworten auf Teilfragen zu entwickeln.
- Die Reflexionsfragen werden entwickelt.

Die Vorbereitung der Fallstudie wird für die Dozierenden durch das Autorentool erleichtert, indem die Benutzeroberfläche so gestaltet ist, dass Inhalte in die vorhandenen Textteile eingefüllt und anschliessend direkt in html-Seiten umgewandelt werden. Die Autoren können so die Lernumgebung der Studierenden unmittelbar einsehen.

Die Begleitung der Fallstudie hat sich als wichtig erwiesen. So hat es sich gezeigt, dass eine einführende Veranstaltung, ein Kick-off-Meeting, wichtig ist. Während der Fallstudienarbeit ist eine Begleitung durch die elektronische Vernetzung möglich. Die Struktur des «Learning Pacemaker» erlaubt dem Tutorat, die Studierenden während der Arbeit und besonders beim Abschluss zu begleiten. Auf die Falldokumentation kann von den Studierenden selbst und von den Tutorinnen und Tutoren immer zugegrif-

fen werden. Die Dokumente können am Schluss als Unterlage für die Lernkontrolle beigezogen werden. Als besonders fruchtbar haben sich auch Schlussveranstaltungen erwiesen, die dem direkten Erfahrungsaustausch zur Problemlösung in der Fallstudie und der Anwendung des erworbenen Expertenwissens dienen.

5 Fazit und Ausblick

Ein Kennzeichen von Lernen im Netz ist, dass die Präsenz der Dozierenden wegfällt. Die Möglichkeit, Ad-hoc-Klärungen zu vermitteln, gibt es nicht. Dies ist gerade bei komplexen Lerneinheiten wie der vorliegenden Fallstudie zu bedenken. Deshalb wurden besonders differenzierte Hinweise für die Planung und ein besonderer Editiermodus für die Dozierenden entwickelt. Dieser Modus erlaubt es, eine Fallstudie und die damit verbundenen Unterlagen auf mehreren Vertiefungsebenen anzulegen. Zudem wird hier unter anderem über eine Datenbank von Lösungsfindungen aus der Praxis die Grundlage für den Lerndialog und damit für die gezielte und individuelle Begleitung des Lernprozesses der Studierenden angelegt.

Die Erfahrungen zeigen, dass diese Arbeitsmaterialien und Hilfen sehr wertvoll sind und motivierend eingesetzt werden können. Gegenüber konventionellen Fallstudien, die oft als Papierflut wahrgenommen werden, können hier die Unterlagen im Netz gezielt bereitgestellt, verlinkt und dosiert auf die spezifischen Arbeitsschritte und den besonderen Bedarf der einzelnen Studierenden ausgerichtet werden.

Die Studierenden schätzen die übersichtliche Führung durch den Problemlösezyklus. Das methodische Vorgehen empfinden sie als evident und fruchtbar und geben an, dies in der Praxis auch nutzen zu wollen. Dank der Anleitung zur Reflexion eignen sich die Studierenden ein Orientierungswissen und eine Entscheidungsfähigkeit an, die den Transfer der Unterrichtsinhalte auf die berufliche Anwendung begünstigten. Sie entwickeln so eine Expertise und nehmen diesen Effekt auch wahr. Sie können ihre Wahrnehmung und den Kompetenzzugewinn in der Lernreflexion explizit beschreiben und geben an, dass sie die Fallstudien und das entwickelte E-Learning-Angebot schätzen.

Das Fallstudienkonzept wird von der Arbeitsgruppe weiterentwickelt. Zurzeit werden Lösungen gesucht, die es erlauben, dass die Studierenden gegenseitig mehr Austausch pflegen können und dass sie sich vielleicht gegenseitig tutorieren. Zudem wird geprüft, den Editiermodus und damit die Grundlagen für den Lerndialog direkt in gängige Plattformen wie Moodle zu integrieren. Das würde erlauben, die Fallstudien direkt auf gängigen Plattformen zu entwickeln und so die jetzige «stand alone»-Lösung allgemein zugänglich zu machen.

Literatur

- Bersier, J., Fritzsche, P. & Wyrsch, A.** (2003). FET-Transfer – Cours de post-formation sur l'application de la méthode des Eléments finis. *Flash Informatique*, 03 (5), 23–27.
- Brophy, J.** (2004). *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Einsiedler, W.** (1996). Wissensstrukturierung im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 96 (2), 167–192.
- Flückiger, F., Hirt, M., Mueller, L., Ninck, A., Röllinghoff, A., Schmid, Chr. & Tribelhorn, Th.** (1999). *New Technological and Organizational Concepts for Continuing Education in the Knowledge Society. The 4th European Forum for Continuing Engineering Education, 9.-11. June 1999, Proceedings*, 331–339.
- Frey, K.** (1990). *Allgemeine Didaktik* (4. Aufl.). Zürich: vdf; Verlag der Fachvereine.
- Fritzsche, P.** (2003). E-Learning für anspruchsvolle Lernziele? *Magazin der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz*, 11, 11–13.
- Herzog, W.** (2003). *Zeitgemässe Erziehung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kyburz, R., Högger, D. & Wyrsch A.** (2000). *Sozio-ökologische Umweltbildung in der Praxis*. Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Laatz, W.** (1993). *Empirische Methoden*. Thun: Harri Deutsch.
- Landwehr, N.** (1994). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Landwehr, N. & Müller, E.** (2006). *Begleitetes Selbststudium*. Bern: hep-Verlag.
- Maier Reinhard, Ch. & Wrana, D.** (2008). Einleitung. Empirische Forschung zur Lehrer/-innenbildung in Selbstlernarchitekturen. In Ch. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 11–30). Opladen: Budrich Uni Press.
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Röll, F.J.** (2003). *Pädagogik der Navigation*. München: Kopaed.
- Thom, N., Wenger A. & Zaugg, R.** (1999). *Fälle zu Organisation und Personal*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Tiemeyer, E.** (2002). E-Learning-Projekte erfolgreich managen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Veins, J. & Wyrsch A.** (2004). Regards et perspectives: l'évaluation au service de la qualité pédagogique des formations eLearning. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 26 (2), 181–204.
- Wilbers, K.** (2002). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Wygotski, L.S.** (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Wyrsch, A.** (2000). Berufseinführung – Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 361–371.
- Wyrsch, A.** (2004). Evaluationstätigkeit innerhalb eines eLearning-Entwicklungsprojekts. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 26 (2), 265–284.
- Wyrsch, A., Bersier, J. & Fritzsche, P.** (2008). «Learning Pacemaker». A Step by Step Guide Through Online Case Studies. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *The changing face of Learning – Creating the right balance* (S. 36–42). St. Gallen: SCIL.

Autor

Wyrsch Arnold, Prof., Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule der FHNW, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, arnold.wyrsch@fhnw.ch

Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten

Rudolf Käser

Zusammenfassung Im Sommer 2007 erteilte die Abteilung Aarau des Studiengangs Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz dem Autor das Mandat, einen Kurs «Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten I – Schreiben» für alle Erstsemestrigen zu entwickeln.¹ Der folgende Beitrag schildert die Ausgangslage, das didaktische Konzept und den curricularen Aufbau des Kurses. Nach zweimaliger Durchführung können Einschätzungen des Lernerfolgs sowie Aspekte der studentischen Kursevaluation diskutiert werden. Den Abschluss bilden Reflexionen zum Stellenwert dieses Einführungskurses als Gelingensbedingung für selbstständige Studienarbeiten.

Establishment and promotion of scientific work and writing as the basis for independent Study

Abstract In the summer of 2007, the author of this paper was given the mandate by the Department of Secondary Education, in Aarau of the University of Pedagogy N.W. Switzerland to develop a course entitled: «An Introduction to Scientific Work 1 – Writing» intended for all first-semester students. The following article describes the initial situation, the didactic concept and curricular structure of the course. After running the course twice, it is possible to discuss and evaluate the learning-success as well as aspects pointed out by the students in their course evaluation. Finally, reflections will be made on the value of this introductory course in providing conditions which generate success in independent study.

1 Ausgangslage

Selbstständige Studienarbeiten und Leistungsnachweise bilden ein zentrales Element des Hochschulstudiums. Für die heute durchgehend feststellbare Akzentuierung des Selbststudiums in der Didaktik der Tertiärstufe machen Landwehr und Müller (2006, S. 23 ff.) drei Begründungslinien namhaft. Das Selbststudium erhält erstens mehr Gewicht im Rahmen der Bologna-Reform, die grundsätzlich mit einer Fokusverschiebung weg vom Studienangebot hin zu der von den Studierenden erbrachten Lernleistung ein-

¹ Beteiligt an Konzeption, institutioneller Koordination und Durchführung des Kurses waren: Guy Bachmann (Mediothek), Stephan Brülhart (Medienpädagogik), Anni Heitzmann (Abteilungsleitung), Vera Husfeldt (Institut Forschung und Entwicklung), Res Mezger und Afra Sturm (Zentrum Lesen, Schreibberatung). Zahlreiche Fachdozierende haben Hinweise zum «Wissensnavigator» beigesteuert.

hergeht. Zweitens werden selbstständige Studienarbeiten als wichtig erachtet für den Aufbau überfachlicher Kompetenzen, insbesondere von Methodenkompetenz. Drittens postulieren konstruktivistische Lerntheorien, dass das Aktivitätszentrum im Unterricht bei den Lernenden liegen soll. Deshalb wird Lehre zunehmend als Begleitung der selbstständigen Lernaktivität der Studierenden verstanden, deren Aufgabe darin besteht, eigenständige Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten.

Ganz im Sinne dieser aktuellen lerntheoretischen Konzepte wurden die Anforderungen formuliert, welche Diplomandinnen und Diplomanden der Sekundarstufe I im integrierten Studiengang an der Pädagogischen Hochschule der FHNW seit der Studienreform im Jahr 2003 mit ihren Diplomarbeiten zu erfüllen haben:

Die Studierenden sollen mit der Diplomarbeit zeigen, dass sie eine berufsrelevante Problemstellung oder Hypothese im Sinne des forschenden Lernens selbstständig bearbeiten können. Dies bedingt, dass sie zu einer fachdidaktisch oder pädagogisch relevanten Fragestellung selbstständige Untersuchungen und Recherchen durchführen, das gewonnene Wissen in prägnanter Form darstellen, nachprüfbar dokumentieren und eigenständig reflektieren. (Fachhochschule Nordwestschweiz, 2007, S. 1)

Im dritten Semester erhalten die Studierenden eine Einführung in Methoden quantitativer Unterrichtsforschung. Im 5. Semester starten sie ihr Diplomarbeitsprojekt in einem workshopartig angelegten «Forschungsatelier» und realisieren ihr Vorhaben im 6. Semester weitgehend selbstständig.²

Die Erfahrung mit den Diplomarbeiten des ersten Jahrgangs, der nach diesem Konzept ausgebildet wurde, waren gemischter Art. Neben inhaltlich und formal ausgezeichneten Arbeiten waren auch einige zu beurteilen, die formalen und methodischen Standards nicht im erhofften Ausmass entsprachen. Als problematisch fielen z.B. Arbeiten auf, die durchgehend in einem emotional geprägten Ich-Stil gehalten waren und damit den Zugang zu einer objektivierenden, literaturbasierten und datengestützten Argumentation kaum fanden. Die Passung von Problemstellung und erhobenen Daten war bisweilen ungenügend, sodass die Interpretation der Daten nicht schlüssig erschien. Wissenschaftliche Terminologie wurde oft unreflektiert gehandhabt. Nachweise und Dokumentation waren bisweilen unvollständig. Nicht immer wurde in der eigenständigen Recherche die aktuelle Forschungsliteratur gefunden und verarbeitet. Offenbar war es im Laufe des Studiums in mehreren Fällen nicht gelungen, trotz zahlreicher schriftlicher Leistungsnachweise professionelle Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu vermitteln. Allerdings war dies auch nie explizites Thema der Studiengangentwicklung

² Zur Einordnung dieses Typs von Aufgabenstellung in den Kontext der Forschung im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen Sek I vgl. Kamm und Bieri (2008, bes. S. 92). Nach der dort zitierten Klassifikation von Altrichter und Mayr ist die vorliegende Aufgabenstellung vom Methodendesign her eindeutig auf der Stufe Masterarbeit anzusiedeln. Allerdings entspricht dem nicht die Dotierung mit ECTS-Punkten. Masterarbeiten sind in der Regel mit 30 ECTS-Punkten kreditiert. Für Diplomarbeiten Sek I stehen 10 ECTS-Punkte zur Verfügung (inkl. Einführungskurs und Forschungsatelier). Diese «Zwitterstellung» der Diplomarbeit Sek I bereitet einiges Kopfzerbrechen in Bezug auf Betreuung und Beurteilung. Im Zug der Studiengangreform 2009 wird dieses Problem im Sinne der Master-Qualifikation gelöst.

und entsprechender organisatorischer Massnahmen. Die heterogenen Anforderungen der Dozierenden verschiedener Fächer waren nie explizit erhoben und nie aufeinander abgestimmt worden, was aufseiten der Studierenden zu erheblicher Verunsicherung in Bezug auf geltende Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens führte. Es gibt zwar für Studienanfängerinnen und -anfänger an der FHNW eine vom Zentrum Lesen entwickelte Schreibkompetenzabklärung mit anschliessendem Förderangebot, aber dieses bezieht sich schwerpunktmässig nur auf das Schreiben im beruflichen Umfeld, nicht auf das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben, und hat keinen für alle verbindlichen curricularen Status. Diese schreibdidaktische Situation im Studiengang Sek I stellt m. E. eine Bestätigung der Warnung dar, die Landwehr und Müller (2006) in ihrer Studie zum begleiteten Selbststudium aussprechen:

Irrtümlicherweise wird oft von einem Automatismus zwischen Selbststudium und Forderung / Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen ausgegangen. Im Unterschied dazu wird hier die Position vertreten, dass wünschenswerte Lerneffekte in überfachlichen Bereichen nicht automatisch – ohne weiteres Zutun – entstehen, sondern voraussetzen, dass ... Reflexions- und Feedbackstrukturen in den Prozess eingebaut werden. (Landwehr & Müller, 2006, S. 27)

Angesicht dieser Situation hielt es die Studiengangleitung für angezeigt, für Erstsemestrige neu einen Einführungskurs in das wissenschaftliche Arbeiten (Schreiben) einzuführen. Grundsätzlich soll es in diesem Kurs darum gehen, mit den Studierenden den Stellenwert wissenschaftlichen Fragens und Forschens in ihrem Berufsbild zu reflektieren. Darauf aufbauend sollen das Vorwissen aktualisiert und allfällige Lücken geschlossen werden, um dann Methoden der Problemformulierung, der Hypothesenbildung und der Konzeption von Datenerhebungs- und Datenauswertungsverfahren zu thematisieren. Ein wissenschaftlicher Schreibstil und professionelle Standards der Recherche, Dokumentation und Präsentation sollen schrittweise eingeübt werden. Der Kurs soll zudem Elemente der Bibliothekseinführung und der Einführung von ICT im Studium enthalten. Eine für alle Studienaufgaben und Leistungsnachweise verbindliche elektronische Formatvorlage soll erarbeitet und eingeführt werden. Davon erhofft man sich erstens die Beseitigung unnötiger Heterogenität der Anforderungen in Bezug auf schriftliche Studienleistungen, zweitens eine Entlastung der Dozierenden von formalen und generisch-methodologischen Fragen und damit drittens eine schrittweise Verbesserung der wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibkultur im ganzen Studiengang.

2 Didaktisches Konzept

Eine besondere Herausforderung für die Planung des Basiskurses «Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten I - Schreiben» besteht darin, Zielsetzungen in drei Bereichen miteinander zu verbinden: Erstens geht es um didaktische Konzepte wissenschaftlichen Schreibens, zweitens um die Einführung in Methoden des wissenschaftlichen Fragens und Forschens, drittens um vergleichsweise handwerkliche Aspekte wie die Handhabung einer Formatvorlage oder die eigenständige Durchführung einer Bibliotheks- und Datenbankrecherche. Ziel ist, den Wissensaufbau in diesen drei Bereichen

so zu gestalten, dass Theorieelemente schrittweise in einen iterativen, durch Dozenten-Feedback und Peer-to-Peer-Intervision rhythmisierten Schreibprozess einbezogen werden können, nämlich in die Redaktion der Skizze zu einem selbst entworfenen Forschungsvorhaben im Rahmen berufsfeldbezogener Unterrichtsforschung.

Zur Förderung der Schreibkompetenz wurden Konzepte der prozessorientierten Schreibdidaktik herangezogen. Otto Kruse (2006, S. 155) hat mit seinem schreibdidaktischen Quadrat ein anschauliches Schema erstellt, um auftauchende Nöte im Schreibprozess zu analysieren. Kruse unterscheidet vier Dimensionen von Schreibproblemen: 1. Produkt: Fragen nach formalen Eigenschaften der zu verfassenden Texte; 2. Kontent: fachinhaltliche Fragen; 3. Kontext: Fragen nach institutionellen Rahmenbedingungen der Textproduktion; 4. Prozess: Fragen nach der subjektiven Steuerung des Schreibprozesses und nach der Identität der schreibenden Person. Diese Unterscheidung wurde zu Beginn des Kurses eingeführt und hat die wiederkehrenden Gruppengespräche zur Schreibberatung begleitet.

Schon Feilke und Augst (1989) machen in einer grundlegenden Arbeit zur Ontogenese wissenschaftlicher Schreibkompetenz darauf aufmerksam, dass die Kompetenz wissenschaftlich zu schreiben sich über ein Reihe von Zwischenstufen evolutionär aufbaut. Durch die Analyse der Text-Produkte von Schreibenden auf verschiedenen Stufen der Verfügungskompetenz konnten Feilke und Steinhoff (2003) zeigen, wie sich die Aneignung der für wissenschaftliches Schreiben charakteristischen Topik im Laufe einer Schreib-Biografie schrittweise entwickelt. Sie plädieren dafür, beim Coaching von Schreibprozessen diese Evolutionsstufen zu respektieren. Es kann zu Schreibblockaden führen, wenn man Studierende zu früh mit perfekten Endformen wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert, ohne ihnen zu zeigen, dass der Weg dahin durch viele Vorformen führt. Aus dieser Erkenntnis wurde für den Basiskurs die Konsequenz gezogen. Es wurde darauf verzichtet, im Einführungskurs von fertigen und hoch benoteten Studienaufgaben auszugehen. Als praxisleitende Textgattung wurde vielmehr das Seminarprotokoll (Relevanzprotokoll, vgl. Bünting et al., 1999, S. 28–31) eingeführt und kontinuierlich gepflegt. Gefordert wurde für diese Relevanzprotokolle z. B. der Verzicht auf den Ich-Stil und auf die Nennung von Eigennamen. Empfohlen wurde stattdessen (nach Feilke & Steinhoff, 2003) die Verwendung der Formel «X soll Y werden». Diese Schreibaufgabe kann von allen Beteiligten bewältigt werden. Sie hat einen praktischen Zweck für die Gestaltung des Kurses. Die Qualitätssicherung kann durch Vorlesen des Protokolls zu Beginn jeder Sitzung interaktiv gestaltet werden.

Als Brücke zwischen Förderung der Lesekompetenz und Förderung der Schreibkompetenz wurde das funktionsbezogene Konzept der Textanalyse von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) herangezogen. Die Autoren empfehlen, beim Lesen wissenschaftlicher Texte nie nur auf den Inhalt zu achten, sondern in einem weiteren Schritt zu fragen, was die Autorin oder der Autor tut, wenn er oder sie ein bestimmtes Textelement einsetzt. Was tut eine Autorin z. B., wenn sie den Titel ihrer Arbeit durch einen Untertitel präzi-

siert? Wenn Studierende Bauelemente eigener und anderer Texte mit diesem funktionsanalytischen Blick lesen, schreiben sie nicht nur professionellere Zusammenfassungen, sondern sie lesen Texte bereits als potenziell Schreibende, die solche Schreibhandlungen ebenfalls ausführen.

Zur Einführung wissenschaftlicher Forschungsmethoden wurde aus dem Methodenklassiker von Bortz und Döring vor allem das Kapitel über die Merkmale wissenschaftlicher Hypothesen verwendet (Bortz & Döring, 2002, S. 11–16). Auch die dort in einer Merkmaltabelle eingeführte und umsichtig kommentierte Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methodenansätze (Bortz & Döring, 2002, S. 298–301) erwies sich als hilfreich, um die methodologische Selbstreflexion der Erstsemestrigen zu initiieren. Auf das Kapitel 2 «Von einer interessanten Fragestellung zur empirischen Untersuchung», welches ein detailliertes Szenario zum Aufbau empirischer Forschungsvorhaben enthält, wurde als Einstieg für künftiges Selbststudium verwiesen. Ein Schreibprozessmodell, das Probleme der zu Studienbeginn häufigeren literaturbasierten Referate abdeckt, ist in Pyerin (2001) enthalten. Dort sind die Ratschläge zur Gestaltung größerer Studienarbeiten in prägnanten Checkfragen zusammengefasst. Ergebnisse des Lohhausen-Experiments (Dörner et al., 1983, S. 271) wurden herangezogen, um den Studierenden aufzuzeigen, dass im Umgang mit Komplexität das Erarbeiten eines Tiefenverständnisses mithilfe einer langen Sequenz von Fragen zu einem ausgewählten, relevanten Aspekt des Systems mehr Erfolg verspricht als das oberflächliche Gleiten durch viele Themen. Generische Angaben zu Projektmanagement und Prozessgestaltung, z. B. die wichtige Abgrenzung von Untersuchungsbereich und Gestaltungsbereich eines Projektes, wurden dem Klassiker von Haberfellner (Haberfellner et al., 1999, S. 32) entnommen. Als sehr hilfreich für Fragen der Terminologiearbeit erwiesen sich die im Internet zugänglichen Vorlesungsunterlagen der Computerlinguistin Ute Seewald-Heeg (2007) «Die Bedeutung von Terminologie für das Informations- und Wissensmanagement».

Als Hilfestellung für die Bibliotheksrecherche wurde der «Wissensnavigator» erstellt, ein Dokument, in dem mithilfe der Fachdozierenden Hinweise auf fachspezifische Zeitschriften, Bibliografien, Datenbanken und exemplarische fachdidaktische Forschungsarbeiten zusammengestellt wurden. Zur Vermittlung formaler Aspekte des wissenschaftlichen Zitierens konnte auf Vorarbeiten des Zentrums Lesen zurückgegriffen werden (Sturm & Salzmann, 2007). Dort war ebenfalls eine elektronische Formatvorlage für Studienarbeiten vorhanden, die von den Studierenden des Kurses in Zusammenarbeit mit dem Medienpädagogen einem Usability-Test unterzogen und bis zur selbsterklärenden Praktikabilität vereinfacht wurde.

3 Das Curriculum

Rahmenvorgabe ist, dass der Kurs vierzehntäglich in Blöcken zu vier Lektionen durchgeführt wird. Studierende erhalten für diesen Kurs einen ECTS-Punkt. Damit ist knapp mehr als die Präsenzzeit abgedeckt. Dies bedingt eine workshopähnliche Strukturierung: Schreibaufträge müssen in der Präsenzzeit ausgeführt werden können. Da im Kursraum weder Laptops noch Internetanschluss für alle zur Verfügung stehen, bestehen die Hausaufgaben in der Regel darin, die im Kurs begonnenen Schreibaufträge abzuschließen und in elektronischer Form auf der Internet-Plattform aufzuschalten. Auf die Einforderung umfangreicher Lesearbeit im Selbststudium muss verzichtet werden. Die wesentlichen Inputs wurden in Vorlesungsform vom Dozenten in den Kurs eingegeben, allerdings wird dabei literaturbasiert verfahren und es werden anhand von Readern umfangreiche Lektüremöglichkeiten aufgezeigt und für das vertiefende Selbststudium erschlossen. Der inhaltliche und methodische Aufbau des Kurses kann hier nur stichwortartig angedeutet werden.

Block I: Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik. Schreibenanlässe im Studiengang. Textsorte Seminarprotokoll. Diskussion: Warum muss eine Lehrperson Sek I wissenschaftlich arbeiten können? Berufsbild und Selbstkonzepte im Spannungsfeld von Unterricht und Wissenschaft. Schreibauftrag: Ein Problem, das an der PH dringend erforscht werden sollte. Leseaufträge in Gruppen: Lektüre eines exemplarischen fachdidaktischen Forschungsbeitrags mit Leitfragen zu «Textbausteinen» und ihren Funktionen.

Block II: Problemstellung als Fragezusammenhang. In die Tiefe fragen vs. von Thema zu Thema gleiten. Struktur einer Problemskizze: Problemstellung – Hypothese – Datenerhebungskonzept. Analyse der Schreibaufträge aus Block I. Sammeln der Einzelskizzen zu thematischen Clustern. Zu einer ausgewählten Fragestellung Problemskizze formulieren.

Block III: Gibt es schon irgendwo Antworten? Recherche im Medienverbund (anhand des «Wissensnavigators»): Bücher, Fachzeitschriften, Internet/Bibliothekskataloge, Fachbibliografien und Fachdatenbanken. Dokumentationsregeln. Beurteilung der Zuverlässigkeit der Informationen.

Block IV: Hinweise und Regeln zu Bibliotheksbenutzung. Bibliotheksbesuch mit Rechercheauftrag: Arbeitsbibliografie zur Problemskizze.

Block V: Von der Forschungsskizze zum Resultat. Grundlagen des Projektmanagements. Szenarien für Forschungs- und Schreibprojekte. Textbaustein Hypothese: Eigene Hypothese aus Problemskizze herausgreifen und anhand der Kriterien für wissenschaftliche Hypothesenbildung überprüfen. Wissenschaftstheorie: Qualitative und quantitative Forschung als komplementärer Gegensatz.

Block VI: Leitfaden für Studienarbeiten einführen. Bezug zu eigenen laufenden Studienarbeiten herstellen. Textbausteine: Funktion von Abstract, Einleitung, Vorwort, Fazit. Angemessene Orte für Selbstreflexion. Funktion und Form von Zitat und Referat. Plagiat.

Block VII: Textbaustein Definitionen. Terminologiearbeit. Evaluation des Kurses.

4 Erfahrungen und Feedbacks

Das Verfassen, Vorlesen und Diskutieren der Seminarprotokolle wurde gut akzeptiert und als Einstiegsritual geschätzt. Die Schreibaufträge zur Forschungsskizze wurden

fast ausnahmslos und mit zunehmend befriedigenden Resultaten ausgeführt. Für die Schreibberatung in der Gruppe hat sich das Analysequadrat von Kruse als hilfreich erwiesen. Die Kursteilnehmenden wurden periodisch gebeten, offene Fragen anonym auf Zettel aufzuschreiben, an eine Pinnwand zu hängen und im Gespräch nach den Dimensionen des Analysequadrates zu ordnen. Allein schon dadurch, dass Studierende in Schreibnöten ihre persönlichen, als bedrängende «Knäuel» erlebten Fragen neben Fragen von Kolleginnen und Kollegen systematisch eingeordnet sehen, verschwinden viele Schreibängste. Im Kurs entstand der Eindruck, dass Schreibprobleme meist nicht aus der Fachdimension entstehen, sondern öfter mit der institutionellen Einbettung und mit der Behauptung der Identität zusammenhängen. Institutionelle Fragen wie «Wer wird meine Arbeit lesen und mir Feedback geben?», «Nach welchen Kriterien wird meine Arbeit beurteilt werden?», «Wo sind diese Kriterien dokumentiert?» müssen immer geklärt werden. Oft wurden Fragen gestellt wie: «Wo bleibt meine persönliche Identität, wenn ich meist Arbeiten zu schreiben habe, bei denen es nur darum geht, aus Texten herauszuklauben, was andere schon gefunden haben?». Es war im Kurs sehr wichtig aufzuzeigen, dass jeder Bericht eine Selektion vornimmt und dass die Identität des Schreibenden sich in den Kriterien dieser Selektion ausdrückt, also z. B. im expliziten Hinschreiben dieser Selektionskriterien zu Beginn des Referats. Die Fremdbestimmung durch Nachweisregeln wird leichter akzeptiert, wenn die Schreibenden wissen, dass sie damit für brauchbare Fundstücke ihre «Schulden bezahlen» und ihr «Danke!» aussprechen, also in der «community of scientists» interagieren (vgl. Eco, 1992, S. 210–213).

Studierende sind meist geübt darin, Informationen im Internet zu suchen. Wissenschaftliches Recherchieren verbinden sie zunächst jedoch fast ausschliesslich mit dem Auffinden von Büchern in Bibliotheken. Auf die Frage, wie man neueste Informationen aus Fachzeitschriften auffinde, reagieren die meisten mit Ratlosigkeit. Fachzeitschriften muss man einführen. Den Begriff des Reviewed Papers muss man erklären. Fachdatenbanken sind unbekannt. Das Vorgehen bei der Beschaffung von Fachartikeln ist für fast alle neu und muss praktisch geübt werden. Dazu dient der «Wissensnavigator».

Eine grosse Herausforderung war die Einführung in den Umgang mit Fachterminologien. Terminologiearbeit scheint den Studienanfängerinnen und -anfängern weitgehend unbekannt zu sein. Bedeutungserklärungen werden auf Anhieb meist im Orthografieduden gesucht. Wie man die Definition eines fachlichen Grundbegriffs ansetzen könnte, muss auf Hochschulstufe von Grund auf eingeführt werden. Dass ein Begriff seine Bedeutung in einem geordneten Netz von Oberbegriff, Nebenbegriffen und Unterbegriffen entfaltet, ist nicht geläufig. Mit einer Einführung in das Klassifizieren von Begriffen anhand semantischer Merkmale und in die Anfangsgründe der Prototypensemantik wird für die meisten Studierenden Neuland erschlossen. Es ist wichtig zu zeigen, dass z. B. die Präzisierung und «Verkleinerung» einer Problemstellung, d. h. die Abgrenzung von Untersuchungsbereich und Gestaltungsbereich eines Projektes, ohne klare Terminologie kaum zu bewältigen ist.

Aufgrund der Rückmeldungen von Dozierenden kann man inzwischen feststellen, dass schriftliche Studienaufgaben formal einheitlicher aussehen und besser strukturiert sind. Der Zeitbedarf für die Vorbereitung des Feedbacks seitens der Betreuungspersonen nimmt leicht ab. Die Fachdozierenden begrüßen es, ihr Feedback auf Fachprobleme konzentrieren zu können.

Der Kurs wurde sowohl nach der ersten wie nach der zweiten Durchführung durch die Studierenden evaluiert. Die Akzeptanz war befriedigend bis gut. Ein Typus von Kritik verdient allerdings besondere Aufmerksamkeit: Studierende, die im Lehrberuf vor allem den Praxisbezug suchen, sehen den Einführungskurs «Wissenschaftliches Arbeiten» eher als einen unwillkommenen Versuch, sie am Tun dessen zu hindern, was sie ohnehin schon können, nämlich Unterrichten. Im ersten Durchgang wurde diesem Aspekt zu wenig Gewicht beigemessen, was dazu führte, dass in der studentischen Schlussevaluation ca. 14% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Kurs als völlig nutzlos für den Lehrberuf bewerteten. Begründet wurde dies mit Sätzen wie: «Wir wollen gut unterrichten lernen, wissenschaftlich Schreiben ist gar nicht unser Ziel. Wenn Sie mit fünfundzwanzig pubertierenden Jungs in der Turnhalle stehen, können Sie die Wissenschaft gleich vergessen.» Es ist unabdingbar, in einem Basiskurs zum Wissenschaftlichen Arbeiten mit den Studierenden in eine Diskussion über das studienleitende Berufsbild einzutreten, das ausgesprochen oder unausgesprochen ihr Lernverhalten und ihre Lernmotivation steuert. Stark praxisorientierten Studierenden kann aufgezeigt werden, dass es durchaus eine an praktischen Fragen interessierte empirische Forschung gibt. Beim zweiten Durchgang des Kurses gelang dies besser, indem als Beispiele für die formale und funktionale Analyse von Textbausteinen bewusst praxisnahe fachdidaktische Aufsätze bereitgestellt und Problemskizzen in dieser Richtung empfohlen wurden. Der Anteil kritischer Statements dieses Typs ist in der Kursevaluation des zweiten Durchgangs auf ca. 7% gesunken.

5 Reflexionen zu Gelingensbedingungen selbstständiger Studienarbeiten

Das Einhalten formaler Standards bei schriftlichen Studienaufgaben wird aus der Perspektive von Studienanfängern eher als eine fremdbestimmte Zumutung empfunden. Erst nach einiger Zeit wird erkannt, dass z. B. Formatvorlagen und Templates auch eine Hilfestellungen sein können und die Arbeit entlasten. Unterschiedliche formale Anforderungen in verschiedenen Fächern verwirren die Studienanfänger und -anfängerinnen und ziehen Energien ab, die man besser für die inhaltliche Arbeit einsetzen würde. Der Studiengang sollte deshalb einen formalen Standard im Sinne eines «Style Sheet» festlegen und dadurch fachlich unbegründeten «extraneous cognitive load» in Bezug auf selbstständige schriftliche Studienarbeiten reduzieren (vgl. Müller, 2007, S. 259 ff.). Selbstbestimmung kann hingegen im Bereich der Themenwahl gegeben werden. In diesem Sinne war es z. B. im Kurs «Wissenschaftliches Arbeiten I» möglich, eine For-

schungsskizze zu einem persönlich völlig frei gewählten Thema zu schreiben. Klar vorgegeben war hingegen die schrittweise zu entwickelnde Struktur dieses Textes. Eine kognitiv aktivierende Lehr- und Lernkultur ist gekennzeichnet durch offene Aufgabestellungen, die – in einem klar erkennbaren diskursiven Rahmen – mehrere Lösungen und Lösungswege zulassen. Dieser diskursive Rahmen wird im Wesentlichen durch metakognitives Wissen um Lösungsstrategien gebildet. Fehlt dieses Methodenwissen, werden Studierende sich über Desorientierung beklagen, weil der Lernprozess untersteuert ist (vgl. Müller 2007, S. 257). Deshalb ist ein theoriebasierter, workshopartig geführter und prozessbewusster Einführungskurs, der zusammen mit den Studierenden diese metakognitiven Fähigkeiten aufbaut, eine wichtige Gelingensbedingung für alle folgenden selbstständigen Studienarbeiten. Das allein wird aber vermutlich nicht ausreichen. Wichtig sind auch weiterhin die von Landwehr und Müller (2006) erwähnten Reflexions- und Feedbackstrukturen, die von Lehrpersonen sichergestellt werden, welche die Studierenden beim selbstständigen Aufbau ihres Schreibportfolios im Laufe des Studiums mit professionellem Feedback begleiten.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I.** (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Bünting, K.-D., Bitterlich, A. & Pospiech, U.** (1999). *Schreiben im Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Teither, F. & Stäudel, Th.** (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Eco, U.** (1992). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt* (5. Aufl. übers. v. W. Schick). Heidelberg: Müller.
- Fachhochschule Nordwestschweiz.** (2007). *Handreichung zur Diplomarbeit. Abteilung Sekundarstufe*. Aarau: Pädagogische Hochschule, Vorort Aarau.
- Feilke, H. & Augst, G.** (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antons & H.P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, H. & Steinhoff, T.** (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehrlich und A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 112–128). Berlin: de Gruyter.
- Haberfellner, R., Nagel, P., Becker, M. & Huber, F.** (1999). *Systems Engineering. Methodik und Praxis* (10. durchgesehene Aufl. hrsg. v. W.F. Daenzer u. F. Huber). Zürich: Verlag Industrielle Organisation.
- Kamm, E. & Bieri, Ch.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Kruse, O.** (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik an Hochschulen. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 151–173). Bern: Haupt.
- Kruse, O. & Ruhmann, G.** (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Bern: Haupt.

Landwehr, N. & Müller, E. (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.

Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: h.e.p.

Pyerin, B. (2001). *Kreatives wissenschaftliches Schreiben*. München: Juventa.

Seewald-Heeg, U. (2007). *Die Bedeutung von Terminologie für das Informations- und Wissensmanagement*. Vorlesung HS Anhalt. (Internet-Downlad 04.09.2007, Link nicht mehr aktiv).

Sturm, A. & Salzmann, M. (2007). *Quellenangaben und Zitate in wissenschaftlichen Texten*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, PH, IFE Zentrum Lesen.

Autor

Rudolf Käser, Prof. Dr., Dozent für Deutsch und Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Sek I, Abteilung Aarau. Titularprofessor für neuere deutsche Literatur an der Universität Zürich, rudolf.kaeser@fhnw.ch



Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik¹

Andreas Hoffmann-Ocon

Zusammenfassung Im Zuge einer Neufassung der Lehrpersonen(aus)bildung an Pädagogischen Hochschulen entstehen berufliche Selbstverständigungsdebatten innerhalb der fach- und fachdidaktischen Disziplinen der Unterrichtsfächer. Während aus bildungshistorischer Perspektive sich der «Künstler an einem oder mehreren Instrumenten» als idealer Bezugspunkt für Musiklehrpersonen auf den Schulstufen der heutigen Sekundarstufe I rekonstruieren lässt, erscheint es unter den heutigen schulischen Bedingungen angemessen, wenn auch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte verstärkt eine Orientierungsfunktion für die Entwicklung des professionellen Selbstbildes übernehmen. In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Professionsverständnisses von Musiklehrpersonen nachgezeichnet und ein Berufsverständnis postuliert, das die Musiklehrperson als forschende Person begreift, die es versteht, schul- und unterrichtsspezifische Paradoxien auszuhalten.

Thoughts on the professionalization of prospective music teachers.

Abstract In the course of a revision of teacher training at the University of Pedagogy, debates are emerging around the topic of professional self-conception within the technical and didactical aspects of specific subjects. Seen from an educational-historical point of view, being: «Accomplished in the mastery of one or more instruments» was considered an ideal reference for music teachers of what would be today's secondary school level 1. It would, under current conditions, be appropriate to reinforce the development of professional self-image through educational science and subject specific didactic. This paper traces the development of the professional understanding of teachers of music and postulates that they as professionals are viewed as researchers with the necessary understanding to endure both school- and teaching specific paradoxes.

1 Einleitung

Musiklehrer, welche an öffentlichen Unterrichtsanstalten ihr Amt verrichten, werden wohl tun, sich zu erinnern, dass der Künstler keinen Rang hat als den, welchen er sich selbst gibt, denn ihn und seine Kunst setzt man hier unter die letzten seiner Amtsbrüder, so dass er das juste milieu zwischen diesen und dem Schulpedellen oder Calfactor ausfüllt. (Georg Christoph Grosheim, 1834, zitiert nach Hansmann, 1994, S. 3)

Dieses Zitat eines Vertreters aus dem kurhessischen Schulsystem Anfang des 19. Jahrhunderts stellt einen Ratschlag dar, der sich lohnt, mit seinen Tiefenschichten weiter analysiert zu werden. Nach dieser Aussage wurden Musiklehrer, die ihrem Selbstver-

¹ Leicht veränderte Fassung eines Vortrags im Rahmen der Konzert- und Kolloquiumsreihe «Musik & Mensch», PH FHNW, Aarau, 11. Dezember 2008.

ständnis nach sich vor allem als Künstler begriffen, im Schulwesen nicht als solche anerkannt. Vielmehr verblieben sie in der Aussenwahrnehmung als eigenständige Gruppe zwischen «echten» Lehrpersonen und schulischen Hilfsarbeitern. Wie lässt sich ein derartiges historisch geprägtes Bild von Musiklehrpersonen erklären? Was für ein Professionsverständnis für Lehrpersonen steckt hinter dem Bild des musikalischen Künstlers, das ähnlich gelagert auch für Lehrpersonen anderer sogenannter Kunstfächer (z. B. Bildnerisches und Technisches Gestalten) gelten dürfte? Welcher professionstheoretische Wirkungszusammenhang (in der Schweiz und in Deutschland) ergibt sich daraus? Entlang von drei Thesen möchte ich mich dem Ensemble von Fragen nähern.

2 Zur Funktion von Musiklehrpersonen in der Einzelschule

Zunächst erscheint es mir wichtig, sich die Funktion von Lehrpersonen mit dem Fach Musik in einer Einzelschule zu vergegenwärtigen: Eine wesentliche Funktion des Musikunterrichts in der Schule lag gar nicht im Interaktionssystem der Schulklasse an sich, sondern bezog sich bereits auf die Organisationsebene der Schule. Die Musiklehrperson sollte die ornamentale Ausgestaltung schulischer Feiern und Feste sicherstellen. Um diese auch ideologische Aufgabe zu erfüllen, reichte es, den Musikunterricht zu den sogenannten technischen Disziplinen – wie etwa Schönschreiben, Zeichnen und Turnen – zu zählen. Da der Musikunterricht in einer heimlichen Hierarchie der Unterrichtsfächer am unteren Ende rangierte, hatten die Musiklehrpersonen von Beginn an mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Diese bestanden vor allem darin, dass sich Schülerinnen und Schülern beim Gesangsunterricht ungebührlich und respektlos verhielten, was wohl vor allem auch dadurch bedingt war, dass auch die Eltern keinen Hehl daraus machten, wie unnütz ihnen der Gesangsunterricht oftmals erschien (vgl. Hansmann, 1994, S. 8). Von Eltern wurde insbesondere das Singen im selbst durchlittenen Unterricht als Tortur dargestellt, was lange Zeit das Bild von der Lehrperson, die Gesangsunterricht anleitete, geprägt hatte. Dazu ein bildungshistorisches Beispiel aus der Schweiz: Der Kreuzlinger Seminardirektor Willi Schohaus erliess 1927 in der Monatszeitschrift «Schweizer-Spiegel» die Rundfrage, worunter die Rezipienten des Blattes in der Schule am meisten gelitten hätten. Die Auswertung der mehreren hundert Beiträge ergab für Schohaus, dass in den schweizerischen Schulen – relativ unabhängig von Schulstufe und Schultyp – der Respekt vor den Traditionen der Institution grösser war als die Achtung vor dem menschlichen Leben, das sich in den Kindern entfaltet (vgl. Schohaus, 1930, S. 19). Besonders eindrücklich sind die Erinnerungen einer seinerzeit 48-jährigen Frau an ihren Gesangsunterricht:

Ich war ... eine fleissige und gewissenhafte Schülerin, hatte aber gar keine Begabung zum Singen, auch rhythmisches Gefühl fehlte mir ganz. Meine Lehrerin, die als Musterlehrerin anerkannt war, wollte auch da Tüchtiges hervorholen, wo nichts vorhanden war, und zwar mit Schlägen. So wurde mir jede Singstunde ein schreckliches Erlebnis. Zuerst kamen immer die dran, die «nichts konnten». Da schrie sie mir denn die Töne vor und wenn ich nicht richtig nachsang – und das konnte ich selten – so wurde ich an den Haaren gerissen. Die Augen schon voll Wasser, musste ich dann das grüne Heflein zur Hand nehmen und daraus

die Noten mit Taktschlag singen. Ich brachte das aber nicht zustande, obschon ich mir bei jedem Takt einmal mit der eigenen Hand ins Gesicht schlagen musste, weil die Lehrerin mir den Arm führte. (Schohaus, 1930, S. 83)

Schohaus verwies darauf, dass Kinder den selbstherrlichen Geltungsanspruch des Systems und der Lehrpersonen spüren. Den Pädagogen falle es schwer, Einsicht in die Tatsache zu gewinnen, dass man als Lehrer im Schulzimmer zwar die verantwortungsbeladene, nichtsdestoweniger aber die unwichtigste Person sei (vgl. Schohaus, 1930, S. 20). Die Spirale aus Geringschätzung durch die eigenen Kollegen, Abwertung des Faches durch Eltern und persönlicher Ideenlosigkeit angesichts von Disziplinarproblemen liess viele Musiklehrpersonen in ein (verkanntes) «Künstlertum» flüchten. Künstlertum suggerierte wiederum die Einzigartigkeit der eigenen Person. Diese «Fluchtbewegung» im Blick führt zur ersten These:

Die Funktion, die sich Lehrpersonen mit dem Fach Musik im Schulleben zuweisen liessen – namentlich die Ausgestaltung von Schulfeiern durch Chöre und Instrumentalgruppen – förderte eher die Orientierung an einer Art Geniekult.

Die langwierig und unter grossen Disziplinarproblemen eingeübte Aufführung an einem Schulfest nährte auf einer Oberflächenebene beim Publikum zumindest während der konkreten Spielzeit eine ideale Vorstellung vom Musikunterricht. Die Musiklehrperson tritt – meist nur in einigen Augenblicken – als Kraftgenie auf, das imstande war, einem Häuflein Schülerinnen und Schüler diese Töne abzurufen. Schnell wurde dieses Bild von der Musiklehrperson aber brüchig. Nicht nur Misttöne während der Aufführung durch die Schülerinnen und Schüler beschädigten das ideale Bild von der Lehrperson, sondern die gesellschaftliche Ignoranz gegenüber der Lehrperson zwischen den Aufführungszeiten musste für Ernüchterung gesorgt haben. Insgesamt erwies sich der Fokus auf die Schulaufführung für Lehrpersonen mit dem Fach Musik als zweischneidig: Die scheinbare Aufwertung der Musiklehrperson im Zusammenhang mit Schulaufführungen ging einher mit einer Geringschätzung des alltäglichen Klassenmusikunterrichts. Tatsächlich mussten die Musiklehrpersonen gegen das Bild eines musikalischen Allrounders ankämpfen, der alles in Ansätzen beherrscht, nichts aber wirklich gut (vgl. Jank, 2005, S. 18). Musiklehrpersonen überzeugten nicht vollkommen als Spezialistinnen und Spezialisten für ausgewählte Instrumente. Die Orientierung an einer Art musikalischen Künstlertum findet sich jedoch in deutschschweizerischen Ausbildungssystemen für Lehrpersonen als Traditionslinie bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Beim Blick in den Lehrplan des Seminars für pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich von 1980 fallen die unter der Rubrik «Fachbereich Gesang/Musik» immer wieder auftauchenden Bemerkungen ins Auge, dass das Schwergewicht der Ausbildung auf der persönlichen musikalischen Ausbildung des Seminaristen und der Seminaristin liege. Fachdidaktische Aspekte, die über die «Möglichkeiten zur Einführung von Liedern und Probleme der Liedleitung» hinausgehen, wurden nur marginal berücksichtigt (Kanton Zürich, 1980, Lehrplan des Seminars, S. 22 ff.).

Selbst in der 1976 neu entworfenen nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Aargau (Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen), die ein Lehramtsstudium für die Unter-, Mittel- und Oberstufe bereits «auf wissenschaftlicher Grundlage und in ständiger Verbindung mit der Praxis» (Studienkommission HPL, 1976, Schlussbericht, S. 14; Tremp, 2004, S. 349) vorsah, wird in der Tendenz das Bild von der Musiklehrperson als Künstlerin oder Künstler an einem bis zwei Instrumenten gepflegt. Der Bericht zum Projekt «Erfahrung und Entwicklung» (EREWI) an der HPL von 1982 legte die problematischen Befunde von Dozierendenseite offen. An mehreren Stellen wird die fehlende Zeit entweder im Bereich des Sing-Trainings oder im Bereich des Instrumentalunterrichts genannt. Hiermit verknüpft ist das eigentliche Problem: Die Fachdidaktik sollte sich auf die dem Konzept zugrunde liegende jeweilige instrumentaltechnische Voraussetzung der Studierenden stützen können. Da dies aber nicht der Fall war, gelangten die Musikdozierenden nicht mit den Studierenden zur Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten, sondern nutzten jegliche Zeit zur Vervollkommnung der Instrumentenbeherrschung (vgl. HPL, 1982, Bericht EREWI, S. 88 ff.). Vom heutigen Beobachtungsstandort einer Debatte um schulpädagogische Professionalität wirft der Erfahrungsbericht die Frage auf, ob die professionstypischen Antinomien, Dilemmata und Paradoxien in der Ausrichtung der Musikausbildung für Lehrpersonen hinreichend beachtet wurden. Ohne der nächsten Thesenbearbeitung zu viel vorwegzunehmen, sei an dieser Stelle bereits kurz angesprochen, dass eine typische paradoxe Verstrickung darin liegt, ohne eigene vollkommene Vertrautheit mit einem Gegenstand mit dem Kind als Klienten gemeinsam etwas Kreatives im Sinne einer «Ko-Konstruktion» zu entwerfen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 38 ff.). Arno Combe und Werner Helsper verweisen in ihren inzwischen schon klassischen Studien mit Nachdruck darauf, dass professionelles Lehrerhandeln gefährdet wird durch den Interaktionstypus der Unterwerfungspraktiken und die entscheidende kommunikative Leistung von Lehrpersonen in ihrer Klientenbeziehung darin liege, ihre (vermeintliche) Überlegenheitsposition preiszugeben und mit ihren jeweiligen Adressaten, also den Schülerinnen und Schülern, in Verhandlungen über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte einzutreten (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 42 f.). Eine theoretische und praktische Annäherung an solche Interaktionsformen war in den Curricula für Lehrpersonenausbildung, vielleicht aus Zeit- oder Reflexionsmangel in einer Epoche, nicht vorgesehen.

3 Paradoxien des pädagogischen Handelns von Musiklehrpersonen

Um der Professionalisierung von Musiklehrpersonen und ihrem Unterricht näher zu kommen, lohnt es sich, den Mehrfachcharakter der Schulmusik zu untersuchen. Dieser Mehrfachcharakter, der nicht nur die Musik, sondern auch die Pädagogik auszeichnen soll, wurde sehr anregend bereits 1926 von dem preussischen Kultusminister Carl Heinz Becker beschrieben, als er versuchte, für die Vorteile der Pädagogischen Akademien gegenüber den Lehrerseminaren zu werben.

Musik und Pädagogik seien nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst und eine Technik. Wegen dieses «Mehrfachcharakters» sei es stets strittig geblieben, an welchem institutionellen Ort Lehrpersonen gebildet werden sollten. Zum einen sei festzuhalten, dass man eine hoch gelehrte Doktorarbeit in Musikgeschichte verfassen könne, ohne ein Instrument zu beherrschen. Dies dürfe zum anderen im Umkehrschluss aber nicht bedeuten, dass die Pädagogischen Akademien die Wissenschaft und Forschung den Universitäten überlassen sollten, sondern im Gegensatz zum Universitätsstudium sollten die Studien an den neu einzurichtenden Akademien *mehr* sein als nur Forschung und Wissenschaft (vgl. Becker, 1926, S. 58 f.). Im Unterschied zur Universität sei das Lehrziel an der Pädagogischen Akademie nicht das Denken in der Fachdisziplin mit ihrer reinen Methodik, sondern das Verstehen des lernenden Schülers und die angewandte Erkenntnis (vgl. Becker, 1926, S. 60). Allerdings sollte das Becker zufolge nicht bedeuten, im Stile der alten Seminare die Suggestion zu fördern, man könne angehende Lehrpersonen «zur geistigen Unbescheidenheit des Alleskönnen- und Verstehenwollens» erziehen. Wissenschaftlicher Sinn bestehe an den Pädagogischen Akademien nicht aus Wissenshäufung und methodischer Technik, sondern aus pädagogischem Sachverstand gepaart mit Kritikfähigkeit (vgl. Becker, 1926, S. 61). Der von Carl Heinz Becker angesprochene Mehrfachcharakter der Musik im schulischen Kontext bringt mich zur zweiten These:

Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrpersonen könnte in der Ausbildung darin liegen, dass die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden, Paradoxien auszuhalten.

Zur Erläuterung dieser These muss ich etwas weiter theoretisch ausholen und Bezug auf professionalisierungstheoretische Gedanken nehmen. In einem Definitionsversuch, was Professionalisierung von Lehrpersonen angeht, folge ich den Überlegungen von Niklas Luhmann. In seinem posthum herausgegebenen Werk «Das Erziehungssystem der Gesellschaft» (2002) streicht Luhmann hervor, dass Professionswissen für Lehrpersonen nicht direkt, logisch, problemlos angewandt werden könne, sondern jede Anwendung mit dem Risiko des Scheiterns belastet sei. Die Distanz zwischen Idee und Praxis könne nicht allein durch Wissen überbrückt werden und für Erziehungserfolg gebe es keine problemlos anwendbaren Rezepturen (vgl. Luhmann, 2002, S. 148).

Professionswissen könne also kein blosses Applikationswissen sein und zeichne sich u. a. durch Eigenständigkeit und schwierige Vermittelbarkeit aus. Zentral sei das Strukturmoment der Ungewissheit. Damit ist angezeigt, dass die Arbeitssituation von Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik sehr viel komplexer ist als das den professionell Handelnden zur Verfügung stehende Wissen (vgl. Gensicke, 2006). Konzeptionell bekam Musikunterricht an höheren Schulen im deutschsprachigen Raum bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die Reformüberlegungen von Leo Kestenberg den Auftrag zugewiesen, mehr zu sein als blosser Gesangsunterricht oder eine Anwendung von Musikinstrumenten. Singen, Spielen und aktives musikalischen Gestalten

war der eine Teil des Auftrags, der andere – grundsätzlich neuartige – bestand in der Erschliessung der kulturell-ästhetischen Dimension durch das Hören und Verstehen von Musik (vgl. Jank, 2006, S. 37). Ist dieser im frühen vorherigen Jahrhundert bereits vorformulierte Anspruch akzeptiert, heisst das für einen professionell angeleiteten Musikunterricht, dass es beim musikalischen Vermittlungshandeln auch um Sinnauslegungen und Problemdeutungen geht.²

Im folgenden Schritt benenne ich Paradoxien, die das pädagogische Handeln von Musiklehrpersonen zum anspruchsvollen Balanceakt werden lassen. Damit knüpfe ich an die eingangs formulierten Äusserungen zur traditionellen Funktion von Musiklehrpersonen und zum Mehrfachcharakter der Musik an:

- Eine erste Paradoxie liegt in dem an Lehrpersonen mit dem Fach Musik oft herangetragenem Wunsch, schulische Festivitäten mit dem Hauch des musikalischen Künstlertums und der Hochkultur zu begleiten und gleichzeitig während des Unterrichtsalltags professionell schülerorientierte Arrangements auch auf Ebenen der Alltagskultur zu entwerfen.
- Die zweite Paradoxie lässt sich direkt verknüpfen mit dem Gedankengang Carl Heinz Beckers: Während von Aussenstehenden an den Musikunterricht der implizite Anspruch herangetragen wird, Schülerinnen und Schüler in der Handhabung von Instrumenten und Harmonielehre zu perfektionieren, sollte die professionelle Lehrperson wissen, dass Musikunterricht auch darin bestehen kann, bei Schülerinnen und Schülern ein musikalisches Bewusstsein durch die Thematisierung von historischen, gesellschaftlichen und populären Zusammenhängen zu erzeugen.

Diese Ausführungen zu Professionalisierung (und unterschiedlichen Wissensformen) in Vermittlungsberufen relativieren das konventionelle Bild von den Lehrpersonen, demzufolge sie nur als Expertinnen und Experten für ausgewählte Instrumente bzw. als etwas fragwürdige Künstlerinnen und Künstler betrachtet werden. Zu welchen beruf-

² In neueren professionstheoretischen Fassungen, die sich mit der Ausbildung von Lehrpersonen beschäftigen, wird vorgeschlagen, im Gespräch mit Studierenden auf unterschiedliche Wissensformen hinzuweisen. Für den vorliegenden Zusammenhang bedeutet dies, dass zukünftig ein musikunterrichtsrelevanter Gegenstand bzw. musikunterrichtsrelevantes Phänomen von Studierenden aus der Perspektive verschiedener Wissensformen betrachtet werden soll. An dem einen Ende situiert sich das aus der Praxis gespeiste Handlungswissen, an dem anderen Ende liegt das Wissen der wissenschaftlichen Wissensdisziplinen. Diese Wissensformen werden nicht einfach kontrastiert, sondern als Einbettungen für weitere Abstufungen von Wissensformen innerhalb einer Theorie-Praxis-Palette betrachtet. Während neben dem Handlungswissen das professionelle Relationierungswissen steht, fügt sich neben dem Wissen der wissenschaftlichen Wissensdisziplinen das Reflexionswissen der Erziehungswissenschaft ein. In der Mitte der abschichtbaren, aber nicht hierarchisch angeordneten Wissenskomplexe steht, im Sinne eines Schamiers, das Reflexionswissen der Pädagogik. Der luhmannschen Nomenklatur zufolge könnte diese besondere Wissensform entweder zum Wissenschaftssystem oder zum Erziehungssystem gezählt werden. Eingedenk der von Gensicke getroffenen Aussage, dass Vermittlungshandeln Anschlusshandeln bedeute, könnten als eine clevere Reaktion der Dozierenden auf die individuellen Ansprüche der Studierenden bis zu fünf Wissensformen in die Lehrveranstaltungen integriert werden. Damit wäre eine enorme Varianz geschaffen.

lichen Verläufen und Mustern dieses antiquierte Bild der Musiklehrperson führen kann, lässt sich in Hermann Siegenthalers (1981) Schrift zur Musikpädagogik nachlesen:

Da sind einmal die Musikstudenten. Wohl die meisten nehmen ihr Studium mit dem geheimen Wunsch auf, später als Solist und erstrangiger Interpret Karriere machen zu können. Im Laufe des Studiums erfahren sie, wie die Verwirklichung dieses Wunsches allmählich abbröckelt und schwindet – bis zum Schluss als Berufsziel «noch» Musiklehrer übrigbleibt. Man kann in Konservatorien Klassen erleben, in welchen der Beruf des Musiklehrers derart abgewertet ist, dass er kaum ausgesprochen werden darf. Ferner betrifft es die amtierenden Musiklehrer, die in ihrem Berufsalltag die beschriebene Einstellung erleben. Sie flüchten sich leicht in das Dasein eines scheinbaren Künstlertums, verbreiten um sich den entsprechenden Anschein und geben sich von ihrer Realität weit abgehoben, weil sie doch im Grunde «zu Höherem» geboren sind, als bloss Musikunterricht zu erteilen. (Siegenthaler, 1981, S. 10)

4 Abkehr vom «Solistenmodell»?

Wenn es in erster Linie nicht nur darum geht, wie ein bestimmtes Instrument handwerklich einwandfrei an einen Heranwachsenden herangebracht werden kann, geraten mehr und mehr allgemeine musikerzieherische und -didaktische Aspekte für die Professionalisierung von Lehrpersonen mit dem Fach Musik ins Blickfeld. Wenn das Professionalisierungskonzept für Musiklehrpersonen vom Gedanken des Künstlertums Abschied nimmt, heisst das nicht, das der Kunstcharakter der Musik ignoriert wird. Es gibt sogar Möglichkeiten, trotz eines empirischen Zugangs, diesen zu betonen. Zur Veranschaulichung komme ich noch einmal auf Hermann Siegenthalers programmatische – bis jetzt noch nicht vollständig umgesetzte – Überlegungen. So wie in der Allgemeinen Pädagogik sich ein Nebeneinander von bildungstheoretischen und empirischen Zugängen nach und nach durchsetze, müsse es in der Musikpädagogik sowohl eine Anerkennung geben, dass das Wesen der Musik nicht bloss rational fassbar sei, sondern seinem tiefsten Wesen nach Geheimnis bleibe, als auch ein musikerzieherisches Forschungsgebiet, in dem z. B. die musikalische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen oder die Position des Faches Musik in Lehrplänen erforscht werde (vgl. Siegenthaler, 1981, S. 23). Siegenthalers Programmatik kommt einem empirieorientierten Ansatz nahe, wie ihn Heinrich Roth mit seiner realistischen Wendung der Pädagogik beabsichtigte.

Roth unterstützte die Tendenz in den Sozialwissenschaften, wissenschaftliche Aussagen experimentell zu sichern. Dieses Vorgehen habe allerdings seinen spezifischen Preis, wusste Roth. Der hohe Grad der experimentellen Absicherung bringe einen Verlust an Bereichen mit sich, indem scheinbar unwissenschaftliche bzw. wissenschaftlich nicht sofort erfassbare Gegenstände unbeachtet blieben. Wissenschaft dürfe sich jedoch nicht darin erschöpfen, lediglich die Summierung der methodisch möglichen Aussagen zu sein, sondern müsse vielmehr die gesicherte Erfahrung in eine hermeneutisch gewonnene Theorie fassen, welche die isolierten Einzelerfahrungen unter einer Deutung zusammenführt (vgl. Roth, 1963, S. 2). Die somit theoretisch angelegte Zusammenführung von geisteswissenschaftlicher und experimenteller Methode in einem Zirkel des

Erkenntnisganges könnte ein hohes Anregungspotenzial für die Musikdidaktik liefern.

Die dritte und letzte These soll die Lehrperson für das Fach Musik im Blick haben, die ihre Professionalität ausdrücklich nicht in der solistenreifen Beherrschung eines Instrumentes sucht, was dies allerdings nicht ausschliessen muss.

Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr von einem Künstlertum und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen.

Zu dieser These gelange ich angesichts von Studien, die dem Zusammenhang von Fachstudium der Lehrpersonen und Schülerleistungen nachgehen. Im angloamerikanischen Sprachraum sind das die Untersuchungen, die unter dem Label «out-of-field teaching» sich der Frage widmen, ob sich fachfremd erteilter Unterricht negativ auf die Schulleistungen auswirkt. Bemerkenswert ist, dass sich in der Studie von Thomas S. Dee und Sarah R. Cohodes (2005) sowie der deutschen Untersuchung von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha (2007) zeigt, dass die verbreitete Auffassung, nach der der Lernerfolg der Kinder darunter leidet, wenn der Unterricht durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird, sich empirisch nicht stützen lässt. Lediglich für das Fach Mathematik auf Sekundarstufenniveau lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Fachstudium der Lehrpersonen und den Schülerleistungen belegen (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 60), was in der Tendenz auch durch die Analysen von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften bestätigt wird. Für das Fach Deutsch, das sich ähnlich wie die Musik auch mit Kunstwerken auseinandersetzt, wurden hingegen keine Effekte eines Fachstudiums der Lehrperson auf das Niveau der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler festgestellt (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 64). Ein Interpretationsangebot zur Klärung der ausbleibenden Effekte ist, dass Fachlehrkräfte im Sekundarbereich ihre Schülerinnen und Schüler kritischer einschätzen als fachfremd Unterrichtende. Vor allem Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsgruppen sind von diesen überkritischen Bewertungen – im Vergleich zu ihren tatsächlichen Leistungen – stark betroffen (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 70). In Bezug auf die Musiklehrpersonen müsste untersucht werden, ob eine stark am «Solistenmodell» orientierte Lehramtsausbildung nicht sogar noch stärkere defizitorientierte Perspektiven auf Schülerleistungen fördert. Dies ist, so muss betont werden, eine Annahme und verweist auf ein musikdidaktisches Forschungsdesiderat.

5 Resümee und Anschlussgedanken

Die bildungshistorische und -theoretische Entfaltung der drei Thesen zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik habe ich bewusst aus Gründen der Komplexitätsreduzierung und Veranschaulichung entlang der beiden

Denkfiguren «Musiklehrperson als Künstler» und «Musiklehrperson als gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern forschende Person» kontextualisiert. Selbstverständlich kann eine Musiklehrperson kommunikativ Anschlüsse sowohl im System der Kunst als auch im Erziehungssystem realisieren. Dass angehende Musiklehrkräfte neben ihrer künstlerischen Qualifikation auch eine pädagogische Ausbildung mit fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen benötigen, wird vonseiten der Musikhochschulen kaum noch bestritten (vgl. Hofstetter, 2006, S. 11 f.). Dennoch sind Konflikte nicht auszuschließen, wenn in der Ausbildung von Musiklehrpersonen fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte gestärkt werden – allein um einen reflexiven Anschluss an die Anforderungen herzustellen, mit denen Lehrpersonen sich in einer sozial heterogenen, multikulturellen Schule in einer medial kaum noch durchschaubaren Umgebungskultur auseinandersetzen müssen. Massgebend ist jedoch auch, auf welche Anspruchshaltungen von Schülerinnen und Schülern eine Musiklehrperson einzugehen beabsichtigt. Unterrichtsorganisation in der Schule, ja selbst in der Hochschule, entlang des Solistenmodells muss sich nicht der oftmals bemühten Rhetorik des «mangelnden Praxisbezuges» aussetzen. Immer wieder wird der Rückgriff auf Wissenschaftssprache im Unterricht und in Seminaren als zu abstrakt bemängelt, selten wird jedoch etwas als «zu konkret» kritisiert. Hierin vermutet Dietmar Gensicke das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden nach autoritativer Klarheit, die auch in einem ausserschulischen und -universitären Praxisfeld wegweisend ist, und eine ausgeprägte Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Eigenlogik (vgl. Gensicke, 2006). Musiklehrpersonen müssen sich fragen lassen, wie sie mit dem Anspruchsindividualismus von Schülerinnen und Schülern sowie möglicherweise deren Eltern umgehen möchten, ein oder mehrere Instrumente im Unterricht beherrschen zu lernen. Wie kann sich eine Lehrperson entwerfen, so dass sie nicht nur den berechtigten individuellen Ansprüchen der Adressaten des eigenen Unterrichts folgend in der kommunikativ glattflüssigen «Abarbeitung» der Ansprüche verbleibt, sondern auch durch Forschungsfragen Irritationen auslöst?

Hinter der ersten These, die aus historischer Perspektive auf die Gefahr des Geniekults bei Musiklehrpersonen Bezug nimmt, verbirgt sich eine um 1900 erbittert geführte Debatte zwischen zwei Reformmilieus, die um Entwürfe des neuen Lehrers stritten: Das war zum einen das Milieu der Kunsterzieher, das den Lehrer-Künstler propagierte, der sich realgeschichtlich im Kollegium einer sozial exklusiven Privatschule bewegte. Die Vertreter des Lehrer-Künstlers revitalisierten die Idee vom geborenen Erzieher; ein Muster, das explizit auf die Idee des begabt geborenen Musikers und Musiklehrers verweist. Demnach sei allgemein- und fachdidaktischer Wissensaufbau auf Forschungsfragen basierend in der Ausbildung ein Irrweg, da der echte Pädagoge über ein intuitives Verständnis für den Heranwachsenden verfüge (vgl. Thiel, 2007, S. 77). Zum anderen bot das politische Milieu der Jugendbewegung das Angebot eines kollektiven Selbstbildes im Sinne eines Lehrer-Führers, der an sozial kompensatorisch wirkenden Gemeinschaftsschulen unterrichten sollte. Als entscheidende Voraussetzung für diesen Lehrertyp galten das Engagement und die Bereitschaft, ein Erweckungserlebnis her-

beizuführen – in Ablehnung des perfekt sein Metier beherrschenden alten Oberlehrertypus (vgl. Thiel, 2007, S. 80). Beide Entwürfe bergen Reflexionsdefizite in sich, da sie zu wenig die öffentliche Funktion des *Unterrichtens* aufgreifen. Die Aufgabe des Lehrer-Künstlers wird weniger in der plausiblen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht gesehen, sondern eher als heilige Sache im Dienste des Kindes in quasireligiöser Metaphorik beschrieben (vgl. Tenorth, 1986, S. 286). Sinngemäß habe die Musiklehrperson sich im erzieherischen Prozess «hinzuopfern» und müsse als eine Art Priester musikalisch entsagungsreich ihr Amt wahrnehmen. Auch der Denkentwurf des Lehrer-Führers erinnert eher an religiöse Missionssemantik als an eine nüchterne Beschreibung der Funktionen und Aufgaben von Lehrpersonen.

Die zweite These, welche ein Professionalisierungsmerkmal von Lehrpersonen im Aushalten von Paradoxien sieht, erweist sich als Türöffner zur Debatte über die nachweisbare bzw. nicht nachweisbare Wirkung von Lehrerhandeln angesichts weiterer pädagogischer Mächte wie Elternhaus, soziale Lage, Peergroup, Zugang zu Nachmittagschulen. Demnach müssten Lehrpersonen in ihrer Ausbildung lernen, sich Misserfolge im Unterricht nicht selbst anzurechnen, sofern sie nach anerkannten Professionsregeln gehandelt haben. Dies analog zu Medizinerinnen und Medizinern, die sich durch ein Ausbleiben des Therapieerfolgs auch nicht infrage gestellt sehen (vgl. Luhmann, 2002, S. 152).

Die dritte These, die eine Zugewandtheit der Lehrpersonen zu forschenden Fragen als wichtiges Professionalitätsmerkmal aufgreift, wurde bereits in der experimentellen Pädagogik vor über hundert Jahren vorformuliert (vgl. Lay, 1908). Aus dieser Sicht verfügt die Lehrerin bzw. der Lehrer über ein hohes Mass an diagnostischer Kompetenz, die nur in einem systematischen Studium der Pädagogik und Psychologie erworben werden kann.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–510.
- Becker, C. H.** (1926). *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Dee, T. S. & Cohodes, S. R.** (2005). *Out-of-field Teachers and Student Achievement: Evidence from «Matched-Pairs» Comparisons*. Online unter: http://www-cpr.maxwell.syr.edu/efap/Calendar/Conference_May_2005/DeeConfPaper_2005.pdf [10.12.2008].
- Gensicke, D.** (2006). *Irritationen pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hansmann, W.** (1994). *Albrecht Brede und Johann Wiegand. Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Ein Beitrag zur Musikpflege an den höheren Schulen Kassels im 19. Jahrhundert*. Kassel: Merseburger.
- Hansmann, W.** (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographianalytische Untersuchung*. Essen: Die blaue Eule.

- Hofstetter, B.** (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *Schweizer Musikzeitung*, 1, 11–12.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau (Studienkommission (HPL)).** (1976). *Schlussbericht. Projektplanung – Inhaltliche und organisatorische Strukturen*. Zofingen: HPL.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau.** (1982). *Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) an der HPL. Bestandsaufnahme, Erfahrungen, Änderungen*. Zofingen: HPL.
- Jank, W.** (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kanton Zürich (Erziehungsrat Dr. A. Gilgen [Direktor], Dr. R. Roemer [Direktionssekretär]).** (1980). *Lehrplan des Seminars für pädagogische Grundausbildung (vom 10. Juni 1980)*. Zürich.
- Lay, W.A.** (1908). *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. Leipzig: Teubner.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, H.** (1963). *Ordner: Oberseminar Heinrich Roth, Sommersemester 1963-Wintersemester 1963/64, «Pädagogik als Wissenschaft»: Protokoll der Sitzung vom 10.06.1963*. Göttingen.
- Schohaus, W.** (1930). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Siegenthaler, H.** (1981). *Einführung in die Musikpädagogik*. Zürich: Pan.
- Tenorth, H.-E.** (1986). «Lehrberuf vs. Dilettantismus». Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E.** (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (1), 58–73.
- Thiel, F.** (2007). Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (1), 74–91.
- Tremp, P.** (2004). Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: «Theorie der Schule» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 347–352.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Leiter der Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Institut Sekundarstufe I), Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch



Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht

Hansjörg Brugger

Zusammenfassung Die drei Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon beleuchten professionelles Handeln von Lehrpersonen im musikalischen Bereich und erwarten Professionalisierung durch die Fokussierung auf pädagogisches Handeln und einen forschenden Blick. Der dafür geforderte Verzicht auf künstlerische Aspekte entzieht aber dem Unterrichtshandeln weitgehend den Sinn. Die folgende Stellungnahme setzt sich kritisch mit diesen Thesen auseinander und postuliert einen durch künstlerisch-musikalische Erfahrungen gestützten Musikunterricht.

Thoughts on the thesis written by Andreas Hofmann-Ocon on the professionalization of music teachers in schools. A plea for experience-based music lessons

Abstract The three theories presented by Andreas Hofmann-Ocon illuminate the professional actions of teachers in the musical field and expect professionalization as a result of focusing on pedagogical action and keeping an eye on research. The resulting necessity to sacrifice artistic aspects largely removes the purpose of instruction in the first place. The following critique aims to address these hypotheses and postulates a form of music instruction through an artistic-musical experience.

1 Ausbildung von Musiklehrpersonen – Künstler oder Didaktiker?

Die Thesen von Andreas Hoffmann sind für uns Musiker und Musikerinnen, die wir in der Schule und in der Lehrerbildung tätig sind, fragwürdig und können nicht unwidersprochen bleiben.

Wir stecken gleichzeitig in der Rolle von Lehrpersonen, Didaktikern und Didaktikerinnen, Kulturvermittelnden und ausübenden Musikern und Musikerinnen und beziehen daraus Berufsmotivation und Berufslegitimation. Die kritischen Anmerkungen Hoffmanns beleuchten unliebsame Aspekte des Musiklehrerberufes und treffen uns in unserem Selbstverständnis. Wir fühlen uns dadurch karikiert, überfordert und missverstanden:

- Wir orientierten uns im Fach Musik einseitig an künstlerischen Produkten und pflegten unter Ausnutzung unserer Schülerinnen und Schüler und Studierenden einen selbsterhöhenden Geniekult (These 1).

- Wir seien in der musikalischen Ausbildung von Studierenden dadurch gefordert, die widersprüchlichsten Ansprüche, Weltanschauungen, Kulturen und Kompetenzlevels mit stoischer Gelassenheit unter einen Hut zu bringen (These 2).
- Wir sollten uns mit didaktischem Forscherblick der musikalischen Unterrichtsrealität annehmen und sie pädagogisch-psychologisch analysieren (These 3), obwohl wir dafür nie Kompetenzen erworben haben.

These 1: Die Funktion, die sich Lehrpersonen mit dem Fach Musik im Schulleben zuweisen liessen – namentlich die Ausgestaltung von Schulfeiern durch Chöre und Instrumentalgruppen – förderte eher die Orientierung an einer Art Geniekult.

Die Klage über egomanische Musikdirektoren ist alt, die Liste dieser Genies ist lang. Dabei blieb ihre musikdidaktische Kompetenz wohl eher unterdurchschnittlich. So berichtet Franz Kretz (1994, S. 78) in seiner Schrift *Schritte aus dem Haus* über die Anfänge der Lehrerinnenbildung in Aarau von einem Musikdirektor Burgmeier, der in den späten Achzigerjahren des 19. Jahrhunderts mit den vereinigten Chören von Bezirksschule, Kantonsschule und Lehrerinnenseminar erfolgreiche Aufführungen realisierte.

Während Burgmeiers Schülerchor hohe Anerkennung fand, bemühten sich Fachinspektoren und Schulbehörden vergeblich, ihn für die praktischen Bedürfnisse der Seminaristinnen auf der Primarschulstufe einzuspannen ... Dass sich Burgmeier trotzdem so lange am Lehrerinnenseminar halten konnte, ist verständlich, weil der Gesangs- und Instrumentalunterricht ... vorwiegend auf den von Lehrern besorgten Kirchen- und Dorfvereinsdienst ausgerichtet war. Insbesondere an Unterstufen, die meistens von Lehrerinnen betreut wurden, spielte der Gesangsunterricht noch eine sehr untergeordnete Rolle. (Kretz, 1994, S. 78)

Muss man die Rolle dieser Musikerinnen und Musiker wirklich so negativ sehen? Die von Hoffmann monierte «Flucht ins Künstlertum» war für sie wohl eher Motivation und Perspektive. Sie eröffnete ihnen die Möglichkeit, ihren künstlerischen Ausdruckswillen ausleben zu können. Dabei vermochten sie mit ihrem Engagement viele Leute musikalisch zu bewegen. Sicher führten dann Flow-Erlebnisse (Csikszentmihalyi, 2000) bei den Mitwirkenden zu Glücksgefühlen und brachten einen Motivationsschub, der auch den Alltag beflügeln und musikalische Visionen für den zukünftigen Lehrerberuf liefern konnte. Auch in meiner eigenen Biografie haben künstlerisch tätige Musiklehrer einen grossen Einfluss auf meine berufliche Entwicklung gehabt (André Jacot und Karl Grenacher am Lehrerseminar Wettingen).

Man erwartet von einer Musiklehrperson nach wie vor, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern zusammen eine musikalische Performance zu initiieren und durchzuführen vermag. Dies nur schon im Schulzimmer zu tun, ohne über eine entsprechende persönliche Praxiserfahrung zu verfügen, dürfte in einem Fiasko enden. Das gilt sowohl für den in unserer Musikkultur verbreiteten hierarchisch-instruktiven («interpretierenden») Ansatz wie auch für die mehr konstruktivistische («improvisierende») Vorgehensweise. Referenzpunkte für erfolgreiche Musikpraxis sind in unserer Gesellschaft allerdings nicht wissenschaftliche Lerntheorien, sondern CD-Verkaufserfolge. Der kommerzielle Erfolg bestimmt die ästhetische Wertung. Die Hörgewohnheiten bestimmen die Wert-

zuweisung. Steht ein Produkt ausserhalb der gängigen Erwartung, hat es wenig Chancen bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Studierenden.

Echte künstlerische Praxis heisst heute in der Musik – im Gegensatz zu den Vorstellungen der meisten Leute – nicht Reproduktion von Meisterwerken und Demonstration von Fertigkeiten, sondern Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen und Erlebnissen mit Klang, Ton und Zeit.

These 2: Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrpersonen könnte in der Ausbildung darin liegen, dass die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden, Paradoxien auszuhalten.

Wer als Lehrerstudent oder -studentin das Unterrichtsfach Musik wählt, hat im Musikbereich in unterschiedlichster Weise positive Erfahrungen gemacht. Er oder sie wurde in persönlicher Weise musikalisch sozialisiert, individuelle Werthaltungen haben sich aufgebaut, und ein spezifisches Kompetenzprofil ist entstanden. In der Unterrichtspraxis treffen die Studierenden auf eine heterogene Schülerschar, in der fast jede und jeder schon eine dezidierte Vorstellung von «Musik», von «schlechter Musik» und «guter Musik» mitbringt. Woran sollen sich die Unterrichtenden halten? Was sind relevante Unterrichtsinhalte? Welches sind die Unterrichtsziele? Was ist jetzt konkret zu tun?

- Sollen sie schülerorientiert vorgehen (vgl. Günther, Ott & Ritzel, 1982)? – Sie geraten rasch zwischen die Fronten rivalisierender Schülergruppen, die ihre eigenen Vorstellungen von interessantem Unterricht entwickeln.
- Sollen sie den Kindern Mozart und Strawinsky schmackhaft machen, wie von Michael Alt (1968) gefordert? Die musikalische Hochkultur findet nur in kleinen Gesellschaftszirkeln ihre Anhänger. Diese Musik ist weit vom Alltag vieler Menschen entfernt und sie wirkt bei manchen abgehoben oder verstörend. Der Widerstand ist programmiert.
- Oder soll im Sinne von Wilfried Fischer (1986) vor allem gesungen und gespielt werden, weil alle Theorie sowieso grau ist? Soll die ganze Klasse eine Bläserklasse bilden? Nach dem Konzept der Firma Yamaha etwa (vgl. <http://www.blaeserklasse.de/> +[17.01.2009])?
- Oder ist etwa der interkulturelle Ansatz die Lösung (vgl. Universität Oldenburg, 2009)? – Konkret: Arbeitsgesänge aus dem texanischen Jailhouse? Javanische Tempelmusik? Afrikanisches Trommeln? Indische Ragas? Türkischer Folk-Pop? Appenzeller Zöierli?
- Oder ist U-Musik Trumpf (*Popmusikdidaktik* [Lugert, 1975])? – Soll die Schule dem Musikkommerz Vorschub leisten und seichte Inhalte dadurch veredeln, dass sie offizieller Teil des Lehrplans werden?
- Oder sollen Umweltschall und auditive Wahrnehmungserziehung das Gehör schärfen (vgl. Frisius, 1972; Stroh, 2009)? – Vorbeifliegende Helikopter, grunzende Schweine, donnernde Gewitter und Pressluftschlämmer sind schliesslich auch potenzielle Musik.

- Oder soll es *Fächerübergreifender Musikunterricht* nach Beate Forsbach (2008) sein? Soll so lange vernetzt werden, bis der Musikunterricht Teil des Fachs Ästhetische Erziehung wird und sich darin auflöst?
- Oder lieber nicht anecken und die auf Konsens ausgerichtete einheimische *Didaktik des Schulgesangs* von Josef Rösli (1970) wählen? Zusammen singen, im Kreis tanzen, Rhythmen klatschen, Notennamen und Intervalle benennen, die Symphonie mit dem Paukenschlag anhören, Orchesterinstrumente kennenlernen, Strassenlärm protokollieren und die Jazzgeschichte vermitteln?

Es ist schlicht unmöglich, die ganze Breite des Arbeitsfeldes, das nur angedeutet werden konnte, zu beackern. Da die offiziellen Lehrpläne diese Breite meist auch haben und «exemplarisches Vorgehen» postulieren, wählen die Lehrpersonen für ihren Unterricht Themenkreise, in denen sie sich kompetent fühlen und bei denen sie vonseiten der Schülerinnen und Schüler Akzeptanz erwarten. Weniger aus Beliebigkeit, mehr aus Pragmatik. Was jedoch Unterrichtende dann auch tun, sie finden gewiss eine Didaktik, die ihre Ideen stützt und dafür Begründungen liefert. Sie werden aber gleichzeitig extrem angreifbar. Schnell einmal schütteln Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen, Behördenvertreterinnen und -vertreter, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen oder Musikerinnen und Musiker ihre Köpfe ob des seltsamen Musikunterrichts. Es braucht manchmal nur wenig Druck, und die Lehrperson zieht sich auf anscheinend unverfängliche Unterrichtsinhalte wie «Elementare Musiklehre», «Fröhliche Lieder singen» und «Rap erfinden» zurück.

Der neueste Trend: Die lokale Anstellungsbehörde legt das Pflichtenheft der Musiklehrperson kurz und bündig gleich selber fest. So in einer Stellenausschreibung für die Bezirksschule vom 16.01.2009 im Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn: «Wir erwarten eine Lehrperson, welche im Unterricht Bezug auf die aktuellen Musikrichtungen nimmt und sich für das kulturelle Leben der Schule engagiert.»

Andreas Hoffmann hat Recht. Musiklehrpersonen müssen Paradoxien aushalten können. Kürzlich warf mir eine frustrierte Studentin die Bemerkung an den Kopf: «Was ich in diesem Jahr gelernt habe, ist die Einsicht, dass die Musikdidaktik mir nicht sagen kann, was richtiger Musikunterricht ist. Offenbar sind sich die Herren selber nicht einig.» Man muss ihr beipflichten: Widersprüchlichkeit gehört sozusagen zum System.

These 3: Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr eines Künstlertums und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen.

Vorweg: «Die solistenreife Beherrschung eines Instruments» und die Ausbildung zum «Künstler» waren in der Schweiz im Bereich der Volksschullehrerbildung nie Ziel der schulmusikalischen Qualifikationen.

In der *Rechtfertigung der ehemaligen Lehrer des Seminars zu Münchenbuchsee im Kanton Bern* (Affäre Heinrich Grunholzer) beschrieb der entlassene Musiklehrer Joh. R. Weber (1853, S. 97) Ziel und Zweck seines Unterrichts:

Der Zweck des Klavierunterrichts war mehr, allgemeine Musikbildung zu fördern, als Klavierspieler zu erziehen, was natürlich im Seminar nie möglich wäre. Immerhin suchte man so viel Fingerfertigkeit wie möglich zu erzielen; speziell aber suchte man dahin zu wirken, dass die Zöglinge im Stande seien, einige einfache Stücke schön vorzutragen, den Gesang durch ein Instrument unterstützen und nöthigen Falls einen Organistendienst versehen zu können. Diese Zwecke zu erreichen, wurden 1) einfache zwei- und vierhändige Klavierstücke eingeübt, 2) die Psalmen und Vorspiele dazu durchgespielt und auf der Orgel probirt, 3) das Nöthigste aus der Harmonielehre und die Lehre vom Arrangiren durchgearbeitet. (Weber, 1853, S. 97)

In der *Schweizerischen Lehrerzeitung* schreibt ein gewisser –s. (1900, S. 65) über *Die Behandlung des Musikunterrichts an Lehrerbildungsanstalten* u.a.:

Der Lehrerstand nimmt eine vermittelnde Stellung zwischen der dilettantischen Musikpflege und dem Musikerberufe ein ... Nicht selten, besonders in kleineren Stadtgemeinden und auf dem Lande, sind es die Lehrer, die das Musikleben leiten und unterstützen und die vollen Befugnisse des Musikers übernehmen ...

... Aus einer Lehrerbildungsanstalt sollen keine Virtuosen hervorgehen, sondern allseitig gebildete, auch in der Musik erfahrene Pädagogen. Der in die Praxis tretende Lehrer muss vor allem befähigt sein, den Gesangsunterricht an der Schule zu versehen, einen Schülerchor zu leiten. Als Hilfsmittel bei Ausübung dieser Tätigkeit dient das Violin- oder Klavierspiel ...

Instrumentalunterricht war an den meisten Lehrerseminarien der Deutschschweiz seit der Mitte des 19. Jahrhunderts integrierender Bestandteil der Musikausbildung, hatte aber nirgendwo das Ziel, professionelle Musikerinnen und Musiker heranzubilden. Damals dienten Violine oder Klavier/Orgel als Hilfsmittel zur Beförderung des Schul- und Kirchengesanges auf dem Lande, später sah man darin den erfolgversprechendsten Weg, die musikalischen Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen handlungsgestützt aufbauen zu können.

Es lässt sich allerdings feststellen, dass viele diplomierte Instrumentalmusiker und Instrumentalmusikerinnen sich quasi nebenbei in berufs begleitenden Ergänzungskursen am Konservatorium zu Schulmusikern und Schulmusikerinnen ausbilden liessen, um beruflich zu einem zweiten Standbein zu kommen. Da für Pianistinnen und Pianisten wie auch Organistinnen und Organisten die Aussichten auf einen Fulltime-Job im angestammten Gebiet immer schon gering waren, wählten viele den Weg in den schulischen Musikunterricht als Monofachlehrpersonen auf Sekundarstufe 1 und 2 (inkl. Lehrerseminare), wogegen ein Einsatz in der Primarschule aufgrund des Allrounder-Systems kaum infrage kam, obwohl vermutlich viele dieser Leute ihre Grundausbildung ursprünglich am Lehrerseminar erhalten und erst anschliessend den Musikerberuf ergriffen hatten.

Generationen von Schülern und Schülerinnen, um den Flügel versammelt, erlebten einen auf den Tasten präludiverenden Singlelehrer, der so ihre Lieder begleitete und da-

mit auch gleich seine Berufskompetenz bewies. Jahrhundertlang wurden eine schöne Singstimme und gute Tastenkenntnisse mit Eignung zum Musiklehren gleichgesetzt (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Wilhelm Busch: der Virtuose

Das Klischee perpetuierte sich in der Praxis immer weiter! Fast alle führenden Schweizer Schulmusiker der letzten 200 Jahre waren Tastenkönige. Aus ihnen gingen viele Schul- und Liederbuchautoren hervor, die sich Liedbegleitungen primär nur am Klavier vorstellen konnten. Die so entstandenen raffinierten Begleitsätze waren nur von fortgeschrittenen Spielern zu bewältigen (z.B. *Musik auf der Oberstufe* [Gohl, 1975]). Das diente mit zur Begründung des Klavierunterrichts in der Lehrerbildung im *Schulfach Musik*.

2 Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht

Im Zusammenhang mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz fällt auf, wie bei den unvermeidlichen Auseinandersetzungen und Konflikten oft mit Argumenten aus der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogischen Forschung gefochten wird. Daneben versuchen sich auch die Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen einzubringen. Die *Beiträge zur Lehrerbildung* sind voll solcher Artikel. Nur die Musiker und Musikerinnen schweigen beharrlich. Haben sie kein Interesse an der Lehrerbildung? Oder ist es eine tumbe Schar von Tasten- und Saitenhandwerkern? Oder bewegen sie sich etwa in einer anderen Sphäre als die sozialwissenschaftliche Forscher-gilde? Könnte es sein, dass die Sprache der Musik und der Musikerinnen und Musiker nicht mit der Sprache der Wissenschaft kompatibel ist, so dass Performance-Leistungen und die Klangerforschung, Klangrealisierung und Klangvermittlung von der Wissenschaft nicht als für Musik konstitutive Bereiche wahrgenommen und akzeptiert werden

können? Andererseits muss man konstatieren, dass umgekehrt das Interesse der Musikschaffenden an den pädagogischen Wissenschaften und dem dort geführten Diskurs gering ist. Dabei wären manche jener Fragestellungen auch für sie nicht ohne Sinn. Musikschaffende beziehen ihre Inspiration und didaktische Fantasie vorwiegend aus musikalischen Quellen. Sie denken mehr in musikalischen Strukturen und haben wenig Gewandtheit in wissenschaftlicher Argumentation und systematischer Forschung.

Unterrichtende an Hochschulen im Fachbereich Musik sollten zwar ihren Unterricht von beiden Seiten her begründen können. Doch ist die Forderung Hoffmanns «in Abkehr eines Künstlertums» insoweit zurückzuweisen, als künstlerische Kreativität das zentrale Agens beim Musizieren ist und auch beim Musizieren in der Schule sein sollte. Eine Beschränkung auf die Vermittlung von Wissen, auf das Training von Fertigkeiten und auf die entsprechenden Didaktiken würde dem Schulfach seinen Sinn nehmen und es in die Reihe von wohltuenden Betätigungen wie Skifahren, Basteln, Stricken oder Singen stellen. Die in zwei Jahrhunderten vollzogene Entwicklung vom Hilfsfach für Religion und Nationalgefühl zum *Bereich für akustische und auditive Phänomene und deren Kultur* sollte nicht leichtfertig gekappt werden.

Wie könnte denn eine «Zugewandtheit zu forschenden Fragen», wie sie Andreas Hoffmann fordert, aussehen? Jedes Musizieren, das einem Qualitätsideal nahekommt, bedient sich der auditiven Rückkoppelung. Die Klangproduktion wird «in Echtzeit» vom Ohr des Erzeugers und den Ohren der Mitspielenden registriert, in Bezug zum Gesamtklang und Gesamt Ablauf gebracht und dabei nach unterschiedlichen Kriterien kritisch analysiert und gewertet. Darauf erfolgen mehr oder weniger adäquate Reaktionen aller Beteiligten. Die daraus entstehenden akustischen Phänomene sind wieder unmittelbar im Rückkopplungskreislauf unterwegs. Dieses lebendige Geschehen hält die Spannung aufrecht und macht wohl den Hauptteil der Faszination von Live-Musik aus. Nicht die Dokumentation dieser intensiven Klangforschung ist meist das Ziel, sondern – wie eingangs erwähnt – das Flow-Erlebnis der Teilnehmenden und das Hörerlebnis allfälliger Zuhörender.

Daher plädiere ich in der Lehrerbildung (und auch grundsätzlich) für einen Musikunterricht, der auf individuell und kollektiv erworbenen Erfahrungen aufbaut, sich experimentell, forschend, improvisierend, produzierend und reproduzierend mit Klängen und Musik auseinandersetzt, kulturell gegebene Umgebungen miteinbezieht und immer wieder die Sinnfrage stellt.

Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
Bläserklasse. Konzept Yamaha. Online unter <http://www.blaeserklasse.de/>[17.01.2009].
Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen* (Übers. *Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games*, 1975), Stuttgart: Klett.

- Fischer, W.** (1986). Didaktische Interpretation von Musik und Handlungsorientierter Musikunterricht. In *Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik*, hrsg. von Hans-Christian Schmidt (S. 297–341). Kassel: Bärenreiter.
- Forsbach, B.** (2008). *Fächerübergreifender Musikunterricht*. Augsburg: Wissner.
- Frisius, R. et al.** (1972). *Sequenzen, Musik Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Gohl, W.** (1975). *Musik auf der Oberstufe*. Amriswil: Schweizer Singbuch Verlag.
- Günther, U., Ott, Th. & Ritzel, F.** (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Kretz, F.** (1994). *Schritte aus dem Haus. Anfänge und Jugendzeit der Lehrerinnen-Bildung in Aarau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.
- Lugert, W.D.** (1975). *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart: Metzler-Verlag.
- Röösli, J.** (1970). *Didaktik des Schulgesanges*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Röösli, J. & Zihlmann H.** (1973). *Arbeitshefte Musik*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- s.** (1900). Die Behandlung des Musikunterrichts an Lehrerbildungsanstalten. *Schweizerische Lehrerzeitung SLZ*, 45 (9), 65–67.
- Stroh, W.M.** (2009). Wiederbelebung der Auditiven Wahrnehmungserziehung durch die akustikökologische Soundscape-Bewegung? Online unter <http://www.musik.uni-oldenburg.de/texte/soundscape/soundscape.html> (17.01.2009).
- Universität Oldenburg.** (o.J.). *Modelle interkultureller Musikerziehung*. Online unter <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/lateinamerika/modelle.htm> [17.01.2009].
- Weber J.R.** (1853). Musik. Bericht des Herrn Weber In H. Grunholzer (Hrsg.), *Rechtfertigung der ehemaligen Lehrer des Seminars zu Münchenbuchsee im Kanton Bern* (S. 96–98) Uster: J. Weilenmann.

Autor

Hansjörg Brugger, Dozent für Instrumentalunterricht und Didaktik der Schulmusik am Institut Primarschule der Pädagogischen Hochschule FHNW, Strengelbacherstr. 25B, 4800 Zofingen, hansjoerg.brugger@fhnw.ch

Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen

Hermann J. Forneck

Zusammenfassung Der folgende Text ist das ausgearbeitete Manuskript eines Vortrags, den der Autor an der Hochschulkonferenz der Pädagogischen Hochschule FHNW am 10.3.2009 gehalten hat. In diesem stellt er ein von den gegenwärtigen zumeist neoliberalen Diskussionen um Hochschulautonomie sich abgrenzendes Autonomieverständnis dar und beschreibt das zentrale Problem der Autonomie Pädagogischer Hochschulen. Abschliessend skizziert er einige konkrete Folgen für die Entwicklung dieses Hochschultyps.

Autonomy in the University of Pedagogy

Abstract The following text is the developed manuscript of a lecture given at the conference of the University of Pedagogy which was held on the 10th March of this year. It represents an understanding of autonomy which distinguishes itself from the current mostly neoliberal discussions concerning university autonomy and describes the central problem of autonomy in the University of Pedagogy. It concludes by outlining some concrete consequences for the development of this university type.

1 Neoliberale Autonomie

Mit dem Schlagwort «Autonomie» verbindet sich im Kontext der europäischen Hochschulreformen eine völlig neue Form der Steuerung öffentlicher Hochschulen. Diese aber geht auf eine vorgängige Veränderung des öffentlichen Status von Hochschulen zurück. Waren Universitäten qua öffentlicher Autorität bisher Garanten höchster wissenschaftlicher Qualität, so sind nicht nur mehrere Hochschultypen entstanden, sondern die Hochschulen sollen als Organisationseinheiten gegeneinander konkurrieren und kooperieren. Sie selbst sollen in ein ihre Position permanent relativierendes Marktgeschehen eingebunden werden. Das öffentliche Bedeutungssystem, so Braun und Merrien, begreife Hochschulen nicht mehr als kulturelle Institutionen, sondern neu als öffentliche Dienstleistungsinstitutionen (Braun & Merrien, 1999, S. 11).

Dieser kulturelle Wandel, in dem Hochschulen eine andere öffentliche Funktion erhalten, korrespondiert mit einem neuen staatlichen Steuerungssystem. Man gibt Hochschulen eine neue Form von Autonomie, indem man ihnen Globalbudgets zuspricht und diese mit Leistungsvereinbarungen koppelt. Die Entscheidungen über die Verwendung der Finanzen, die Organisation im Innern, die Curricula und die Personalauswahl überlässt man den Hochschulen. Hochschulen sollen als Hochschule handlungsfähig sein bzw. werden und sich auf dem neu entstehenden Bildungsmarkt behaupten.¹ Dazu müssen sie auch scheitern können, wie Daxner fordert (Daxner, 1998, S. 53). Tatsäch-

lich ist es zutreffend, um im Folgenden keine Missverständnisse aufkommen zu lassen, dass mit neuen Steuerungssystemen auch andere und neue Handlungsspielräume entstehen. Allerdings weist der Autonomiebegriff der Moderne über diesen neoliberalen Begriff der Autonomie hinaus.² Zugleich trifft die gegenwärtige Debatte um Hochschulautonomie für die Tertiarisierung Pädagogischer Hochschulen nicht den Kern von deren notwendiger Entwicklung. Ich werde im Folgenden den analytischen Blick nach innen, also auf die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen zu autonomen Hochschulen richten.

2 Der kulturelle Bedeutungsgehalt von Wissenschaftsautonomie

Eine Institution wie die der Pädagogischen Hochschulen hat es zentral mit Lernen zu tun. Lernen verstanden als ein Vorgang, in dem Menschen sich Sachverhalte in der Welt aneignen. Das allerdings, so das Selbstverständnis der Pädagogik, ist ein noch unzureichender Prozess, wenn es um die professionell unterstützte Entwicklung nachfolgender Generationen geht. Der zweite zentrale Referenzbegriff Pädagogischer Hochschulen ist der der Bildung. Bildung fragt nicht nur danach, wie man sich Sachverhalte in der Welt aneignen, also lernen kann, sondern welcher Sinnhorizont, welche kulturelle Bedeutung mit Sachverhalten, die man lernt, verbunden ist. Diesen disziplinären Horizont aufgreifend werde ich im Folgenden fragen, welchen Sinn eigentlich die Autonomie von Wissenschaft und Hochschulen in der Moderne hat.

2.1 Die paradoxe Struktur wissenschaftlicher Tätigkeit

«Wissenschaft» meint eine ganz spezifische Form von Welterkenntnis; eine Erkenntnis, die methodisch kontrolliert gewonnen, intersubjektiv überprüft ist und die sich einer permanenten Bewährung auszusetzen hat. Wissenschaft folgt einem Ethos, demjenigen der Rationalität der eigenen Disziplin und der Standards, die in dieser Disziplin etabliert sind. Diese permanente Bewährung, die ja nichts anderes als die allgegenwärtige Gegenwart einer permanenten Kritik darstellt, prägt nun Alltag und Biografie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Diese gehen durch einen Qualifikationsweg, der nie aufhört. Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler ist man, wenn man sich bis zum Schluss der wissenschaftlichen Tätigkeit von intersubjektiv gewonnenen Forschungsergebnissen und theoretischen Evidenzen irritieren lässt. Bis zum letzten geschriebenen Artikel besteht die Möglichkeit, dass die eigenen Positionen durch eine

¹ Das scheint gegenwärtig die traditionellen Universitäten in einige Problemlagen zu bringen, da deren Fakultäten und die in diesen beheimateten Lehrstühle zumindest in Kontinentaleuropa eine geradezu uneingeschränkte Autonomie haben, während die Rektorate nicht eigentlich handlungsfähig erscheinen. Siehe Mäder (2006, S. 10), der in einem Vergleich zwischen US-amerikanischen und europäischen Hochschulen gerade auf Rektoratebene den wesentlichen Unterschied ausmacht.

² Der Autonomiebegriff hat sich auf diesen Sachverhalt reduziert. Dubs (1996, S. 17) thematisiert dies als notwendige Ausweitung des Autonomiebegriffs, nicht als neue Form neoliberaler Steuerung von Hochschulen.

kritische wissenschaftliche Kommunität für ungültig oder durch ein Peer-Review-Urteil für nicht publikationswürdig erklärt werden. Es gibt wohl keinen Beruf, der so gesehen so wenig Autonomie hat, wie der einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers. Zugleich aber – und darin liegt die schwierige Aufgabe – sollen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich durch eine Positionierung auszeichnen, eine Positionierung, die permanent gefährdet ist.

Damit diese Tätigkeit funktioniert, schützt man durch Artikel mit Verfassungsrang³ die Profession, den einzelnen Wissenschaftler, garantiert eine geringe politische, verwaltungstechnische und institutionelle Einflussnahme von Aussen. Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auch ihre eigene Profession selbst wieder hervorbringen, weil Autonomie von Wissenschaft die Selbstgesetzgebung der Institution meint. Dieser Prozess wird durch interne Kontrollmechanismen begleitet.

Die Kontrolle wird innerdisziplinär ausgeübt, um zugleich eine aussendisziplinäre Einflussnahme zu verhindern. Wer in dieser Profession tätig ist, der entwickelt einen spezifischen Habitus: Er verwendet einen grossen Teil seiner Tätigkeit darauf, das was in der Disziplin an wissenschaftlichen Aussagen produziert wird, systematisch zur Kenntnis zu nehmen und es aufzuarbeiten. Die Aufarbeitung wiederum ist die Voraussetzung, sich an der Wissensproduktion auf dem Niveau seiner Fachdisziplin zu beteiligen. Alle Forschungsanträge gehen durch ein internationales Qualitätsverfahren, die führenden Fachzeitschriften lassen ungeprüft keine Veröffentlichung von wissenschaftlichen Resultaten zu. Renommee wird wesentlich in den wissenschaftlichen Kommunitäten intern generiert. Man hat einen Ruf, der sich aus dem Urteil der Kolleginnen und Kollegen ergibt. Wissenschaftliche Konferenzen sind, neben dem Publizieren in Fachzeitschriften, der wesentliche Schauplatz dieser Arena, in der der Ruf ausgehandelt, errungen wird. Der Ruf, die Reputation die man hat, ist immer bezogen auf das Urteil von Fachleuten, die im eigenen Fachgebiet arbeiten. Wissenschaft lässt sich nur durch Wissenschaft disziplinieren oder in der Sprache von Jürgen Habermas: Es gilt der zwanglose Zwang des besseren Arguments.⁴

Gegenüber der Politik agiert man als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler, ähnlich einem Künstler, einem Dramatiker, wie Franco Supino dies in seinem Roman *«Das andere Leben»* seinen Protagonisten, den Schweizer Dramatiker, durchleiden lässt. Man bringt seinen eigenen Habitus zur Geltung, behauptet seine Existenz als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler und genau in diesem Sinne ist man politisch, weil die eigene Disziplin ja durchaus etwas zu den Sachverhalten in der Welt zu sagen hat.

³ Schweizerische Bundesverfassung: «Die Freiheit der wissenschaftlichen Lehre und Forschung sowie die Kunstfreiheit sind gewährleistet» (Art. 20 BV).

⁴ Ehrenzeller nennt dies die individuelle Freiheit, die Voraussetzung institutioneller Freiheit sei (Ehrenzeller, 2007, S. 203–204).

Autonomie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist also verwiesen auf eine spezifische Nichtautonomie, nämlich auf die Abhängigkeit von dem Urteil der wissenschaftlichen Kommunität. Nur in dieser Relation von Autonomie und Nichtautonomie und in der politischen Selbstbeschränkung von Wissenschaft lässt sich Autonomie gewinnen und nur so kann sie Wissenschaft mit einer spezifischen Welterkenntnis sein. Das ist der Sinn der Unabhängigkeit von Wissenschaft.

2.2 Die Hochschullehrperson und ihr Ruf

Man hat darüber hinaus auch einen Ruf als Hochschullehrerin oder als Hochschullehrer in der studentischen und der weiteren Öffentlichkeit. Dieser ergibt sich aus der Fähigkeit, und dies ist für Pädagogische Hochschulen besonders wichtig, Problemstellungen, Ergebnisse und Techniken, die der wissenschaftliche Diskurs hervorbringt, auf professionspraktische Problemlagen zu transferieren und so die Dignität, den Eigenwert eines wissenschaftlichen Bezugs auf das Berufsfeld in der Lehre als Person repräsentieren zu können. Wissenschaftliche Lehre ist in erster Linie eine Repräsentation – und genau deshalb ist die wissenschaftliche Lehre auch verfassungsrechtlich geschützt. Die Hochschullehrperson repräsentiert Wissenschaft und insofern ist die Lehre eine Meisterlehre. Aber Hochschullehrpersonen sind Meisterinnen und Meister in der methodisch gewonnenen und intersubjektiv überprüften Erklärung von Praxis. Keinesfalls sind sie Meisterinnen oder Meister der Praxis, also die besseren Lehrpersonen. Als solche genießen sie auch keinen verfassungsmässigen Schutz. Hinter dem Anspruch von Hochschullehrpersonen, die besseren Praktiker zu sein und Hochschullehre als Praxismeisterlehre zu verstehen, verbirgt sich eine Geringschätzung der Praxis. Die Hochschullehre ist eine eigene, andere Form von Praxis, die sich nicht anmassen darf, besser als schulische Praxis zu sein. Erst wenn man dies anerkennt, führt dies zu einem nicht hegemonialen Bezug auf Praxis.⁵ Das heisst aber auch, dass sich die Autonomie von Wissenschaft nur durch eine Selbstbeschränkung sichern lässt, nämlich durch die Gewissheit, dass der eigene Diskurs, obwohl nach strengen methodischen Kriterien gewonnen, nicht unbedingt besser ist als derjenige der Praxis.

Eine Pädagogische Hochschule gewinnt keine Autonomie, indem sie sich als die bessere Praxisinstitution versteht. Die Praxisinstitution der Pädagogischen Hochschule ist die Schule. Die wissenschaftliche Institution der Schule ist die Pädagogische Hochschule. Nur in dieser funktionalen Differenzierung rechtfertigt sich die Autonomie der Hochschule, nur in dieser funktionalen Differenzierung manifestiert sich ein angemessenes Professionsverständnis, nur in dieser funktionalen Differenzierung lässt sich eine sinnvolle Kooperation zwischen Hochschule und Praxis gewinnen.

⁵ An der Pädagogischen Hochschule FHNW realisieren wir einen solchen Bezug auf Praxis. Wir gehen dort von einem Feld aus, das sich durch das Aufeinandertreffen zweier Diskurse konstituiert – und keiner der Diskurse darf dabei hegemonial sein und jeder muss bereit sein, sich vom anderen irritieren zu lassen. Nur so sichert man die Autonomie beider Diskurse, denn nur so lässt man ihnen ihre je eigene Dignität.

2.3 Autonomie und Disziplinarität

Gerade am Beispiel der berufspraktischen Ausbildung kann man nachweisen, wie wesentlich es ist, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gerade an Pädagogischen Hochschulen ein Selbstverständnis als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler herausbilden. Gelingt dies, dann bildet sich eine disziplinäre Kultur mit einem eigenen Diskurs heraus, Disziplinarität wird zur vorherrschenden Kultur einer Hochschule. Die Hochschule ist dann nicht identisch mit Praxis, sondern different zur Praxis. Weil sie dies ist, hat sie etwas für die Praxis zu bieten, was diese aus sich heraus eben nicht hervorbringen kann, und dann wird sie attraktiv für die Praxis.

3 Pädagogische Hochschulen und Profession

Pädagogische Hochschulen sind junge Hochschulen, hervorgegangen aus Abteilungen von Bildungsdirektionen. Bildungsdirektionen sind Behörden. Behörden haben eigene Regeln dafür, was gültig ist, was gesagt werden kann, wer aufgrund welcher Kriterien das Sagen hat. Ich habe in den letzten Jahrzehnten viele Diskussionen und Gespräche in Pädagogischen Hochschulen, in fremden, in der eigenen und in der Rektorenkonferenz verfolgt. Die Diskurse haben wesentliche Momente von Behördendiskursen. Die Wege in die Bildungsdirektionen bleiben kurz, die Zugriffe auf die Hochschule weitreichend. Alles das könnte als ein Übergangsphänomen, welches sich verflüchtigen würde, verstanden werden, wenn eine wesentliche Bedingung gegeben wäre: Die Akteure müssten einen der zentralen Befunde der internationalen Professionalisierungsforschung und -theorie aufnehmen, den Befund, dass es keine lineare Professionalisierung gibt, die eine Vermittlungswirklichkeit unterstellt, sondern dass das Verhältnis von wissenschaftlicher Sozialisation und Profession indirekter ist. Diese Vorstellung von einer Linearität von «Ausbildung» und «Berufsqualifikation» bindet die Pädagogischen Hochschulen an die immer wieder wechselnden und kantonale verschiedenen Entscheidungen der Bildungspolitik, sie legitimiert direkte Eingriffe in die Hochschule und sie macht direkte Zugänge zur Bildungspolitik plausibel, wenn z.B. Interessen des eigenen Fachs, der eigenen Fachdidaktik tangiert sind. Dann nämlich koinzidieren interne Fragen der Gestaltung von Lehrerprofessionalität mit eigenen beruflichen und politischen Interessen und es kommt dann zu den die Pädagogischen Hochschulen entautonomisierenden Spielen der Macht.

Wenn man nun die bisherigen Argumentationsstränge zusammenführt, dann wird deutlich, dass die *Conditio sine qua non* der inneren Tertiarisierung Pädagogischer Hochschulen und damit ihrer Autonomie darin besteht, ein dem gegenwärtigen Diskussionsstand angemessenes Verständnis von Professionalisierung herauszubilden. Erst wenn der eigenen Disziplin ein Eigenwert in dem Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern zuerkannt wird, erst dann kann eine disziplinäre Kultur entstehen, erst dann wiederum wird bestimmbar, welches die Funktion der eigenen Disziplin im Professionalisierungsprozess ist. Die Entstehung von Disziplinarität als vorherr-

sches Kulturprinzip einer Hochschule ist die zentrale Entwicklungsfrage und die zentrale Frage der Entstehung von innerer Autonomie einer Hochschule.

4 Autonomie im Innern

Kann man eine solche Entwicklung, wie sie hier skizziert wurde, durch die Schaffung struktureller Bedingungen fördern? Wenn der Kern der Problematik in dem Verständnis von eigener Disziplinarität liegt, dann müssen Entwicklungen im Innern der Pädagogischen Hochschulen eingeleitet werden, die eine disziplinäre Autonomie stärken.

(1) Auf curricularer Ebene, meine ich, müsste man eine bereichsdisziplinäre Fachlichkeit EW, FW, FD und berufspraktische Studien (bpSt.) stärken. Orientiert an der gegenwärtigen empirischen Forschung über erfolgreiche Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss die Unterschiedlichkeit und damit der Eigenwert der vier genannten Felder betont und zum Ordnungsprinzip der Grundstruktur der Studiengänge Pädagogischer Hochschulen gemacht werden. Besonders für das Feld der berufspraktischen Studien liegt hier ein neues, hoch attraktives Gestaltungsfeld vor, da die praktischen Fragen der Gestaltung eines Handlungsfeldes, in dem zwei Diskurse produktiv aufeinander treffen sollen, im Zentrum stehen.

(2) Das Bologna-System sollte dazu genutzt werden, Studiengänge konsequent mithilfe von Kompetenzbeschreibungen zu konzipieren. Der teilweise sehr mühsame, weil in dieser Konsequenz bisher ungewohnte Prozess konstituiert ein Feld der Lehrfreiheit, welche in dieser Form bisher in Pädagogischen Hochschulen nicht existierte. Folgt man bei der Konstruktion von Studiengängen konsequent dieser Linie, dann sind die Inhalte der Lehrveranstaltungen nicht festgelegt. Dadurch gewinnen die Dozierenden einen konkreten Gestaltungsraum. Lehre kann der Ort werden, an dem Dozierende ein nach aussen und innen wahrnehmbares Profil schaffen können. Zugleich kommen Pädagogische Hochschulen in die Lage, auf aktuelle Entwicklungen mit einem Lehrangebot antworten zu können, das nicht jedes Mal eine curriculare Reform notwendig macht.

(3) Schafft man in der Lehre durch eine konsequente curriculare Kompetenzorientierung Gestaltungsräume für Hochschuldozierende, dann muss man dies durch ein entsprechendes Strukturprinzip begleiten. An der Pädagogischen Hochschule FHNW haben wir Professorenteam mit einem starken Fokus auf Disziplinarität und damit Fachlichkeit implementiert. Diese Teams bestimmen in einem definierten Bereich ihre Lehre in Zukunft selbst.

(4) Das bisherige Forschungskonzept der Pädagogischen Hochschulen bestand wesentlich in der Einrichtung von Forschungseinrichtungen an der Hochschule. Damit ist auf Dauer aber eine strukturelle Kopplung von Forschung, Entwicklung und Lehre

nicht gewährleistet. Die Professurenteams erhalten an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Bereich von Forschung und Entwicklung im Rahmen ihres Institutsprofils einen Aufgaben- und Gestaltungsraum. Damit soll eine engere, also reale strukturelle Verbindung von Forschung und Lehre geschaffen werden. Die Forschungseinrichtungen Pädagogischer Hochschulen können nun die Funktion einnehmen, Kristallisationseinrichtungen zur Clusterbildung an den Hochschulen zu werden.

(5) Die Professurenteams müssen in einem definierten Rahmen eine Personal- und Finanzautonomie erhalten, um eine Aktivierung von Expertinnen und Experten realisieren zu können.

Strukturbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW folgt also einer Logik, insofern sie Autonomieräume schafft. Allerdings sind diese Autonomieräume spezifisch, sie fordern und fördern Disziplinarität, Fachlichkeit. Die Entwicklung einer entwickelten Disziplinarität ist der qualitative Kern einer gelingenden inneren Autonomie Pädagogischer Hochschulen.

Literatur

- Bayer, I.** (2001). *Strategische und operative Führung von Fakultäten. Herausforderung durch Autonomie und Wettbewerb*. Mannheim: Hemmer Verlag Frankenthal.
- Braun, D. & Merrien, F.-X.** (1999). Governance of Universities and Modernisation of the State. Analytical Aspects. In D. Braun & F.-X. Merrien (Eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View* (S. 9–33). London: Jessica Kingsley Publ.
- Daxner, M.** (1998). Individuelle versus institutionelle Hochschulautonomie. In D. Müller-Böling & L. Zechlin (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen* (S. 49–58). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Dubs, R.** (1996). Die Autonomie von Hochschulen am Beispiel der Schweiz. In H.-J. Appelrath & H. C. Mayr (Hrsg.), *Unternehmen Hochschule*. Tagungsband zum Internationalen Workshop. Klagenfurt 24.9.1996 (S. 17–32) (Proceedings-Reihe Informatik 96). Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Ehrenzeller, B.** (2007). Hochschulautonomie im Spannungsfeld von Wissenschaftsfreiheit und Steuerung im Hochschulwesen. In St. Breitenmoser, B. Ehrenzeller & M. Sasseli (Hrsg.), *Human Rights, Democracy and the Rule of Law*. Liber amicorum Luzius Wildhaber (S. 203–228). Zürich: DIKE Verlag.
- Frohschammer, D.** (2008). *Höhere Effizienz durch mehr Autonomie. Eine institutionenökonomische Analyse aktueller Hochschulreformen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Jesenberger, R.** (2006). *Universität Wohin? Ende eines Mythos*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Mäder, F.** (2006). *Hochschulautonomie. Sieben Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich*. Diplomarbeit an der Berner Fachhochschule. 23.5.2006.

Autor

Hermann J. Forneck, Prof. Dr., Direktor der Pädagogischen Hochschule FHNW, Baslerstrasse 43, 5200 Brugg, hermann.forneck@fhnw.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Die Bedeutung der sozialen Umwelt für eine geschlechtsspezifische Berufswahl

Viele der um die 200 Berufe in der Schweiz, die über das duale Berufsbildungssystem zugänglich sind, haben eine geschlechtliche Konnotation: es gibt «Männerberufe» und «Frauenberufe». Definiert man einen nach Geschlecht segregierten Beruf als einen, in dem 90% oder mehr Lehrlinge demselben Geschlecht angehören, so sind 47% der auf ein Fähigkeitszeugnis hinauslaufenden Berufe segregiert. Bei den (weniger anspruchsvollen) Berufen mit Attest sind es gar 56%. Die hier vorgestellte Untersuchung interessierte sich für die Faktoren, welche Jugendliche zu einer geschlechtsspezifischen Berufswahl veranlassen. Dazu wurden 157 zufällig ausgewählte Berufsschulklassen (2287 Jugendliche) im Kanton Zürich befragt. Es wurden drei Arten von Einflussfaktoren festgelegt: mit der Struktur des Arbeitsmarkts zusammenhängende (im Sinn von Optionen, die überhaupt offenstehen), antizipierte Effekte für das spätere Leben, Einflüsse des sozialen Umfeldes.

Aus Raumgründen beschränken wir uns im Folgenden auf eines der Ergebnisse. Laut den Analysen der Forscher, und etwas überraschend, haben beispielsweise Lehrpersonen, Berufsberaterinnen und -berater, Kolleginnen und Kollegen, Geschwister oder Verwandte keinen nennenswerten Einfluss auf den Entscheid, eine geschlechtsspezifische Wahl zu treffen. Eine Ausnahme machen hier einzig die Eltern. Ihr Einfluss ist signifikant und stabil, und er verläuft eher unerwartet: Der Einfluss des Vaters führt, unabhängig vom Geschlecht des Jugendlichen, tendenziell eher zu einem männerdominierten Beruf; die Frauen ermutigen die Entscheidungssuchenden, ebenfalls unabhängig von deren Geschlecht, eher zur Wahl eines «weiblichen» Berufs. Es scheint also nicht das Geschlecht des Jugendlichen zu sein, das die Tendenz im elterlichen Rat bestimmt, sondern das Geschlecht der Ratgebenden.

Institution und Kontakt

Kalaidos Fachhochschule, Hohlstrasse 535, 8048 Zürich, www.kalaidos-fh.ch, info@kalaidos-fh.ch, Jürg Arpagaus (juerg.arpagaus@kalaidos-fh.ch).

Publikationen

Arpagaus, J.H. & Abraham, M. (2004). Wenn Jugendliche nur könnten, wie sie wollten. Der Einfluss des sozialen Umfelds auf die geschlechtsspezifische Berufswahl. *NetzWerk – Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 4/2008, 8–13.

Abraham, M. & Arpagaus, J.H. (2008). Wettbewerb, soziales Umfeld oder gezielte Lebensplanung? Determinanten der horizontalen Geschlechtersegregation auf dem Lehrstellenmarkt. *Soziale Welt*, 59 (3), 205–225./

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de_html

Frühenglisch: Überforderung oder Chance?

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat 2004 beschlossen, dass Primarschulkinder zwei Fremdsprachen lernen sollen, eine Landessprache sowie Englisch – das sogenannte Frühenglisch – oder eine weitere Landessprache. In der Folge wurden verschiedene Modelle erarbeitet und eingeführt, in den Kantonen der Innerschweiz das «Modell 3/5» mit Englischunterricht (sogenanntem Frühenglisch) ab der 3. und Französisch ab der 5. Klasse; vorher lernten die Kinder mit Französisch nur eine Fremdsprache. Ein Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern hat das neue Modell nun im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» (NFP 56) untersucht. Das Forschungsteam hat von 2005 bis 2008 in den Kantonen Obwalden, Zug und Schwyz insgesamt 30 Primarschulklassen untersucht, die nach dem Modell 3/5 unterrichtet wurden; als Kontrollgruppe dienten 20 Luzerner Schulklassen, die noch dem alten Modell folgten. Ergänzend gab es Befragungen (bei Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern).

Die Studie zeigt zuallererst, dass Primarschulkinder mit zwei Fremdsprachen nicht überfordert werden. Sie profitieren im Gegenteil beim Erlernen der zweiten Fremdsprache von der ersten: Wer zuvor Englisch gelernt hat, lernt besser Französisch. Auch mehrsprachig aufwachsende Kinder sind beim Französischlernen im Vorteil. Kinder, die zu Hause mehr als eine Sprache sprechen, und zwar auch andere als Französisch oder Englisch, profitieren vor allem im Französischhören von ihren zusätzlichen Vorkenntnissen. Die Forschenden schliessen daraus, dass neben Deutsch und Englisch auch Migrationssprachen wie Albanisch, Portugiesisch, Serbisch oder Kroatisch für das Erlernen von Französisch eine wichtige Ressource darstellen. Jede Art bereits vorhandener Sprachkenntnisse scheint im Fremdsprachenunterricht nützlich zu sein. Der Englischunterricht hat keinen negativen Einfluss auf die Motivation der Kinder, Französisch zu lernen, allerdings auch keinen positiven.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Institut für Lehren und Lernen (ILeL), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, <http://www.luzern.phz.ch/>, in Zusammenarbeit mit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Angewandte Linguistik, Theaterstrasse 17, 8400 Winterthur. Andrea Haenni Hoti (andrea.haenni@phz.ch), Erika Werlen (erika.werlen@zhaw.ch).

Publikationen

Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen: Schlussbericht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, NFP 52, 36 S. (als PDF auf der Website des NFP 56: www.nfp56.ch)

Haenni Hoti, A & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch: Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern (Forschungsbericht 20), 32 S.

Der Einfluss familien- und schulergänzender Betreuung auf den Schulerfolg

Bei der hier vorgestellten Forschungsarbeit handelt es sich um ein Follow-up zum Projekt, welches wir unter der Nummer 98:002 beschrieben haben und in welchem eine Gruppe von Forschenden im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 39 («Migration und interkulturelle Beziehungen») ihre Hypothese bestätigt gefunden hatten, dass in der Vorschulzeit familienergänzend betreute Kinder von ihren Lehrpersonen in den sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten signifikant besser beurteilt werden als Kinder, die ausschliesslich im Kreise der eigenen Familie aufgewachsen sind. Insbesondere Kinder aus Migrationsfamilien bewältigten dank dem Übergangsraum einer familienergänzenden Einrichtung die Einschulung deutlich besser als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie zunächst fremden Lebenswelt behaupten mussten. Offenbleiben musste in der ersten Untersuchung, ob der 1999 festgestellte positive Effekt der Fremdbetreuung auch nachhaltig sein würde. Dieser Frage ist nun die Folgestudie nachgegangen, indem zwei der ursprünglich drei Befragten Gruppen im Jahr 2006 ein zweites Mal befragt wurden (telefonische Interviews auf der Basis eines Fragebogens). Erreicht werden konnten ca. 80% der Familien, die zehn Jahre zuvor schon teilgenommen hatten (429 von 535).

Gemäss den ersten Ergebnissen lassen sich die erwähnten positiven Effekte sieben Jahre später nicht mehr nachweisen; gewichtigere Faktoren scheinen sie mittlerweile überlagert zu haben. Selbst die während der Kindergarten- und der Primarschulzeit erfahrene ausserfamiliäre Betreuung und sogar die aktuell erlebte Betreuung (etwa in Tageschulen oder Tagesfamilien) haben keine sichtbaren Wirkungen, auch keine negativen. Der Suche nach Erklärungen gelten gegenwärtig laufende qualitative Analysen.

Institution und Kontakt

Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Ressort Forschung, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, Andrea Lanfranchi (andrea.lanfranchi@hfh.ch).

Publikation

Lanfranchi, A. (2009). Der Einfluss familien- und schulergänzender Betreuung auf den Schulerfolg. *VHN*, 1/2009, 69–71.

Weitere Informationen und Literaturangaben via die oben erwähnte Kontaktperson oder auf der Website: www.hfh.ch > Forschung > D 6.

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, skbf-csre@email.ch

Veranstaltungsberichte

Personalführung an Pädagogischen Hochschulen. 14. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 5. Mai 2009 im Stapferhaus, Schloss Lenzburg

Ansprüche und Wirklichkeit der Personalführung an Pädagogischen Hochschulen für Leitungspersonen zur Sprache zu bringen und einen Austausch aktueller Instrumente der Personalförderung zu ermöglichen, war das zentrale Anliegen des diesjährigen Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das mit etwa 50 Teilnehmenden stattfand.

Mit einem kurzen Rückblick auf die schweizerische Geschichte der Lehrerbildung eröffnete Walter Bircher die Tagung und deutete damit zugleich ein übergeordnetes Personalproblem der Pädagogischen Hochschulen an: Die Strukturen und Inhalte von neuen Studiengängen wurden in engen Zeithorizonten entworfen, aber konnte sich das Personal durch entsprechende Förderungsmassnahmen auch derart schnell entwickeln? Wird dieses Problem ins Bewusstsein gehoben, lassen sich eine Reihe von Fragen aufwerfen, welche die Diskussionen in den drei Ateliers mitstrukturieren sollten: Müssen alle Dozierenden Forschungskompetenzen aufweisen? Können sich Lehrpersonen der alten Ausbildungsgänge Forschungskompetenzen nachträglich aneignen und soll eine einzelne Person oder nur ein Dozierendenteam den vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen erfüllen? Würde ein Tenure-Track-System an Pädagogischen Hochschulen den Umstand mildern, dass wissenschaftliche Mitarbeitende oft Aufgaben der Dozierenden übernehmen, aber wegen der teilweise noch nicht erfolgten formalen Qualifikation bedeutend tiefer entlohnt werden? So lautete eine weitere von vielen Anschlussfragen.

Hans Peter Müller skizzierte im Hauptvortrag die Ansprüche und Wirklichkeit der Personalförderung an Pädagogischen Hochschulen am Beispiel der PH Bern. Der Referent machte auf die besondere Situation von Pädagogischen Hochschulen aufmerksam, die u. a. durch die starke Einflussnahme von politischen Instanzen, durch eine sehr grosse Zahl teilzeitlich angestellter Lehrpersonen und durch eingeschränkte Fördermöglichkeiten von Mittelbauangehörigen aufgrund des fehlenden Promotionsrechts gekennzeichnet ist. Der Vortragende strich als Ziele der Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen für die Organisation die Verbreiterung der Einsatzmöglichkeiten von Dozierenden und ihre Anbindung an die Institution hervor. Insbesondere beim letzten Punkt bestünde Entwicklungspotenzial, da sich die meisten PH-Lehrpersonen eher mit ihrem Institut und weniger mit der Gesamtinstitution identifizierten. Konkrete Personalförderungsinstrumente lägen in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, in Forschungs- und Bildungsurlauben, in fachbezogenen Weiterbildungslehrgängen sowie Leistungsprämien.

Die Ateliers sollten das Spektrum des Themas «Personalführung an Pädagogischen Hochschulen» inhaltlich ausloten und Anlass zur Diskussion geben. Im ersten Atelier stellte Christine Böckelmann die Knacknüsse und Herausforderungen der Personalgewinnung vor. Dabei sprach sich Böckelmann für ein klares Wahlverfahren aus, dem eine Klärung des realistischen Kompetenzprofils des zukünftigen Stelleninhabers/der zukünftigen Stelleninhaberin vorangehen sollte. Oftmals stehe der an den Hochschulen immer noch vorfindbare «Allrounder-Mythos» einer Definition von Kompetenzen im Wege. Neben praktischen Aufgaben habe sich das standardisierte Interview als valides Auswahlinstrument bewährt. Des Weiteren sei die soziale Dynamik in Ernennungskommissionen und die Einführung in das neue Arbeitsfeld zu beachten. Hier werde oft die Chance vertan, die Differenzperspektive der gerade eingestellten Dozierenden, die altes und neues Arbeitsfeld noch vergleichen könnten, zur Verbesserung der Abläufe in der eigenen Hochschule systematisch einzuholen.

Das von Erika Stäuble geleitete Atelier richtete das Augenmerk auf die Bedingungen, Herausforderungen und Massnahmen der Personalentwicklung. In Form eines differenzierten Kompetenzmodells stellte sie ein Instrument vor, das sich als eine neue Grundlage für Prozesse der Personalgewinnung, für Mitarbeitendengespräche, für eine Diskussionsgrundlage in einem Dozierendenteam und für eine Erhöhung der Transparenz bei Laufbahnentwicklungen eignen könnte. Um einem simplen Technologieverständnis vorzubeugen, wies Stäuble darauf hin, dass dieses Modell nicht zur summativen Beurteilung taugte.

Das dritte Atelier, moderiert von Priska Hellmüller und Ueli Hostettler, befasste sich mit Teamkultur und Teamentwicklung. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie eine Kultur der Wertschätzung, Kooperation und Zusammenarbeit an Pädagogischen Hochschulen gefördert werden könne. Werden die Stelleninsetrate an Pädagogischen Hochschulen dahin gehend untersucht, welcher Stellenwert dem Teamgedanken zur Erfüllung der neuen Aufgabe zukomme, sei bemerkenswert, wie häufig er in schweizerischen und wie wenig er in deutschen oder österreichischen Anzeigen auftauche. Um kollektives und individuelles Lernen zu fördern, ist Hellmüller und Hostettler zufolge eine Orientierung an Peter M. Senges Modell der Lernenden Organisation hilfreich.

In einem abschliessenden Kommentar griff der Unternehmensberater Jörg Lienert noch einmal zentrale Punkte der Tagung mit dem Auftrag auf, eine Aussensicht und Spiegelung für Personen mit Leitungsfunktionen an Pädagogischen Hochschulen zu bieten, und eröffnete davon ausgehend weitere Perspektiven der Personalentwicklung. Die Tagung hat die Komplexität von Personalentwicklung und die Bandbreite von Förderungsinstrumenten an Pädagogischen Hochschulen demonstriert, die dazu genutzt werden sollten, die Implementierung von Personalführungskonzepten an den erst jungen Pädagogischen Hochschulen kritisch-konstruktiv zu begleiten.

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Professur Allgemeine und Historische Pädagogik, 5000 Aarau, Kasernenstrasse 20, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch

Bericht zur XVI. Wagenschein-Tagung vom 13. Mai 2009 in Liestal

Prof. Astrid Eichenberger, Institutsleiterin Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, konnte am 13. Mai 2009 um 9 Uhr eine volle Aula, Interessierte aus Holland, Deutschland und der Schweiz, zur 16. Wagenschein-Tagung in Liestal begrüßen. Als Motto für den Tag warf sie die Frage der Langzeitwirkung von Martin Wagenschein auf: Wie wirkt er nach im Gedächtnis derjenigen Menschen, die ihm begegnet sind? Woran erinnern sie sich? Dem Tagungsprogramm vorangestellt war das schöne Wagenschein-Zitat: «Der Mensch kann nur durch eine Begegnung gebildet werden, die ihn ergreift, der er sich ergibt, der er sich hingibt und die ihn dann zum Greifen und Begreifen bewegt.» Sind die Vortragenden somit durch die Begegnungen mit Wagenschein oder mit seiner Pädagogik gebildet worden? Konnte Martin Wagenschein seinen Anspruch, Bildung durch Begegnung zu ermöglichen, selber einlösen?

Der erste Referent, Prof. Dr. Siegfried Thiel, Schulpädagoge an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, hatte Wagenschein während seiner Ausbildungs- und Studienzeit in Tübingen kennengelernt und konnte darum aus der eigenen Erfahrung berichten. Ja, genau erinnerte er sich an ihn: Ein Mensch sass da, der Phänomene an den Anfang stellte. «Was meinen Sie?» Bei Nietzsche heisst es: «Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man nur sein Schüler bleibt ...» Wagenschein half Siegfried Thiel im Sinne Nietzsches beim Finden der eigenen Position. Damit war ein Thema des nächsten Referates aufgeworfen, nämlich die Notwendigkeit der Distanzierung, die gleichermaßen wie Faszination und anfängliche Begeisterung zum Lernen gehört.

In diesem Sinn wies Dr. Alexander Engelbrecht, Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, auf Aspekte hin, die bei Martin Wagenschein durchaus kritisch diskutiert worden sind und weiterhin werden sollten. Namentlich nannte er das seiner Ansicht nach romantisch verklärte Bild vom Kind, mit dem Wagenschein in der Tradition der Reformpädagogik stehe, sowie seinen moralischen Anspruch, der damit noch nicht automatisch fundiert sei, wie dies Winkel und Prange schon diskutiert hätten. Martin Wagenschein sei ein scharfer Beobachter und Analytiker der Sinnlosigkeit in der Schule, der persönliche Nähe und Wärme fordere, dabei aber bei Andeutungen ohne verbindende Systematik und theoretische Fundierung bleibe. Mir persönlich blieb die folgende, von Engelbrecht wiedergegebene Textstelle Wagenscheins in lebhaftester Erinnerung: «Die Schüler arbeiten nicht fürs Verstehen, sondern für die gute Note. So zerstört man auf Dauer ihr *sachliches* Interesse, das Erfasstsein vom Gegenstand und vor allem: die von unbefangenen Kindern mitgebrachte, unbeschädigte *Verstehens-Lust*. Diese Antriebe werden enttäuscht und gehen ein, werden verdrängt, ersetzt und verraten an die Sucht und die Ängste des Wettkampfes.»

Diesen Gedanken Martin Wagenscheins erachte ich heute in der Zeit der Bologna-Entwicklungen mit ihren zahlreichen Modulbeurteilungen als von zentraler Bedeutung.

Studierende sagen oft, von Modulbeurteilung zu Modulbeurteilung zu hetzen, ohne jeweils genug Zeit zu haben. Sie sprechen somit genau das an, was Wagenschein mit dem «Lernen für die gute Note» statt fürs wirkliche Verstehen ansprach. Ist Martin Wagenschein heute noch aktueller als damals zu seiner Zeit? Dass Wagenscheins Experiment mit dem Spüreisen für Studierende der Lehrpersonenausbildung aktuell ist, zeigte Prof. Ueli Aeschlimanns Referat «Wagenscheins Spüreisen – damals und heute». Er gab u.a. einzelne Aussagen seiner Studierenden wieder, die zeigten, wie diese angeregt wurden, zum Beispiel: «Es war verblüffend zu sehen, wie sich auch ein derart langes und schweres Stahlband ausrichten kann...» Oder: «Warum braucht der Stab so lange, bis er sich auf die richtige Position eingependelt hat?» Solche Fragen sind ideale Anknüpfungsgemeinschaften für Lehrpersonen, die damit arbeiten können.

An die Wagenschein-Tradition knüpften auch die beiden letzten Referenten des Morgens an, die beiden erfahrenen Lehrer Kradolfer und Krummenacher. Kradolfer wurde als junger Lehrer durch die Wagenschein-Tradition darin bestärkt, Freiräume zu nutzen. Bis heute arbeitet er mit den Lehrstücken «Himmelskunde» und «Basler Münster». Krummenacher blieben einzelne persönliche Aussagen Martin Wagenscheins, zum Beispiel dessen eindringliches Nachfragen: «Haben Sie wirklich verstanden?» Je nach Haltung des die Frage Stellenden tönt es nach disziplinierendem Nachfragen oder nach tiefem Interesse. Bei Wagenschein war das Interesse der Motor. Den Morgen rundete ein Musikfenster mit Carol Germond und Colin Fersztand, beide Dozierende an der Pädagogischen Hochschule FHNW, ab.

Am Nachmittag standen drei parallele Workshops zu den Themen «Die Pflege der kindlichen Neugier» (Dr. Alexander Engelbrecht), «Modelle im Astronomieunterricht» (Prof. Dr. Ueli Aeschlimann, Andy Marchand, Raymond Nyffenegger) und «Kanonkünste – praktische Umsetzung von Teilen des Lehrstücks (2. bis 5. Klasse)» (Prof. Astrid Eichenberger) zur Auswahl, bevor Dr. Rolf Tanner, Dozent für Geografie und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Bern, die Tagung mit einem bilderreichen Referat zu «Ist der Weg das Ziel? Kulturwege im Unterricht» beendete. Er berichtete von einem Lehrmittel, das im Entstehen begriffen ist und das Primärerfahrungen an ausserschulischen Lernorten ermöglichen soll. «Bildungsrelevante Charakteristika der Kulturlandschaft» – und Wege sind solche – ist dazu ein passendes Stichwort.

Dass es nächstes Jahr wiederum eine Wagenschein-Tagung in Liestal geben wird, steht –so Astrid Eichenberger zum Abschluss – fest. Das Datum soll frühzeitig bekannt gegeben werden.

Jürg Rüedi, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Standort Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.rueedi@fhnw.ch

EARLI-Konferenz 2009, 25.-29. August 2009 in Amsterdam

Die diesjährige EARLI-Konferenz (European Association for Research on Learning and Instruction) fand vom 25.-29. August 2009 in Amsterdam zum Thema: «Fostering Communities of Learners» statt. Über 2000 Teilnehmende nahmen daran teil. Die Tagung war hervorragend organisiert und es gab unterschiedlichste Präsentations- resp. Diskussionsformate: nicht nur Symposien, Keynotes, Paneldiskussionen und Paperpräsentationen, sondern auch Roundtables, Workshops und interaktive Posterpräsentationen. Bei den Roundtables wurden Forschungsarbeiten als «work in progress» vorgestellt. Nach einer kurzen Einführung in die Thematik blieben pro Thema noch fast 45 Minuten, um intensiv und in kleinen Gruppen die Fragen der Präsentatorin oder des Präsentators zu diskutieren. Bei den interaktiven Posterdiskussionen wurden die Beiträge vorgängig thematisch gruppiert, sodass nicht mehr als sechs Poster in einem Raum waren. Nach einer kurzen Sichtung aller Poster wanderte die Gruppe dann geführt von Poster zu Poster und die Ausstellenden hatten fünf Minuten Zeit, ihr Poster zu präsentieren. Danach blieb noch genügend Raum, um mit den Forschenden ihr Poster zu diskutieren. Durch diese Anordnung hat das Format «Posterpräsentation» deutlich an Wirkung gewonnen. In den 90 Minuten dauernden Workshops stand dann ein Thema – oft eine ICT-Applikation oder neuere Lern- resp. Evaluationssoftware – im Zentrum, so dass auch hier genügend Musse blieb, diese genau kennenzulernen.

Nachfolgend wird auf einige wenige Veranstaltungen detaillierter eingegangen und daraus ableitend werden weiterführende, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevante Fragen formuliert.

Predicting Teachers' Counselling Competence – A Latent Regression Analysis

Simone Bruder, Silke Hertel, Bernhard Schmitz und Julia Klug (Deutschland)

Das Beraten von Eltern und Schülerinnen und Schülern ist eine tägliche Aufgabe von Lehrpersonen in der Schule und kann deshalb als ein Schlüsselaspekt der Berufsbefähigung von Lehrpersonen betrachtet werden. Das Ziel der vorgestellten Studie war die Untersuchung der Gültigkeit von Instrumenten, die eingesetzt werden, um die Beratungskompetenz von Lehrpersonen zu erfassen. Dies war einerseits eine Vignette, mittels welcher die Beratungskompetenz, gekoppelt mit dem tatsächlichen Verhalten in Beratungssituationen, gemessen werden kann. Zudem wurde die Beratungskompetenz der Lehrpersonen über einen Selbstbericht und einen Kenntnis-Test erfasst. Gestützt auf theoretisches und empirisches Grundlagenwissen, wurden fünf Dimensionen der Beratungskompetenz angenommen: «Cooperation-Competence», «Conversation-Skills», «Counsellor-Skills», «Diagnostic-Competence» und «Coping-Competence». Ein Hauptergebnis der Studie war, dass sich die mit der Vignette gemessene Beratungskompetenz durch die von den Lehrpersonen selbst berichtete Beratungskompetenz voraussagen liess. Falls dieses Instrument – wie von den Autorinnen und dem Autor vorgeschlagen – noch weiterentwickelt und weiter validiert wird, kann es sicher eine

wertvolle Hilfe sein, um die Beratungskompetenz von zukünftigen, aber auch amtierenden Lehrpersonen zu erfassen und ihnen, falls notwendig, Hilfestellungen für diese komplexe Tätigkeit zu bieten.

Observe – Developing an instrument for the measurement of pedagogical-psychological competence of student teachers

Katharina Schwindt, Tina Seidel, Geraldine Blomberg, Kathleen Stuermer (Deutschland)

Die Anwendung von theoretischem Wissen im Klassenzimmer ist – laut den Autorinnen – ein zentraler Aspekt der «pädagogisch-psychologischen Kompetenz» von angehenden Lehrpersonen. Um diese Kernkompetenz messen zu können, wurde im Projekt «Observe» ein computerbasierter Test entwickelt. Dadurch wurde es möglich, die Kompetenz in einem standardisierten Verfahren zu erheben. Mithilfe dieser Anlage konnten die Studierenden zwar nicht im Klassenzimmer ihr theoretisches Wissen anwenden, jedoch in einer simulierten, authentischen Situation am Computer. Der Test bestand aus Videoclips von realen Situationen im Klassenzimmer. Die Clips mussten von den Teilnehmenden eingeschätzt werden bezüglich relevanter Effekte des Lehrerhandelns auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Es soll damit geklärt werden, ob es möglich ist, die pädagogisch-psychologische Kompetenz zu erfassen, und ob sich unterschiedliche Ausprägungen dieser Kompetenz bei zukünftigen Lehrpersonen feststellen lassen. Es wurden je 80 Studierende am Anfang, in der Mitte und am Ende der Ausbildung getestet und zudem wurden 80 erfahrene Lehrpersonen der verschiedenen Stufen mituntersucht.

Interessant ist, was die Autorinnen unter «pädagogisch-psychologischer Kompetenz» genau verstehen resp. wie sie diese operationalisiert haben. So ist dem Abstract zu entnehmen: «For our research pedagogical-psychological competence means to discover relevant aspects of teaching-learning processes in authentic classroom situations. This requires to apply theoretically based knowledge to situational tasks. With regard to relevant aspects of teaching-learning processes we focus on three basic classroom conditions that have been shown as relevant for student learning (Seidel et al., 2006): (1) Goal clarity and coherence (teaching and learning goals, students' tasks) (2) Teacher support (open questions, supportive feedback) (3) Learning climate (positive atmosphere)» (vgl. Abstractband).

Die präsentierten Ergebnisse scheinen zu bestätigen, dass mit diesem Instrument tatsächlich die besagte pädagogisch-psychologische Kompetenz gemessen werden kann. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant sein könnte genau diese Art der Operationalisierung. Sind es tatsächlich diese drei Faktoren, welche die pädagogisch-psychologische Kompetenz ausmachen? Was soll man sich unter dieser Kompetenz alles vorstellen? Gibt es Abgrenzungen zu anderen Lehrkompetenzen?

Between Agents and Avatars: Motivation to Learn Using Teachable Agents

Catherine Chase, Marily Oppezzo, Doris Chin, Daniel Schwartz (USA)

In dieser Präsentation ging es nicht um die Kompetenzen von (zukünftigen) Lehrpersonen, sondern darum, wie und ob Schülerinnen und Schüler zu motivieren sind, in Online-Umgebungen zu lernen, in denen sie entweder als «Avatare» oder als «Agents» agieren. Damit sind virtuelle Figuren auf dem Computer gemeint, welche zwei Ausrichtungen haben können: Agenten werden vollumfänglich über den Computer kontrolliert, Avatare durch die Nutzerin resp. den Nutzer. Besonders interessiert ist die Forschergruppe jedoch an einer Vermischung der beiden Möglichkeiten: Ein Charakter (eine «Person») zu konstruieren, welche halb vom Computer kontrolliert wird und halb von den Nutzenden selbst: genannt «agent-avatar hybrids». Ein Beispiel eines solchen «AA-hybrids» ist beispielsweise das Spiel SIMS, welches viele Jugendliche fasziniert. Die Forschenden haben die Lernumgebung «Teachable Agent» entwickelt. Ein «teachable agent» (TA) ist eine Computerfigur, welche von Kindern unterrichtet wird. Er oder sie ist also eine virtuelle Figur, welche einerseits das Wissen der Kinder repräsentiert (wie ein Avatar), aber er oder sie ist auch ein Agent, weil die Figur auch unabhängig vom Kind computergesteuert «denken» und «argumentieren» kann und so einem «AA-hybrid» entspricht. Die Fragestellung der Studie war nun: Welche Konsequenzen für das Lernen und die Motivation ergeben sich, wenn diese beiden Konstrukte (Avatar) und (Agent) verbunden werden? Ein Hauptbefund war, dass die Kinder, welche mit den «AA-hybrids» arbeiteten, viel mehr Zeit mit Lesen und Informationen sammeln verbrachten und dass sie in einem Leistungstest auch signifikant besser abschnitten, als diejenigen, welche lediglich mit den Avataren lernten. Es scheint also, dass die Kombination von eigenem Wissen und «Computerwissen» sich lernförderlicher auswirkt, als wenn die Kinder für sich alleine (als Avatar) lernen.

Solche Computersimulationen sind wahrscheinlich noch wenig verbreitet, doch können die Befunde dieser Studie durchaus anregend sein, denn mit der rasanten Entwicklung der Möglichkeiten von «social software» und Web 2.0 resp. eben auch der Generierung von intelligenten computergesteuerten Lernumgebungen kommen die (jungen) Menschen, seien sie nun Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer, zu vielfältigen und zum Teil sehr anderen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens. Dies sollte auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung immer wieder thematisiert werden.

Towards assessment of group work that fosters students' long-term learning

Dominique Sluijsmans, Jan-Willem Strijbos und David Boud (Holland und Australien)

In diesem Beitrag ging es um dasjenige Lernen der Studierenden an Hochschulen, welches meist mit Schlagworten wie «learning to the test» oder «büffeln, um danach wieder zu vergessen», umschrieben werden kann. Der Ansatz von Sluijsmans et al. fokussiert jedoch das längerfristige Lernen der Studierenden und die Hauptfragestellung lautete: «Which elements in the assessment of group work drive learning that is

beneficial for a lifetime and support learners in their professional learning throughout their career?» (vgl. Abstractband).

Die Frage wurde von den Autoren so beantwortet, dass die Beurteilung bei Gruppenarbeiten so konzipiert sein soll, dass die Lernenden dabei erstens eine wichtige Rolle spielen und zweitens die Beurteilung klar mit den einzelnen Aspekten der Gruppenarbeit verbunden ist. Um dies zu erreichen, schlagen sie ein «peer-assessment» innerhalb der Gruppen vor. Dadurch sind alle Studierenden gezwungen, sich immer auch mit dem Feedback-Geben auseinanderzusetzen und sie sind aktiv sowohl in den Lern- als auch in den Beurteilungsprozess miteinbezogen.

Es wurden verschiedene Möglichkeiten für das «peer-assessment» aufgezeigt: A beurteilt B oder (one-way); A und B beurteilen sich gegenseitig (reciprocal), A und B erstellen ihre gegenseitige Beurteilung gemeinsam (negotiated). Diese Formen können an eine einzelne Aufgabe gekoppelt sein oder über mehrere Aufgaben hinweg immer wieder eingesetzt werden.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung könnten solche gegenseitigen Beurteilungen von grossem Nutzen sein. Dies deshalb, weil so die zukünftigen Lehrpersonen bereits während der Ausbildung üben, was sie später tagtäglich machen werden, nämlich konstruktives Feedback zu geben. Zudem hilft eine stärkere Einbindung des «peer-assessment» den angehenden Lehrpersonen auch, sich mit der Beurteilung von Leistungen anderer nicht zu schwer zu tun, sondern früh das Potenzial darin zu erkennen, nämlich die Möglichkeit von einem fruchtbaren Kommentar viel für das eigene Lernen zu profitieren.

Viel für das eigene Lernen profitieren konnte man an der gesamten Tagung in Amsterdam. Die Fülle von Anregungen war sehr reich, das Angebot riesig, die Auswahl fiel schwer, aber einen vollgepackten Rucksack mit zahlreichen Hinweisen auf spannende neue (Forschungs-) Projekte konnten alle Teilnehmenden mitnehmen.

Kathrin Futter, lic. phil., Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.uzh.ch

Im Fokus: Lernen und Entwicklung in der frühen Kindheit an der EARLI-Konferenz 2009 in Amsterdam

An der Tagung der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) 2009 konnte eine starke Zunahme des Forschungsinteresses «Lernen und Entwicklung in der frühen Kindheit» beobachtet werden. Einerseits fand an dieser Tagung das erste Treffen der neu gegründeten Special Interest Group «Learning and Development in Early Childhood» statt¹. Andererseits wurden in zahlreichen Symposien und Präsentationen Aspekte erörtert, die auf Lernen und Entwicklung sowie auf die Qualität der Erziehung und Bildung von jungen Kindern in unterschiedlichen institutionellen Settings fokussierten. Da ein lückenloser Besuch aller Präsentationen kaum möglich war, werden im Folgenden aus subjektiver Sicht einige Themen berichtet.

Auf der Ebene der Entwicklung und des Lernens wurden in einer Vielzahl von Präsentationen entwicklungs- und lernpsychologische Besonderheiten besprochen, die bei der Bildung und Erziehung junger Kinder berücksichtigt werden müssen. Im Symposium von Pirjo Aunio und J.E.H. van Luit untersuchten die Referenten verschiedene kognitive Einflussvariablen für mathematische Lernschwierigkeiten. Im Symposium von Petra Stanat, Ilonca Hardy und Henrik Saalbach diskutierten die Vortragenden das Verhältnis von Zweisprachigkeit und dem Mathematiklernen von Vorschul- und Grundschulkindern anhand von Quer- und Längsschnittstudien. In einem weiteren Symposium von Michael Schneider legten die Beteiligten Erkenntnisse zum Aufbau von konzeptuellem und prozeduralem mathematischem Wissen bei jungen Kindern dar. Insgesamt zeigte sich die Wichtigkeit a) der Betrachtungsweise von inter- und intraindividuellen Unterschieden bei Kompetenzen junger Kinder, b) der Strukturiertheit des Angebots und c) des differenzierten Einbezugs von Variablen wie sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Elternengagement und verschiedenen Settings, um Schlussfolgerungen für einen adaptiven Unterricht zu ziehen. Bemerkenswert ist der Befund einer Langzeitstudie, dass dreijährige Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund gleich hohe mathematische Fähigkeiten wie ihre nicht benachteiligten Peers zeigten, jedoch ein nachteiliger Einfluss der beiden Variablen auf die mathematischen Fähigkeiten mit vier Jahren nachgewiesen werden konnte. Trotz gleicher Startchancen macht sich also nach einem Jahr Kindergarten der Einfluss von sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund auf den Aufbau mathematischer Fähigkeiten negativ bemerkbar.

Auf der Ebene der Anregung des Lernens junger Kinder wurden in einigen Symposien Herausforderungen bei der Einschätzung der Prozessqualität diskutiert. Eine grössere Studie (vgl. BIKS-Projekt der Universität Bamberg) untersuchte die Unterstützung des Lernens junger Kinder zu Hause und in deutschen Kindergärten. Mehrfach analysierten die Referenten die Wichtigkeit des Aufbaus von fachspezifisch-pädagogischem Wissen

¹ http://www.earli.org/special_interest_groups/learning_and_development_in_early_childhood

und Überzeugungen bei Kindergartenlehrpersonen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität (z. B. im Symposium von Geerdina van der Aalsvoort). Im Symposium von Pat Broadhead erläuterten die Vortragenden die Herausforderungen der Konzeptualisierung des Spiels und der Identifikation von Lerngelegenheiten in spielerischen Settings. Dabei zeigte sich, dass es äusserst schwierig ist, den Lerngehalt einer spontan auftretenden Spielsituation zu erkennen. An einem Symposium von Miriam Leuchter und Henrik Saalbach wurden Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems im Hinblick auf das Lernen und die Entwicklung junger Kinder vorgestellt. Bezeichnend war die Erkenntnis, dass sich Interventionen in Familie und Schule gegenseitig ergänzen und bereichern und so einen verstärkten Beitrag zur Qualität der Bildung junger Kinder leisten.

Weitere Forschungsergebnisse und Diskussionen werden an der Tagung der Special Interest Group «Learning and Development in Early Childhood» in Luzern vom 23. bis 25. August 2010 erwartet, zu der auch Neumitglieder und Nichtmitglieder willkommen sind.

Miriam Leuchter, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Museggstrasse 37, 6004 Luzern,
miriam.leuchter@phz.ch

Buchbesprechungen

Maier Reinhard, Ch. & Wrana, D. (Hrsg). (2008). Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd, 327 Seiten.

Das Buch ist ein interessantes Konglomerat bestehend aus einer differenzierten Darstellung zum Themenschwerpunkt Autonomie / Struktur des Selbstlernens und Ergebnissen aus fünf Forschungsprojekten, die im Verlaufe einer Selbstlernphase, eingebettet als hochschuldidaktische Konzeption in der Lehrerbildung, realisiert wurden.

In den ersten zwei Kapiteln wird von Maier Reinhard/Wrana und Wrana ein wissenschaftlicher Zugang ausgelegt, der als solide Verortung selbsttätigen Lernens bezeichnet werden kann. Auch zeigen sie die Bedeutung der Forschung in der Lehrerbildung auf. Gerade dieses Buch mit seinen Forschungsberichten in den Kapiteln 3-7 ist eine klärende Antwort, wie Forschung in der Lehrerbildung aussehen könnte.

Wrana legt, ausgehend von den Konzepten Autonomie und Struktur, eine wesentlichere Folie über die Konstruktion von Anlagen des Lernens. Er zeigt auf, dass es dem Bau von selbstsorgenden Lernanlagen widerspreche, diese nur mit trügerischen, aber nicht echten Freiheiten auszustatten. Vielmehr bestehe das selbständige Lernen darin, Räume zu öffnen, in denen Lernende ihre eigenen Wege (Autonomie) gehen und ihren Eigensinn (Struktur) d.h. ihr eigenes kognitives Regelwerk nutzen müssen. Wrana unterlässt es nicht aufzuzeigen, dass und wie dieser eigensinnige Wissensbestand wieder in Bezug zum normierten Wissensfeld gesetzt werden kann.

Hier liegt also eine Schrift vor, die nebst dieser differenzierten theoretischen Grundlage auch durch die schlichten aber präzisen Forschungsfoki einen besonderen Wert für jene Lehr-Architekten hat, die dem Selbstlernanteil in Bildungsangeboten vermehrt Beachtung schenken möchten. Die fünf Forschungsvorhaben wurden im Verlaufe der einsemestrigen individualisierten Studiumsphase in der PH Liestal durch die Dozierenden durchgeführt. (Details der Ausgestaltung dieser Studienphase sind im letzten Kapitel dargestellt)

In Kapitel 3 erläutert Röthlisberger sein Forschungsprojekt zum Thema Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen. Aus der Nachzeichnung der dokumentierten Lernwegplanungen werden individuelle Differenzen in der Steuerung des Lernens erfasst, die sich als eine Art Selbstlernhabitus entpuppen. Insbesondere wird hier der Frage nachgegangen, welchen qualitativen Einfluss die Lernplanungsentscheide auf den Studienprozess haben.

Im Kapitel 4 thematisiert Moser die studentische Einsamkeit in dieser Selbstlernphase und die sich daraus ergebenden Affekte und Emotionen. Es gehört heute sicher mehr als nur zum guten Ton, dass die Wirkung der Emotionen als Begleitphänomen des Sich-Bewegens in Lernlandschaften auch aus neurobiologischer Perspektive betrachtet wird. Den Datenkorpus bilden die von den Studierenden verfassten Lernjournale. Dabei konnte gezeigt werden, welche Emotionsimpulse durch das Arbeiten in einer Selbstlernarchitektur ausgelöst werden, bzw. welche Konstruktionsfaktoren einer Selbstlernarchitektur die Emotionen moderieren können.

Im Kapitel 5 analysiert Rüedi die Lernwegplanung einer studierenden Person und kann damit über Erkenntnisse berichten, wo im Begehen von Selbstlernarchitekturen Schwierigkeiten auftreten können. Darin kann er deutlich machen, dass die über viele Jahre erlebte Lernsozialisation Spuren hinterlassen hat, welche das Selbstlernen der Studierenden an mehreren Stellen unterstützungsbedürftig macht.

Forschungsgegenstand im Kapitel 6 von Ryter Krebs sind die von den Studierenden in den Lernberatungen spontan eingesetzten / verwendeten Metaphern. Damit soll das Erleben bzw. sollen die Konzepte der Studierenden bezüglich ihrer Reflexion zum individuellen Erleben des Lernens in der Selbstlernarchitektur kommunizierbar gemacht werden. Es wird aufgezeigt, wie die Metapher, hier auch als Substanz einer besonders wahren Aussage verstanden, in der Lernberatung genutzt werden kann.

Maier Reinhard untersucht im Kapitel 7 Spannungsfelder (hier genannt Widerton) in Lernberatungsgesprächen, wo die Unterschiede zwischen der Wissensstruktur der Fachperson, in ihrer Lernberatungsfunktion und der Wissensstruktur der studierenden Person (als Eigensinn bezeichnet) auf einander treffen und diskursiv zu bearbeiten sind. Sie zeigt, dass die als Widerton bezeichnete Begegnungsqualität dieser unterschiedlichen Wissensstrukturen bei geeignetem Umgang zu expansivem Lernen führen kann.

Das Management von Struktur und Autonomie ist eigentlich schon immer Alltagspraxis jeder pädagogisch tätigen Person gewesen. Die Ausgestaltung dieser zwei Aspekte braucht aber entschieden mehr Beachtung in der Konstruktion wie auch der Durchführung von Selbstlernarchitekturen. Obwohl gelegentlich etwas wissenschaftlich formuliert, lohnt es sich allemal, sich Zeit zu nehmen und in die inhaltlichen Tiefen dieser Schrift aus Theorie und Praxis einzusteigen.

Rolf Hugi, Dr., Leiter Fachstelle Lernen und Innovation, Bildungszentrum für Erwachsene, Riesbachstrasse 11, 8090 Zürich, rolf.hugi@bize.ch

Langfeldt, H.-P. (2006). Psychologie für die Schule. Weinheim: Beltz, 296 Seiten.

Eine Neuerscheinung im engen Sinne ist «Psychologie für die Schule» schon nicht mehr. Es ist ein Buch, das sowohl von Wissenschaftlern als auch von Praktikern übersehen werden kann, da es «in between» steht, und genau deshalb wird es hier vorgestellt. Zusätzlich ist seit der Modularisierung der Studiengänge für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Unterscheidung der traditionellen Fächer wie Pädagogik und Psychologie in den Hintergrund getreten. Dies führt dazu, dass z. B. die Psychologie als wissenschaftliche Disziplin mit ihren Theorien und Empiriebefunden für Studierende nicht mehr als Einheit gesehen wird, aus der Nutzen für die (Schul-)praxis abgeleitet werden kann. Es ist deshalb besonders verdienstvoll, dass H.-P. Langfeldt, Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt, die Psychologie als Disziplin in seinem letzten Lehrbuch «Psychologie für die Schule» für die Lehrpersonen nutzbar macht.

Das Werk besteht aus fünf Teilen, die systemisch dependent aufgebaut sind: «Voraussetzungen des Unterrichts», «Individuelle Bedingungen schulischen Lernens», «Schüler in Schwierigkeiten», «Fördern, Unterrichten, Erziehen und Beraten» und «Beurteilen». Zu jedem dieser Teile gibt es dann zwei bis vier praxisrelevante Kapitel, die auf psychologischem Grundwissen basieren. Das Buch ist besonders als Einstiegslektüre geeignet. Jedes Kapitel beginnt mit einem «Blick ins Klassenzimmer», einem Fallbeispiel, anhand dessen psychologischer Sachverstand mit Schulerfahrung verbunden wird. Am Kapitelende zeigt der «Blick zurück ins Klassenzimmer», welchen Nutzen die Befunde der Psychologie für die «Lösung» des Falles beitragen konnten.

Das erste Kapitel beschreibt empirische Befunde von Zielvorstellungen von Lehrpersonen in der Schule. Dabei geht es um Selbständigkeit, soziale Kompetenz, Leistungsmotiviertheit und fachliche Kompetenz. Im zweiten Kapitel wird das Erbe-Umwelt-Problem in seiner Relevanz für die Schulpraxis dargestellt. Diese grundsätzliche Betrachtungsweise ist umso wichtiger, als sich auch in Folge der Erfolge der Neurowissenschaften eine zunehmende Ignoranz für dieses Problem sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit bemerkbar macht. Kapitel 3 und 4 widmen sich mit der Intelligenz und der Motivation klassischen Domänen der Psychologie, die in ihrer Bedeutsamkeit dem Praktiker meist nicht bewusst sind. Die Bedeutung der Emotionen für das Lernen (v. a. auch Prüfungsangst) wird im Kapitel 5 anschaulich gemacht. Kapitel 6 und 7 befassen sich mit «Schülern in Schwierigkeiten». Hier geht es u.a. um Lese-Rechtsschreibschwierigkeiten, um Lernbehinderungen, aggressives Verhalten und Mobbing. Dem Umgang mit Gewalt wird zusätzlich ein eigenes Kapitel (10) gewidmet.

Die Vorstellung von neueren Förderprogrammen für Schüler (Kapitel 8) gerät etwas kurz. Hier ist genauere Kenntnis nötig. Dazu ist etwa «Trainingsprogramme zur schulischen Förderung» (Beltz, 2. Aufl. 2008) vom gleichen Autor hilfreich. Im Kapitel

«Lernen lehren» (9) werden Voraussetzungen zum «lebenslangen Lernen» beschrieben. Ein wichtiger Punkt dabei ist das selbstgesteuerte Lernen, dessen Bedeutung in Schule und Studium immer mehr zunimmt. Nicht nur hierzu ist es notwendig, Schüler professionell beraten zu können. Wie dies geschieht, beschreibt Kapitel 11.

Der letzte Themenbereich widmet sich in drei Kapiteln der Beurteilung. Diagnostische Methoden, Diagnosekompetenz und abschliessend Evaluation und Qualitätssicherung runden den Kreis des psychologischen Know-how ab.

Aufgrund des kreisförmigen Aufbaus ist es möglich, an (fast) jeder Stelle des Buches einzusteigen. So kann die Lehrperson zum einen systematisch lesen, zum anderen gezielt auswählen, wenn ein konkretes Problem im Unterricht auftaucht.

Bedauerlich ist der Wegfall fast aller klassischen Theorien der Psychologie. Weder Kognitivismus noch Konstruktivismus werden ausführlicher behandelt, *Pawlow* und *Piaget* tauchen nicht einmal im Glossar auf. Der Autor hat wohl bewusst auf die Theoriepräsentation verzichtet und sie ein Stück implizit in der umfassenden Empirieabstützung «versteckt». Ist dies eventuell dem Zeitgeist geschuldet? In früheren Lehrbüchern hat Langfeldt noch wichtige Theorien verständlich und umfassend behandelt. Oder sollte die «Kompaktheit» des Werks nicht gefährdet werden?

Dennoch: «Der Langfeldt» ist ein Buch, das – im Gegensatz zu den Klassikern wie etwa Gage/Berliner, Weidemann/Krapp oder Woolfolk – in übersichtlichem Umfang die Essentials der Pädagogischen Psychologie praxisnah umsetzt. Dies gelingt nur einem Autor, der aufgrund mehrerer Jahrzehnte sowohl als Wissenschaftler als auch als Lehrer die Materie genauestens kennt und zu verdichten weiss. Bemerkenswert ist am Ende noch, wie der Autor im Vorwort hervorhebt, dass die Idee für das Buch weder von Wissenschaftlern noch von Praktikern, sondern vom Verlag ausging. Das sollte Verantwortliche für die Lehrpläne für die Lehrerbildung nachdenklich stimmen. Aber vielleicht wird ja die Expertise der Fachdisziplinen auch durch Verlage an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis ein Stück weit erhalten.

Eine sehr verständliche Sprache, viele Beispiele, Visualisierungen und Photos, Hervorhebung wesentlicher Punkte und nicht zuletzt ein Glossar psychologischer Fachbegriffe machen «Psychologie für die Schule» zum Standardwerk – Pflichtlektüre für Berufseinsteiger und einer Fundgrube für «alte Hasen».

Winfried Humpert, Dr., Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Kompetenzzentrum Forschung und Entwicklung, Müller-Friedbergstr. 24, CH-9400 Rorschach, Winfried.humpert@phsg.ch

Schönbächler, M.-Th. (2008). Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt, 240 Seiten.

Schönbächler weist mit ihrem Buch «Klassenmanagement» auf die Notwendigkeit der empirischen Forschung in diesem weiten Feld hin. Sie knüpft damit an eine Forschungstradition an, die bis anhin vorwiegend in Amerika die Bedeutung des Klassenmanagements («Classroom Management») für den Unterrichtserfolg erforschte. «Dort fand und findet «Classroom Management» auch breite Beachtung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Im deutschsprachigen Raum hingegen nimmt das Thema eher eine untergeordnete Rolle ein», bilanziert Schönbächler (2008, S. 12). Umso wichtiger sind darum ihre Ergebnisse für unseren Sprachraum. Standen ursprünglich in der Tradition Kounins die Möglichkeiten einer effektiven Unterrichtsführung im Zentrum, ging es ursprünglich um die «technologische Kunst», Störungen des Unterrichts zu minimieren und die Lernzeit so effektiv wie möglich zu nutzen, so wurden die letzten Jahre weitere, neu hinzukommende Aspekte erforscht wie die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler oder die Frage der Gestaltung des Klassenzimmers. Schönbächler verfolgte in ihrer Untersuchung drei Hauptziele. Die ersten drei Fragestellungen richteten sich auf die Ausgestaltung des Klassenmanagements, die Fragestellungen vier bis sechs beziehen sich auf das «Aufdecken von Zusammenhängen zwischen Klassenmanagement und der Unterrichtssituation» (S. 95 f.) und die Fragen sieben bis neun interessieren sich für die Wahrnehmung «der verschiedenen am Unterricht beteiligten Protagonisten» (S. 96). Nach den Darstellungen der methodischen Fragen werden die Ergebnisse der Untersuchung in drei ausführlichen Kapiteln dargestellt. Entsprechend der Zielrichtung, die Sichtweisen der verschiedenen am Unterricht Beteiligten einzu beziehen, werden in den Kapiteln sieben und acht Ergebnisse zum Klassenmanagement aus Lehrpersonen- wie aus Schülerinnen- und Schülerperspektive dargestellt. Bei den Lehrpersonenmerkmalen leisten die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen den grössten Beitrag zur Erklärung des Klassenmanagements.

Besonders interessant für Lehrpersonen sind natürlich die Ergebnisse zum Klassenmanagement aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Diese halten die Faktoren «Unterrichtsgestaltung», «Schülerorientierung», «Regeleinhaltung» und «Schülerpartizipation» für die wichtigsten. In der Beurteilung des Ausmasses an Störungen stimmen Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrpersonen überein, nicht jedoch in den jeweiligen Begründungen. Lehrpersonen begründen die vorkommenden Unterrichtsstörungen besonders mit der Anzahl auffälliger Schülerinnen und Schüler, womit sich Zusammenhänge mit Unterrichtsfluss und Kontrollmöglichkeiten ergeben. Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits erklären das Störausmass mit der Unterrichtsgestaltung, der Zeitnutzung und der Qualität der Beziehung zur Lehrperson. Hier lässt sich schön die Notwendigkeit dialogischer Unterrichtsauswertungen ableiten, denn ohne die Perspektive der Lernenden zu kennen, kann die Lehrperson ihren Unterricht niemals optimal auswerten.

Im abschliessenden neunten Kapitel werden wichtige Angaben zur inhaltlichen Ausrichtung der Studie und zum methodischen Vorgehen sowie ein zusammenfassender Überblick der Ergebnisse präsentiert und Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und für die Erziehungswissenschaften gezogen. Für Schönbächler nimmt die Bearbeitung des Themas «Klassenmanagement» angesichts seiner Bedeutsamkeit für den Unterrichtserfolg in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einen «erstaunlich geringen Stellenwert» (S. 205) ein. Für diesen noch vermehrt zu beachtenden Lehrauftrag von Aus- und Weiterbildung zeigt die Autorin verschiedene Schlussfolgerungen auf, wenn sie schreibt: «Neben der Bestärkung eines lenkungs- und beziehungsbezogenen Führungsstils konnte gezeigt werden, dass Klassenmanagement diverse Aspekte umfasst, und dass sowohl in der Sicht von Lehrpersonen wie auch in der Schülerperspektive die verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements eng miteinander verbunden sind. Um die Komplexität des Gefüges zu erkennen und angemessen damit umgehen zu können, ist eine umfassende, breite Thematisierung nötig. Die Bearbeitung von Einzelaspekten wie «Grenzen setzen» oder «Gespräche führen» können wertvolle Bausteine bilden, müssen jedoch im Sinne eines systemischen Ansatzes in ein Gesamtkonzept von Klassenmanagement integriert werden» (S. 206). Als eine Möglichkeit der so verstandenen systemischen Weiterbildung weist Schönbächler auf amerikanische Programme hin (z. B. CMCD oder COMP). Eine weitere Möglichkeit wären schulbezogene Weiterbildungsangebote, in denen «das Thema Klassenmanagement aufgenommen werden und mit dessen Hilfe der kollegiale Austausch und die gegenseitige Unterstützung nachhaltig gefördert werden könnte» (S. 207). Solche Hinweise scheinen mir persönlich wichtig zu sein in einer Zeit, in der wieder stärker rezepthafte, sogenannt praxisnahe Anleitungen zu den Themen «Klassenmanagement» oder «Disziplin» auf den Markt drängen, bis hin zu angsterregenden Lobeshymnen à la Bueb (2006), dem die «vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin» (S. 11) als Ideal vorschwebt...

Für die Erziehungswissenschaft liegt mit dem Themenbereich «Klassenmanagement» ein Feld vor uns, das trotz gewisser vorliegender Befunde – der diesbezügliche Forschungsstand wird im Kapitel drei zusammengefasst – insbesondere im deutschsprachigen Raum weiter der vielseitigen theoretischen wie empirischen Bearbeitung bedarf. Für die neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz bietet der Bereich «Klassenmanagement» zahlreiche interessante Fragestellungen. Ein Verdienst der vorliegenden Untersuchung ist es, auf den aktuellen Forschungsbedarf für solche Fortsetzungen hingewiesen zu haben.

Jürg Rüedi, Dr., Dozent für Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.ruedi@fhnw.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Bellmann, J.** (2009). *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft / Allgemeine Pädagogik, Band 1*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm, W., Fuchs, B. & Seichter, S.** (Hrsg.) (2009). *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Bosse, D. & Posch, P.** (2009). *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. & Willems, K.** (Hrsg.) (2009). *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L.** (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T. & Schreck, B.** (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Weinheim: Juventa.
- Katz, M., Verducci, S. & Biest, G.** (2009). *Education, Democracy and the Moral Life*. Berlin: Springer.
- Schäfer, A.** (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schlömerkemper, J.** (2009). *Konzepte pädagogischer Forschung – Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Alheit, P. & von Felden, H.** (2009). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Lernen und Lebenslauf*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bos, W., Bensen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K.** (Hrsg.) (2009). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster: Waxmann.
- Friesen, N.** (2009). *Re-Thinking E-Learning Research. Foundations, Methods, and Practices*. New York: Peter Lang.
- Heinrich, F. & Plaum, E.** (2009). *Fragwürdige Fragebögen. Eine ungewöhnliche Untersuchungsmethode für Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Hollenbach, N.** (2009). *Mathematikleistung, Selbstkonzept und Geschlecht. Empirische Befunde der Laborschule Bielefeld auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J.** (Hrsg.) (2009). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Didaktik / Fachdidaktik / Medienbildung

- Appelrath, H.-J. & Schulze, L.** (Hrsg.) (2009). *Auf dem Weg zu exzellentem E-Learning*. Münster: Waxmann.
- Bachmann-Stein, A. & Stein, S.** (Hrsg.) (2009). *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: vep.
- Ecker, A.** (2009). *Geschichtsdidaktik. Theorien – Modelle – Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Hoyle, C. & Lagrange, J.-B.** (Eds.) (2009). *Mathematics Education and Technology – Rethinking the Terrain*. Berlin: Springer.
- Jörissen, B. & Marotzki, W.** (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhler, J. & Oswald, A.** (2009). *Die Collective Mind Methode*. Berlin: Springer.

- Labudde, P.** (Hrsg.). (2009). *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9. Schuljahr*. Stuttgart: UTB.
- Lengsfeld, A.** (2009). *Bildungsstandards im Fächerverbund Mensch, Umwelt und Kultur. Auswirkungen auf Unterrichtspraxis und Leistungsmessung an Grundschulen unter besonderer Berücksichtigung des naturwissenschaftlichen Lehrens und Lernens*. Hamburg: Kovac.
- Seel, N. & Ifenthaler, D.** (2009). *Online lernen und lehren*. Stuttgart: UTB.
- Share, J.** (2009). *Media Literacy is Elementary. Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. New York: Peter Lang.

Hochschuldidaktik/Hochschulbildung

- Bock, K. & Thole, W.** (2009). *Erziehungswissenschaft studieren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böckelmann, C.** (2009). *Arbeitsplatz Hochschule. Vom Allrounder-Anspruch zum kompetenzbasierten Personalmanagement*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T. & Kieper, H.** (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gilmer, P.** (2009). *Transforming University Science Teaching Through Action Research*. Dordrecht: Springer.
- Kiper, H., Mischke, W., Hurrelmann, K., Andresen, S., Schröer, W. & Palentien, C.** (Hrsg.). (2009). *Bachelor | Master: Unterrichtsplanung*. Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsbeurteilung an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts* (2. leicht korrigierte Auflage). Landau: vep.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Amman, K.** (Hrsg.). (2009). *Time-out: Gewusst wie. Kreative Auszeit, erfolgreiche Rückkehr im Lehrberuf*. Aarau: Sauerländer.
- Bovet, G. & Frommer, H.** (2009). *Praxis Lehrerberatung – Lehrbeurteilung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dieck, M., Dörr, G., Kurcharz, D. & Bohl, T.** (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frankland, S. & Lee, J.** (Eds.). (2009). *Enhancing Teaching and Learning through Assessment*. Dortmund: Springer.
- Hansmann, O.** (2009). *Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten*. Münster: Waxmann.
- Klein, H.** (2009). *Transparente Leistungsbewertung und Zensurengebung in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maier, U.** (2009). *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J.** (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I.** (Hrsg.). (2009). *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U.** (2009). *Kompetenztraining «Pädagogik der Vielfalt». Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim: Juventa.
- Smit, R.** (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lehrkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wettstein, E. & Gonon, Ph.** (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.

Pädagogische Psychologie.

- Diefenbach, H.** (2009). *Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen im Schulsystem und Möglichkeiten ihrer Erklärung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M.** (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S.** (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Neue Theorie pädagogischer Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hohl, B.** (2009). *Unannehmbar-Sein. Identitätsentwicklung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y.** (2009). *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, R.** (2009). *Soft Skills fördern. Strukturiert Persönlichkeit entwickeln*. Bern: hep.
- Ratschinski, G.** (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl*. Münster: Waxmann.
- Ribeaud, D. & Eisner, M.** (2009). *Die Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich*. Aarau: Sauerländer.
- Stobel-Eisele, G. & Wacker, A.** (Hrsg.). (2009). *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, R., Hinz, A., Rausch, A. & Becker, B.** (2009). *Modul Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Berkemeyer, N., Kuper, H., Maniti, V. & Müthing, K.** (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Netzwerke im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W.** (2009). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brenner, P.** (2009). *Wie Schule funktioniert*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buschkühle, C.-P., Duncker, L. & Oswald, V.** (2009). *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Zerreißproben für das Bildungssystem?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C.** (2009). *Lehren lernen: Bildungsstandards*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Hartung-Beck, V.** (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Bildungsqualität sichern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch, S. & Schemmann, M.** (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller-Neuendorf, M. & Obermaier, M.** (Hrsg.). (2009). *Handbuch schulisches Qualitätsmanagement*. Paderborn: Schöningh.

Sonder- und Integrationspädagogik

- Bürli, A., Strasser, U. & Stein, A.-D.** (Hrsg.). (2009). *Integration / Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goetze, H.** (2009). *Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, T.** (2009). *Individuelle Hilfeplanung. Behinderten Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Theunissen, G. & Opp, G.** (Hrsg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Stuttgart: UTB.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Caruso, M.** (2009). Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur in München an der Wende zum 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), 334–344.
- Giesinger, J.** (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 170–187.
- Margonis, F.** (2009). John Dewey's Racialized Visions of the Student and Classroom Community. *Educational Theory*, 59 (1), 17–40.
- Schneider, K.** (2009). Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. *Pädagogische Rundschau*, 63 (1), 57–66.
- Tenorth, H.-E.** (2009). Knigge, Pisa, Zollverein – Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 181–193.
- Wichmann, J.** (2009). Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), 409–429.
- Zierer, K.** (2009). Vom Nutzen und Nachteil der Klassiker für die Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 63 (1), 67–74.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Bayer, N. & Moser, U.** (2009). Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2 (1), 20–35.
- Block, R.** (2009). Modelle zur Berechnung der Leistungseffektivität von Schulen. Bericht zur aktuellen OECD-Expertise «Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools». *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 164–167.
- Cobb, P., Zhao, Q. & Dean, C.** (2009). Conducting Design Experiments to Support Teachers' Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 18 (2), 165–199.
- Denrell, J.** (2009). Adaptive Learning and Risk Taking. *Psychological Review*, 114 (1), 177–187.
- Gamoran Sherin, M. & van Es, E.** (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J.** (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern: Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Aspekte der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 5–18.
- Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Klieme, E.** (2009). Teaching Patterns and Learning Quality in Swiss and German Mathematics Lessons. *Learning and Instruction*, 19 (1), 66–78.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S.** (2009). Welche Unterstützung brauchen Lehrkräfte an Ganztagesesschulen? Zwei Anmerkungen aus der Sicht empirischer Schulforschung. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9 (1), 46–49.
- König, J.** (2009). Klassenklima und schulbezogene Hilfslosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 41–52.
- Müller, A.** (2009). Bezugsnormen in klassenbezogenen Ergebnissrückmeldungen. Befunde aus dem Projekt KOALA-S zum Zusammenhang unterschiedlicher Vergleichsmaßstäbe mit der Ergebniszufriedenheit von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 23 (1), 50–74.
- Rothland, M.** (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 11–25.
- Seyda, S.** (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 233–251.

Tönkes, B. & Dichhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierung auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 79–86.

Didaktik/Fachdidaktik

- Angeli, C. & Valanides, N.** (2009). Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-defined Issues. *Learning and Instruction*, 19 (4), 322–335.
- Einsiedler, W.** (2009). Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und der kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2 (1), 61–76.
- Graf, B. & Noschka-Roos, A.** (2009). Stichwort: Lernen im Museum oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 7–27.
- Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A.** (2009). Enhancing Self-Regulated Learning by Writing Learning Protocols. *Learning and Instruction*, 19 (3), 259–271.
- Scherr, R. & Hammer, D.** (2009). Student Behavior and Epistemological Framing: Examples from Collaborative Active-Learning in Physics. *Cognitions and Instruction*, 27 (2), 147–174.
- Thadani, V., Stevens, R. & Tao, A.** (2009). Measuring Complex Features of Science Instruction: Developing Tools to Investigate the Link between Teaching and Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 18 (2), 285–322.
- Tichy, M.** (2009). Konstruktion oder Argumentation? Eine Kritik der konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 63 (1), 3–22.
- Wagener, M.** (2009). Die Gestaltung von Hilfeprozessen zwischen Kindern im jahrgangsgemischtem Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2 (1), 35–47.

Hochschuldidaktik

- Ellis, R., Hughes, J., Weyers, M. & Riding, P.** (2009). University teacher approaches to design and teaching and concepts of learning technologies. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 109–117.
- Hall, L. & Burns, L.** (2009). Identity Development and Mentoring in Doctoral Education. *Harvard Educational Review*, 79 (1), 49–70.
- Hoffman, A.** (2009). Studentische Lehrevaluation – Ein Zerrbild der Qualität akademischer Lehre? *Empirische Pädagogik*, 23 (1), 19–49.
- Schmidt, B.** (2009). Zukunftsaussichten der Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. Modeerscheinung, bürokratischer Unsinn oder nachhaltige Entwicklung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 126–146.
- Stark, R., Kopp, V. & Fischer, M.** (2009). Förderung der Diagnosekompetenz bei Studierenden der Medizin durch situiertes, fallbasiertes Lernen mit Lösungsbeispielen: der Einfluss von Fehlern und Feedback. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (2), 137–149.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Baer, M., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Wyss, C., Dörr, G. & Smit, R.** (2009). Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 118–144.
- Bieri, Ch., Schuler, P. & Stirnemann, B.** (2009). Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 105–117.
- Dottin, E.** (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 83–88.
- Ferrier-Kerr, J.** (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 783–789.

- Gregoire Gill, M. & Hoffmann, B.** (2009). Shared Planning Time: A Novel Context for Studying Teachers' Discourse and Beliefs About Learning and Instruction. *Teachers College Record*, 111 (5), 1242–1273.
- Kämpfe, N.** (2009). Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 149–163.
- Keller-Schneider, M.** (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Kim, H. & Hannafin, M. J.** (2009). Web-enhanced case-based activity in teacher education: a case study. *Instructional Science*, 37 (2), 151–170.
- Kliebisch, U.** (2009). Stress verstehen und bewältigen. Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer. *Seminar* 15 (1), 57–72.
- Metallidou, P.** (2009). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 76–82.
- Parkison, P.** (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective Professional Practice. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 798–804.
- Posch, P.** (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 119–135.
- Rabenstein, K. & Rahm, S.** (2009). Ganztageslehrer/innen – auf dem Weg zu einem neuen Professionsverständnis? *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9 (1), 15–20.
- Schumacher, L.** (2009). Wie sieht eine Schule aus, die die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften fördert? Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. *Seminar*, 15 (1), 22–31.
- Sieland, B.** (2009). Lehrgesundheit als Pflichtaufgabe angehender Lehrkräfte und ihrer Lehrbildner. Diagnosegeleitete kooperative Selbstprofessionalisierung in der Lehrerausbildung. *Seminar*, 15 (1), 12–21.

Pädagogische Psychologie

- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R.** (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 189–215.
- Boldrin, A. & Mason, L.** (2009). Distinguishing between knowledge and beliefs: students' epistemic criteria for differentiating. *Instructional Science*, 37 (2), 107–128.
- Burger, J.** (2009). Replicating Milgram: Would People Still Obey Today? *American Psychologist*, 64 (1), 1–11.
- Cobley, S., McKenna, J., Baker, J. & Wattie, N.** (2009). How Pervasive Are Relative Age Effects in Secondary School Education? *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 520–528.
- Frey, K., Hirschstein, M., Edstrom, L. & Snell, J.** (2009). Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 466–481.
- Hank, P., Pohl, V. & Krampen, G.** (2009). Die Vertrauens-Triade als personale Ressource für die Bewältigung von Prüfungsangst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 19–30.
- Hascher, T. & Edlinger, H.** (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (2), 105–122.
- Neuenschwander, M. & Malti, T.** (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 216–232.
- Ohlsson, S.** (2009). Resubsumption: A Possible Mechanism for Conceptual Change and Belief Revision. *Educational Psychologist*, 44 (1), 20–40.
- Stamm, M.** (2009). Typen von Schulabbrechern. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 168–180.
- Stumpf, E. & Schneider, W.** (2009). Homogene Begabtenklassen am Gymnasium. Zielgruppe und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 51–62.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Fuchs, H.-W.** (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), 369–380.
- Klemm, K.** (2009). Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – Eine Verfallsgeschichte? *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 194–203.
- Schüpbach, M., Wustmann, C., Bolz, M. & Mous, H.** (2009). Die Einführung von Blockzeiten an Schweizer Kindergärten und Schulen – ein erster Schritt zur Umsetzung einer ganztägigen Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2 (1), 132–145.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O.** (2009). Predicting Homework Motivation and Homework Effort in Six School Subjects: The Role of Person and Family Characteristics, Classroom Factors, and School Track. *Learning and Instruction*, 19 (3), 243–259.

Sonder- und Integrationspädagogik

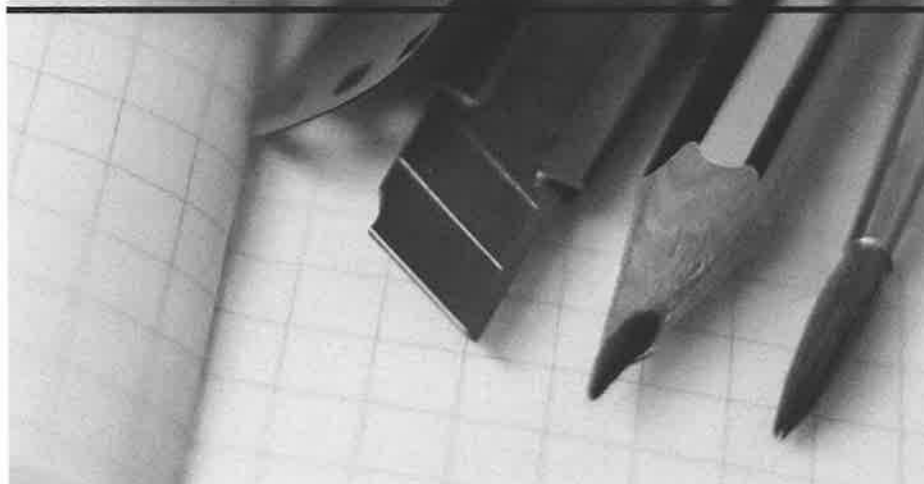
- Niedermaier, C.** (2009). Kooperative Förderplanung – individuelle Förderpläne gemeinsam entwickeln? *Erziehung und Unterricht*, 159 (3–4), 314–321.
- Schroeder, J.** (2009). Sozialraumorientierte Schulentwicklung – Begründungen, Einwände und Anregungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78 (2), 114–124.
- Sparfeldt, J., Wirthwein, L., & Rost, D.** (2009). Hochbegabt und einfallslos? Zur Kreativität intellektuell hochbegabter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 31–40.
- Wohlhart, D., Seel, A. & Specht, W.** (2009). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3–4), 266–272.
- Zollneritsch, J.** (2009). Inklusion – eine Illusion? *Erziehung und Unterricht*, 159 (3–4), 255–260.



Master of Advanced Studies

in Fachdidaktik | 2010–2013

Kunst und Gestaltung



Diplom-und Masterstudiengang, Einzelmodule

Informationen unter www.weiterbildung-fd.unibe.ch

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./Fax 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, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44, bzL@sis.edube.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./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Helmut Messner, Alois Niggli und Kurt Reusser Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen

Daniel Wrana Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse

Yves Cocard und Herbert Luthiger Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht

Dominik Petko, Annett Uhlemann und Urs Büeler Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen

Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften

Felix Winter und Urs Ruf An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen – ein Seminar mit Portfolio

Arnold Wyrsch Fallstudien im Netz – eine Möglichkeit zur angeleiteten Lernreflexion

Rudolf Käser Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten

Andreas Hoffmann-Ocon Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik

Hansjörg Brugger Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht

Hermann J. Forneck Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen