

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Hochschuldidaktik II – Formen des Lehrens und
Lernens an Pädagogischen Hochschulen

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

Dr. Anni Heitzmann, Pädagogische Hochschule Aargau/Nordwestschweiz, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fh-aargau.ch

Dr. Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule Aargau/Nordwestschweiz, Institut Wissen & Vermittlung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, thomas.lindauer@fh-aargau.ch

Dr. Helmut Messner, Pädagogische Hochschule Aargau/Nordwestschweiz, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, helmut.messner@fh-aargau.ch

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

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 01 634 27 73, Fax 01 634 49 22, cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich,
Tel. 01 634 27 68 (27 53), Fax 01 634 49 22, reusser@paed.unizh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Rektorat, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, Tel. 041 228 79 11 (direkt), 041 228 52 18 (Sekretariat), michael.fuchs@phz.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Schönenbergstrasse 102, 8820 Wädenswil, Tel. 043 477 90 45, kfutter@bluewin.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, u.ruthemann@tiscali.ch

Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen

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

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autorenhinweise»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Helmut Messner, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer, Alois Niggli,
Christine Pauli, Kurt Reusser 311

Schwerpunkt

**Hochschuldidaktik II – Formen des Lehrens und Lernens an
Pädagogischen Hochschulen**

Claudia Lena Schnetzler und Silja Rüedi E-Learning – Lust oder Last?
Erfahrungsbericht von Studierenden 314

Norbert Landwehr Lehrevaluation als Anstoss zur Unterrichtsentwicklung 321

Felix Winter Portfolioarbeit in der Lehrerbildung 334

Peter Tremp Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine
universitäre Tradition als didaktische Herausforderung 339

Regula Schmid Keeling und Peter Tremp Lerndialog – dialogisches
Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich 349

Pierre-François Coen Die Diplomarbeit und ihre Betreuung. Was die
Ausbildnerinnen und Ausbildner der Pädagogischen Hochschule
Freiburg dazu meinen 355

Jürg Brühlmann Modeling mit Metalog in der berufspraktischen
Ausbildung 364

Christine Pauli und Alex Buff Postergestaltung in der Lehre 371

Forum

Sonja Bischoff, Christian Brühwiler und Matthias Baer
Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz» 382

Eiji Morita Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan 398

Rubriken	
Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	410
Veranstaltungsberichte	
Christa Rittersbacher «Um den Bildungsvorgang, das ergriffene Ergreifen auszulösen, muss der Lehrer selber von der Sache wie von den Kindern ergriffen sein». XII. Wagenschein-Tagung in Liestal, 1.6.2005	413
Buchbesprechung	
Karin Fuchs Furrer, M. (2004). Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart	415
Neuerscheinungen	417
Zeitschriftenspiegel	419
Veranstaltungskalender	421
Kurznachrichten	425

Editorial

Nach dem Themenheft zum Jahreskongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) beschäftigt sich das vorliegende Heft nochmals mit Fragen der Hochschuldidaktik. Beim Prozess der Umsetzung neuer Studiengänge und Curricula stellt sich die hochschuldidaktische Grundfrage, wie professionelles Wissen und Können an Pädagogischen Hochschulen von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern erfolgreich erworben bzw. aufgebaut werden kann. Die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion kreist in diesem Zusammenhang um verschiedene Fragen: Wie können Theorie und Praxis verknüpft werden, damit das erworbene Wissen auch handlungswirksam wird und nicht «träge» bleibt? Wie kann dem konstruktivistischen Lernverständnis auf der Hochschulstufe besser Rechnung getragen werden? Dabei spielt das selbstgesteuerte und kooperative Lernen eine wichtige Rolle. Wie soll der Qualifikationsnachweis in den verschiedenen Studienbereichen und Modulen erfolgen? Beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen hat vieles noch experimentellen Charakter. An verschiedenen Hochschulen werden neue didaktische Wege und Modelle entwickelt und erprobt. Der Thementeil dieses Heftes zur Hochschuldidaktik II beinhaltet Beiträge, die Lösungsvorschläge und Beispiele zu diesen Fragen enthalten.

Claudia Lena Schnetzler und **Silja Rüedi** befassen sich in ihrem Erfahrungsbericht mit den Schwierigkeiten und Bedingungen des E-Learnings aus der Perspektive von Studierenden. Das E-Learning bietet neue Möglichkeiten für das selbstgesteuerte und kooperative Lehren und Lernen. Damit diese Chancen zum Tragen kommen, sind organisatorische und didaktische Rahmenbedingungen bzw. Settings (Kommunikationswerkzeuge, Lernaufgaben, Lernbegleitung) zu beachten.

Norbert Landwehr untersucht in seinem Artikel die Bedeutung der Lehrevaluation für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Schule und Hochschule. Eine objektivierte Evaluation der Lehre ist eine wichtige Voraussetzung für die Verbesserung der (eigenen) Lehrveranstaltungen. Die vielfach eingesetzten Fragebögen liefern wohl ein quantitatives Stimmungsbild der Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kursteilnehmer, interpretieren und erklären diese jedoch nicht. Die von ihm entwickelte und beschriebene Ratingkonferenz bietet eine hilfreiche Möglichkeit der Verknüpfung von Datenerfassung und Dateninterpretation.

Felix Winter liefert einen Beitrag zur Klärung der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Damit die Portfolioarbeit als wirksames Instrument des selbstständigen Lernens und der Selbstreflexion in der Ausbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden kann, müssen ihr Zweck und ihre Inhalte geklärt sein. Wie weit dienen Portfolios der Ausbildungssteuerung bzw. -beratung und wie weit der Leistungskontrolle und -prüfung?

Die Verknüpfung von Lehre und Forschung gehört zu den konstitutiven Elementen universitärer Hochschulen. **Peter Tresp** geht in seinem Artikel der Frage nach, wie Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung auf unterschiedlichen hochschuldidaktischen Handlungsebenen berücksichtigt werden können. Er misst dabei dem Prinzip des forschenden Lernens, dem Einblick in die Forschungspraxis und institutionellen Möglichkeiten für eigene Fragen und Entdeckungen von Beginn des Studiums an eine besondere Bedeutung bei. Im Beitrag «Lerndialog – dialogisches Lernen» stellen **Regula Schmid Keeling** und **Peter Tresp** eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich vor, die eine Verbreiterung der Methodenvielfalt und insbesondere einen vermehrten Einsatz von dialogintensiven Formen in der universitären Lehre bezweckt. Es handelt sich dabei um ein hochschuldidaktisches Interventionsprojekt, für das im Rahmen der Bologna-Studienreform spezielle finanzielle Mittel und Supportangebote bereit gestellt werden.

Eine Diplomarbeit bildet an Pädagogischen Hochschulen ein wichtiges Studien- und Prüfungselement. Die Vorstellungen darüber sind je nach PH recht unterschiedlich. Soll es sich dabei um eine selbstständige Forschungsarbeit oder eher um eine praktische Problemlösung im Unterrichtsfeld handeln? Wie sieht die Begleitung aus? Wie wird sie bewertet? Antworten auf diese Fragen gibt eine Untersuchung von **Pierre-François Coen**, in welcher die Vorstellungen und Ansichten von verschiedenen Tutorinnen und Tutoren von Diplomarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Fribourg erfasst und kommentiert werden.

Jürg Brühlmann beschreibt in seinem Beitrag «Modeling mit Metalog» ein von ihm entwickeltes Verfahren in der berufspraktischen Ausbildung, das die Wirksamkeit des Vorzeigens von professionellen Handlungen in bestimmten Situationen dadurch verbessert, dass der Auszubildende, die Auszubildende ihr Handeln auf einer Metaebene für die Hospitierenden gleichzeitig kommentiert und begründet. Die Studierenden erfahren auf diese Weise, warum und wie etwas geschieht.

Die Präsentation von Projekt- und Arbeitsergebnissen im Kursplenum ist eine anspruchsvolle didaktische Form, wenn sie für alle Beteiligten fruchtbar und interessant werden soll. **Christine Pauli** und **Alex Buff** stellen ein formales Modell eines Posters für die Präsentation von Forschungsprojekten vor und illustrieren dieses anhand eines konkreten Beispiels aus der Forschungswerkstatt. Ein solches Poster bildet eine attraktive Möglichkeit der Ergebnispräsentation und zugleich eine wirksame Form der Prozessunterstützung im Dienste der Ergebnissicherung und des selbstgesteuerten Lernens.

Das Forum enthält einen Forschungsbericht von **Sonja Bischoff**, **Christian Brühwiler** und **Matthias Baer** zur «adaptiven Lehrkompetenz», die mit Hilfe eines Videotests erfasst wird. Der Videotest dient dabei als diagnostisches Mittel, um verschiedene Dimensionen adaptiver Lehrkompetenz zu erfassen. Er dient jedoch nicht nur als For-

schungs-, sondern auch als Anschauungs- und Reflexionsinstrument für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Forumsteil erscheint auch ein Artikel von **Eiji Morita** der Osaka Kyoiku Universität über eine schulinterne Weiterbildungsform in Japan mit der Bezeichnung «Lesson Study». Dabei handelt es sich um die gemeinsame Planung und Besprechung von Studienlektionen, die von einer Vorbereitungsgruppe geplant, in einer Klasse durchgeführt, beobachtet und anschliessend in systematischer Weise besprochen werden. Solche Studienlektionen werden als wirksame Formen des professionellen Austausches im Kollegium und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität eingesetzt.

Erstmals werden einzelne Texte durch Karikaturen von **Ueli Halbheer** ergänzt und illustriert. Karikaturen stellen eine neue Ausdrucksform dar, mit der einzelne Aussagen und Thesen visualisiert und akzentuiert werden sollen. Diese sind nicht nur als Auflockerung gedacht, sondern auch als Kommentare zu einzelnen Texten zu verstehen.

Helmut Messner, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Vorschau auf die Ausgaben im Jahr 2006

- 1/2006 Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf
- 2/2006 Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Basisstufe
- 3/2006 Modularisierung der Ausbildung und die Folgen

Beiträge zu diesen Themen können bei der Redaktion eingereicht werden.

E-Learning – Lust oder Last? Erfahrungsbericht von Studierenden

Claudia Lena Schnetzler und Silja Rüedi

E-Learning ist für viele Studierende noch neu und ungewohnt. Ein Einblick in studentische Erfahrungen mit hybriden, problemorientierten E-Learning-Seminaren soll aufzeigen, welche Schwierigkeiten, aber auch welche Potenziale Lernende beim E-Learning wahrnehmen, und Anregungen zur Gestaltung von E-Learning-Angeboten geben. Fokussiert wird auf die Aspekte des Umgangs mit Kommunikationswerkzeugen, die Organisation der online-Gruppenarbeit, die Bedeutung der Lernaufgaben und auf die Lernbegleitung.

1. E-Learning: eine neue Lernerfahrung

Multimedia und Internet eröffnen in Schule und Ausbildung neue Möglichkeiten, die das Lehren und Lernen beträchtlich verändern. Für die Ablage und den Zugriff auf Lehr- und Lernmaterialien (Skripts, Folien, Präsentationen, Aufsätze etc.) hat sich das Internet zumindest an vielen Hochschulen bereits weit gehend durchgesetzt. Studierende nutzen dieses Angebot selbstverständlich, weil sich damit das Kopieren und eigenhändige Sammeln von Unterlagen erübrigt und mehr Zeit für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stoff bleibt. Hingegen sind vielen Lehrenden und Lernenden E-Learning-Angebote noch fremd, bei denen die Interaktion statt im realen Seminarraum zum grossen Teil auf einer virtuellen, netzbasierten d.h. über das Internet erreichbaren Lernplattform erfolgt, obwohl inzwischen einige gut dokumentierte Erfahrungen zeigen, wie E-Learning zur Unterstützung von Lernprozessen sinnvoll eingesetzt werden kann (einen guten Überblick bietet BzL 2/2003).

Neben reinem E-Learning, das ausschliesslich online mit Hilfe des Computers stattfindet, hat sich vor allem das so genannte hybride E-Learning durchgesetzt. Im Unterschied zum reinen E-Learning wechseln sich in den hybriden Lernarrangements Phasen der Arbeit am Computer und im Netz mit Präsenzveranstaltungen ab. Je grösser dabei der Anteil des E-Learning ist, desto komplexer werden die Lernarrangements und damit die Anforderungen, die sie an Lehrende und Lernende stellen (Reusser, 2003). Schon heute enthalten immer mehr Ausbildungsgänge E-Learning-Elemente und es ist davon auszugehen, dass der E-Anteil zunehmen und künftig zu den meisten Lernarrangements gehören wird (Euler, o.J.). Wenn man Studierende nach ihren E-Learning-Erfahrungen fragt, gibt es sowohl jene, die die neue Art des Lernens schätzen und gut damit zurechtkommen, als auch jene, die Mühe im Umgang damit bekunden. Es wird vermutet, dass die bestehenden Lerngewohnheiten dafür entscheidend sind, ob E-Lear-

ning als lustvoll oder belastend erlebt wird. Da davon auszugehen ist, dass E-Learning in Zukunft ein unumgänglicher Bestandteil von Lernarrangements für alle Lernenden bilden wird, sollten Lernende mit E-Learning-erschwerenden Lerngewohnheiten diese überprüfen und soweit als möglich erweitern oder anpassen. Nur so können sie die neuen Angebote sinnvoll nutzen. Andererseits können auch Lehrende den Prozess unterstützen, indem sie ihre Lernarrangements didaktisch klug gestalten (Colvin Clark & Mayer, 2003; Reusser, 2003; Issing, 2002; Kerres & Jechle, 2002).

Als Anregungen zur Gestaltung von E-Learning-Angeboten werden im Folgenden Erfahrungen zu vier Aspekten des Lernens in hybriden E-Learning-Seminaren aus Sicht von Lernenden berichtet. Der Bericht beruht auf den Erfahrungen der Autorinnen und einiger ihrer Mits Studierenden während der Teilnahme an verschiedenen hybriden E-Learning-Seminaren des Fachbereichs Pädagogische Psychologie II des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich in den Jahren 2001 bis 2004.

2. Kommunikationswerkzeuge

Die gängigen Kommunikationswerkzeuge für die virtuelle Zusammenarbeit im Plenum und in Gruppen innerhalb von E-Learning-Seminaren sind bis heute das E-Mail, das virtuelle Forum und der Chat (Döring, 2002). Sie eignen sich für je unterschiedliche Aufgaben (Hesse, Garsoffky & Hron, 2002; Hesse, Hoppe & Mandl, 1999).

E-Mail eignet sich für den persönlichen Kontakt zwischen Studierenden, an dem andere Seminarteilnehmende nicht teilhaben sollen. Für die Diskussion inhaltlicher Themen ist E-Mail aber ungeeignet, weil E-Mails bei mehrmaligem Hin-und-her-Schicken zu lang und unübersichtlich werden.

Demgegenüber ist das virtuelle Forum für inhaltliche Diskussionen gut geeignet. Hier werden schriftliche Diskussionsbeiträge in thematisch geordneten Diskussionssträngen abgelegt. Alle Lernenden und Lehrenden, die eine Zugriffsberechtigung zum Forum besitzen, können sich jederzeit an der schriftlich geführten Diskussion beteiligen. Diese asynchrone Form der Diskussion wird meist intensiv genutzt, weil es möglich ist, zeit- und ortsunabhängig mit anderen Lernenden zu diskutieren (Petko, 2003). Je nach den technischen Möglichkeiten der Plattform und der Anzahl Teilnehmender wird es aber auch im virtuellen Forum mit der Zeit schwierig, den Überblick zu behalten, denn rasch bilden sich parallel verlaufende Diskussionsstränge zum selben Thema. Es ist auch eine Herausforderung für alle Beteiligten, das Forum gemeinsam so zu strukturieren, dass es übersichtlich bleibt. Das Entwickeln von Strategien zur Bewältigung der Menge der Beiträge ist dabei unerlässlich (Feenberg & Xin, 2003). So sollte man sich zum Beispiel für Diskussionsstränge entscheiden, an denen man mitschreibt und andere nur passiv oder gar nicht mit verfolgen. Oder Lernende, die für ihre Beiträge zu viel Zeit brauchen, sollten einsehen, dass ihnen wegen unperfekter Beiträge kein Zacken aus der

Krone fällt. Gelingt es nämlich nicht, die Informationsverarbeitungsstrategien an die neue Lernsituation anzupassen (Hawkey, 2003), ist man schnell überfordert, verliert die Freude am schriftlichen Diskutieren, fährt nur noch als Trittbrettfahrer mit oder steigt gar ganz aus. Neben den individuellen Strategien sollten die Diskutierenden gemeinsam strukturierende Regeln, sozusagen kollektive Strategien zum Beispiel für das Verfassen von Forumsbeiträgen, einführen: So sollte für jedes neue Thema ein neuer Diskussionsfaden mit einem prägnanten Titel eröffnet werden; oder es sollte in den ersten drei Zeilen eines Beitrags das Wesentliche und im ganzen Beitrag nicht mehr als drei Argumente abgehandelt werden. Jene, die einen neuen Diskussionsfaden eröffnen, sollten diesen von Zeit zu Zeit zusammenfassen und damit zusätzlich Übersicht schaffen.

Chats, in denen mehr als zwei Personen ein ernsthaftes Thema synchron diskutieren, führen ohne Moderation meist nicht zum Ziel. Weil man einander nicht sieht, kann man nicht recht abschätzen, wer sich wann zu Wort melden möchte. Das führt dazu, dass alle durcheinander oder niemand «redet» oder dass ein neues Thema eingebracht wird, bevor die laufende Diskussion fertig ist. Inhaltsbezogene Chats mit mehr als zwei Leuten sollten daher moderiert werden. Wenn Lernende die Moderation selber übernehmen, sollten sie dazu angeleitet werden (Zumbach & Reimann, 2001).

3. Organisation der Zusammenarbeit

Aus Sicht der Lernenden hängen Arbeitserfolge von Gruppen vor allem vom Funktionieren der Zusammenarbeit ab. Diese Erfahrung ist zwar nicht auf E-Learning beschränkt, die virtuelle Gruppenarbeit erscheint aber oft anspruchsvoller, weil sich die Gruppenmitglieder selten persönlich treffen (Stacey, 2002). Wer sich nicht beteiligen will, kann sich leicht entziehen. Daher sind gemeinsame Absprachen zentral. Sie schaffen Verbindlichkeit und fördern die Zuverlässigkeit; beides sind wichtige Voraussetzungen für das Funktionieren der Gruppe.

Arbeitsgruppen können sich selbständig organisieren. Sie werden dies je nach Grösse, Aufgabenstellung und Erfahrung der Gruppenmitglieder sehr unterschiedlich tun (Winkler & Mandl, 2004). Eine Erfolg versprechende Organisation kann darin bestehen, eine grössere Gruppe in Untergruppen mit unterschiedlichen Aufgaben aufzuteilen. Dabei müssen die Untergruppen darauf achten, dass sie während der Bearbeitungsphasen ihre Gedanken austauschen und nicht nur je für sich ihre Teile erledigen, um sie am Ende zu einem Ergebnis zusammensetzen (Ruf, Frei & Zimmermann, 2003). Ein gutes Instrument zur Arbeitsorganisation ist ausserdem das Arbeitsprotokoll. Es ermöglicht die laufende Planung der gemeinsamen Aktivitäten und damit hohe Flexibilität bei zugleich guter Übersicht über Aufgaben, Zuständigkeiten und Termine. Für weniger erfahrene Lernende kann ein interaktionsbezogenes Kooperationskript, das sie bei der Organisation ihrer Arbeitsgruppe unterstützt, hilfreich sein (Weinberger, Fischer & Mandl, 2003).

Studierende erleben die Zusammenarbeit zudem als einfacher, wenn sie in den Gruppen nicht nur online kommunizieren, sondern sich auch gelegentlich treffen. Regelmässiger Austausch zwischen den Gruppen zur Berichterstattung, Ergebnispräsentation oder gar zum Einbezug der anderen Gruppen in den Arbeitsprozess ist auch für das gesamte Seminar wichtig. Wenn die Lernenden in einem E-Learning-Seminar während mehrerer Wochen nur in ihren Arbeitsgruppen kollaborieren, kann es passieren, dass sie die anderen Gruppen und das gesamte Seminar aus den Augen verlieren. Gelegentliche Präsenzsitzungen in hybriden E-Learning-Seminaren eignen sich sehr gut für eine solche «Zusammenführung» (Ruf et al., 2003).

4. Lernaufgaben

Auch in E-Learning-Seminaren haben die Lernaufgaben eine zentrale Funktion (Kerres, De Witt & Stratmann, 2002). Sie helfen, den Erwerb und die Verarbeitung von Wissen gezielt zu strukturieren. Zudem motivieren gute Lernaufgaben zur intensiven fachlichen Auseinandersetzung unter den Lernenden, was meist als lehrreich und effizient erlebt wird (Hesse et al., 2002). Sogar Kommunikationsschwierigkeiten in der virtuellen Zusammenarbeit treten dann zugunsten der Konzentration auf die Aufgabe in den Hintergrund (Stacey, 2002). Vor allem fortgeschrittene Lernende schätzen offene Lernaufgaben, die es ihnen erlauben, die inhaltliche Ausrichtung ihres Lernens selber zu bestimmen. Damit lässt sich auch vermeiden, dass zu viele Leute gleichzeitig dasselbe Thema im selben virtuellen Forum diskutieren. Das wirkt vor allem dann demotivierend, wenn die Beteiligung an der Diskussion obligatorisch ist. Denn wer sich nicht beieilt oder länger nachdenkt als andere, wird bald nichts Neues mehr beizutragen haben.

5. Lernbegleitung

Wenig vertraut ist vielen Studierenden, die an die in herkömmlichen Seminaren bestehenden fixen Präsenzzeiten gewöhnt sind, die Notwendigkeit, die Lern- und Arbeitszeiten selbst einzuteilen. Ungewohnt ist auch die zumindest physische Abwesenheit von Dozierenden. Damit wird die Verantwortung für das Lernen beim E-Learning in noch höherem Masse als in Präsenzseminaren den Studierenden übertragen (Scheuble & Moser, 2003). Zusätzlich zur Wissensaneignung und -verarbeitung sind sie anfänglich mit praktischen Fragen zur Handhabung der Technik konfrontiert und brauchen Zeit, um den richtigen Umgang mit der neuen Lernsituation zu finden. E-Tutorinnen und E-Tutoren können hierbei von grosser Hilfe sein (Salmon, 2002). Sie sollten den E-Lernenden unaufdringlich das Gefühl vermitteln, präsent und jederzeit ansprechbar zu sein (Euler, o.J.). Schon mit einfachen Fragen und Hinweisen können festgefahrene Diskussionen deblockiert oder von einem thematischen Nebengeleise wieder zum Kern der Sache zurückgeführt werden (Hawkey, 2003; Lim & Cheah, 2002). Die tutorielle

Unterstützung sollte also vor allem eine Strukturierungs- und Orientierungshilfe bieten (Feenberg & Xin, 2003), da die Orientierung in der ungewohnten virtuellen Lernumgebung anspruchsvoll ist und die Strukturierung des individuellen Arbeitens im virtuellen Raum und der Zusammenarbeit der Lernenden sich nicht immer von alleine ergibt.

Ein geeignetes Mittel der Lernbegleitung ist zudem das Stimmungsbarometer, mit dem die Seminarleitung sich regelmässig nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden erkundigen kann (Haab, Reusser, Waldis & Petko, 2003). Diese Befragung wirkt jedoch nur glaubwürdig, wenn gegebenenfalls Konsequenzen aus den gewonnenen Informationen gezogen werden. Eine adäquate Reaktion der Seminarleitung trägt viel zur Motivation der Lernenden bei.

Auch die Bedeutung des gruppeninternen Supports ist hervorzuheben. Kollaboration wird erleichtert, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Stärken einbringen können (z.B. technisches Know-how, Organisationsgeschick, Visualisierung). Zudem beflügelt gegenseitige Wertschätzung der Arbeits- und Diskussionsbeiträge die Zusammenarbeit (Crook, 2000; Azmitia, 2000). Man erfährt so auf eindrückliche Weise, wie das Wahrnehmen der Beiträge anderer und die Bereitschaft, sich auf ihre Perspektiven einzulassen, eine vertiefte Zusammenarbeit ermöglicht, die weit über die blosser Arbeitsteilung hinaus geht. Will oder kann man sich nicht an einer Diskussion beteiligen, kann man seine Wertschätzung auch nur durch eine kurze, auf einen konkreten Punkt bezogene Rückmeldung ausdrücken.

6. Fazit

Die Erfahrungen von Lernenden mit E-Learning zeigen, dass Lehrende mit einer gut durchdachten Seminaranlage und adäquater Unterstützung wesentlich dazu beitragen können, dass auch E-Learning-Novizinnen und -Novizen bald das verstärkt aktive, selbstgesteuerte und kollaborative «virtuelle Lernen» schätzen lernen und davon profitieren können.

Es ist grundlegend, dass für die Bearbeitung einer konkreten Lernaufgabe die geeigneten Kommunikationswerkzeuge eingesetzt werden. Dabei mag es hilfreich sein, verschiedene Kommunikationswerkzeuge zur Verfügung zu stellen, damit die Studierenden im Umgang damit Erfahrungen sammeln und danach selbst entscheiden können, wie sie bei der Bearbeitung von Lernaufgaben kommunizieren wollen. Ungeübte Nutzerinnen und Nutzer brauchen am Anfang Unterstützung im technischen und lernstrategischen Umgang mit diesen Werkzeugen.

E-Learning sensibilisiert Studierende dafür, wie wichtig es für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, sich in einer Arbeitsgruppe gut zu organisieren. Sie sollen Gelegen-

heit haben, verschiedene Formen der Arbeitsorganisation kennen zu lernen und über ihre Erfahrungen zu reflektieren. Weil es besonders anspruchsvoll ist, online zusammen zu arbeiten, können Präsenzsitzungen im Sinne von Orientierungspunkten immer wieder hilfreich sein.

Mit der neuen Lernform vertraute Studierende, die auch in den zu bearbeitenden Inhalten bereits Vorkenntnisse mitbringen, schätzen möglichst offene Lernaufgaben besonders. Sie motivieren zu intensiver Auseinandersetzung und regen die Diskussion in virtuellen Foren an.

Der Bedarf an Unterstützung, insbesondere in der Anfangsphase des Einsatzes von E-Learning, ist hoch und sollte nicht unterschätzt werden. E-Tutorinnen und E-Tutoren haben die anspruchsvolle Aufgabe, den Studierenden strukturierend und orientierend beizustehen, ohne deren eigenständiges Lernen zu behindern. Sobald das Bearbeiten von Lernaufgaben ins Rollen gekommen ist, werden Studierende zunehmend selbständiger und können ermutigt werden, sich gegenseitig zu unterstützen. Studierende schätzen es, wenn sie nach ihrer Zufriedenheit mit dem Lernangebot befragt werden und wenn ihre Wünsche berücksichtigt werden.

Literatur

- Azmitia, M.** (2000). *Taking Time Out from Collaboration: Opportunities for Synthesis and Emotion Regulation*. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning* (pp. 179–195). London: Free Association Books.
- Colvin Clark, R. & Mayer, R. E.** (2003). *E-Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Crook, C.** (2000). Motivation and the Ecology of Collaborative Learning. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning*. London: Free Association Books.
- Döring, N.** (2002). Online-Lernen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 247–264). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Euler, D.** (o. J.). *From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team*. Online unter: [http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebResources/ImDruck:Medienkultur-Euler/\\$FILE/0201medienkultur-euler.pdf](http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebResources/ImDruck:Medienkultur-Euler/$FILE/0201medienkultur-euler.pdf) (18.08.2005).
- Feenberg, A. & Xin, C.** (2003). *A Teacher's Guide to Moderating Online Discussion Forums: From Theory to Practice*. Online unter: www.textweaver.org/modmanual4.htm; <http://www.textweaver.org/facilitation.htm> (18.08.2005).
- Haab, S., Reusser, K., Waldis, M. & Petko, D.** (2003). Stimmungsbarometer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 240–246.
- Hawkey, K.** (2003). Social Constructivism and Asynchronous Text-Based Discussion: A Case Study with Trainee Teachers. *Education and Information Technologies*, 8 (2), 165–177.
- Hesse, F.W., Garsoffky, B. & Hron, A.** (2002). Netzbasiertes kooperatives Lernen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 283–298). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hesse, F., Hoppe, H. & Mandl, H.** (1999). *Netzbasierte Wissenskommunikation in Gruppen. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Tübingen.

- Hesse, F.W.** (2002). Psychologisch-pädagogische Potenziale des Lernens mit Online-Medien. In L. J. Issing & G. Stärk (Hrsg.), *Studieren mit Multimedia und Internet, Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub?* (Bd. 16, S. 157). Münster: Waxmann.
- Issing, L.J.** (2002). Instruktions-Design für Multimedia. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 151–176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kerres, M., de Witt, C. & Stratmann, J.** (2002). E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. In K. Schwuchow & J. Guttmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2003*. Online unter: <http://online-campus.net/edumedia/publications/jahrb-pe-wb-b.pdf> (29.08.2005)
- Kerres, M. & Jechle, Th.** (2002). Didaktische Konzeption des Telelernens. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 267–281). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lim, C. & Cheah, P. T.** (2002). The Role of the Tutor in Asynchronous Discussion Boards: A Case Study of a Pre-Service Teacher Course. *Education Media International*, EMI 40:1/2.
- Petko, D.** (2003). Diskutieren in virtuellen Lehrveranstaltungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 206–220.
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Ruf, U., Frei, N. & Zimmermann, T.** (2003). Leitfaden für den ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr-Lern-Umgebungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 192–205.
- Salmon, G.** (2002). *E-tivities. The key to active online learning*. London: Kogan Page.
- Scheuble, W. & Moser, H.** (2003). Online-Lernen: Innovationen und Dilemmas. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 257–264.
- Stacey, E.** (2002). Social Presence Online: Networking Learners at a Distance. *Education and Information Technologies*, 7 (4), 287–294.
- Weinberger, A., Fischer, F. & Mandl, H.** (2003). *Gemeinsame Wissenskonstruktion in computervermittelter Kommunikation: Wirkungen von Kooperationskripts auf den Erwerb anwendungsorientierten Wissens*. Nr. 156. Forschungsberichte. München: Ludwig-Maximilians Universität.
- Winkler, K. & Mandl, H.** (2004). *Virtuelle Communities – Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Wissensmanagement-Prozesse*. Nr. 166. Forschungsberichte. München: Ludwig-Maximilians Universität.
- Zumbach, J. & Reimann, P.** (2001). Analyse und Förderung komplexer Kooperation und Interaktion in synchronen Lernumgebungen. In M. Beisswenger (Hrsg.), *Chat-Kommunikation* (S. 515–535). Stuttgart: Ibidem.

Autorinnen

Claudia Lena Schnetzler, Studentin phil. I, Im Heuried 63, 8055 Zürich, cls@schnetzler.info
Silja Rüedi, lic. iur. & dipl. paed., Zollikerstrasse 265, 8008 Zürich, silja.ruedi@bluewin.ch

Lehrevaluation als Anstoss zur Unterrichtsentwicklung

Norbert Landwehr

An vielen Hochschulen und Fachhochschulen bildet die Lehrevaluation einen festen Bestandteil des internen Qualitätsmanagements. Im folgenden Artikel wird diese Thematik aufgegriffen: Nach einer Klärung zur Funktion und zu den inhaltlichen Schwerpunkten von Lehrevaluationen wird eine kurze Bewertung von fragebogengestützten Evaluationsverfahren vorgenommen – mit speziellem Blick auf die im Hochschulunterricht sehr verbreiteten quantitativen Evaluationsmethoden. Im Zentrum des Artikels steht dann aber eine eher unbekanntere Evaluationsform, welche quantitative und qualitative Evaluationselemente miteinander zu verbinden sucht: die «Ratingkonferenz». Zu diesem Evaluationsverfahren werden die einzelnen Verlaufsschritte dargestellt und Hinweise zur praktischen Umsetzung gegeben. Zudem werden Chancen und Schwierigkeiten beschrieben, die mit dem Einsatz dieses Verfahrens der Lehrevaluation verbunden sind.

1. Einleitung

Die Evaluation der Lehre gehört heute zu den selbstverständlichen Ansprüchen an eine professionelle Gestaltung von Lehr-Lernveranstaltungen an einer Fachhochschule: Sie gilt zu Recht als eine der wichtigsten Grundlagen für die Qualitätsentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis. Mag sein, dass dieser Anspruch für viele Dozierende schon immer eine Selbstverständlichkeit war. Was sich aber in den letzten Jahren unter der Vorgabe eines systematischen Qualitätsmanagements deutlich geändert hat, sind die Ansprüche an das Instrumentarium, das zu diesem Zweck eingesetzt wird. Waren es früher in erster Linie die regelmässigen Überprüfungen des Lernerfolges durch Lernkontrollen sowie die intuitive, möglichst sensible Wahrnehmung der Reaktionen, welche die Studierenden – oft durch entsprechende Rückfragen und informelle Gesprächsanlässe – gestützt auf den erlebten Unterricht zum Ausdruck gebracht haben, ist gerade das Ungenügen dieser beiden traditionellen Evaluationsformen der Hauptgrund für die Forderung nach einer neuen Ausrichtung der unterrichtsbezogenen Evaluationspraxis:

Lernkontrollen und Prüfungen – vor allem wenn sie klassen- oder kursintern gestaltet werden – haben bezüglich ihrer Aussagekraft für die Prozessqualität der Lehre eine sehr hohe Interpretationsbeliebigkeit: Prüfungsergebnisse lassen bekanntlich offen, wie das gute oder schlechte Abschneiden der Studierenden zustande kommt. Es bleibt in der Beliebigkeit der einzelnen Lehrperson, die Gründe für den jeweiligen Lernerfolg bei sich bzw. bei der eigenen Unterrichtsqualität oder aber beim Lernenden zu attribuieren. (Der Qualifizierungs- und Selektionsauftrag, der mit der gängigen Prüfungspraxis

verbunden ist, führt verständlicherweise zur Tendenz, die Lerner-Attribuierung in den Vordergrund zu stellen!)

Die intuitive Beobachtung/Erfassung der Studierendenreaktionen – die zweit genannte Evaluationsform – ist ebenfalls eine wenig zuverlässige Evaluationsgrundlage: Die Wahrnehmungspsychologie hat nachgewiesen, dass verschiedene Formen von Verzerrungen die Zuverlässigkeit der eigenen Wahrnehmung stark einschränken und dass die subjektive Absicht, sich nach bestem Wissen und Gewissen auf eine möglichst unverfälschte (objektive) Wahrnehmung einzulassen, keinesfalls ausreicht, um die Quellen der möglichen Wahrnehmungsverfälschungen auszuschliessen und um die Qualitätsbeurteilung der eigenen Praxis auf einer objektiven Grundlage durchzuführen. Wir benötigen daher Instrumente, welche den meist unbewusst wirksamen Verzerrungsquellen und -mechanismen entgegenwirken. Wenn wir heute im Rahmen eines systematischen und kritisch reflektierten Qualitätsmanagements von «Lehrevaluation» sprechen, findet dies im Bewusstsein statt, dass die Qualitätsbeurteilung von Lehre eine sehr anspruchsvolle Angelegenheit ist, bei der es darum geht, die Qualitätsbeurteilung der Lehre auf eine objektivere Basis zu stellen.

2. Klärungen

Ich möchte zunächst auf zwei Ebenen eine begriffliche Differenzierung vornehmen, die mir als notwendig erscheint, um in die aktuelle Diskussion um den Sinn und den Nutzen der Lehrevaluation mehr Klarheit zu bringen.

2.1 Zur Funktion der Lehrevaluation

Zunächst ist es hilfreich, zwei Grundfunktionen der Evaluation zu unterscheiden: die Funktion der individuellen, selbstverantwortlichen Qualitätsverbesserung (Entwicklungsfunktion) und die Funktion des Qualitätsnachweises gegenüber einer institutionell übergeordneten Instanz (Rechenschaftsfunktion). Mit Blick auf diese beiden Grundfunktionen kann es im Rahmen des Qualitätsmanagement einer Schule/Hochschule aus zwei unterschiedlichen Gründen angezeigt sein, eine regelmässige Evaluation der Lehre einzuführen:

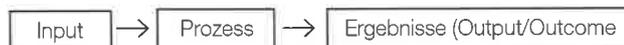
- *Entwicklungsfunktion*: Die *Lehrpersonen* selber wünschen differenzierte Informationen zur (eigenen) Unterrichtsqualität, weil sie Einsicht gewinnen möchten in mögliche Diskrepanzen zwischen eigenen Qualitätsansprüchen und der von den Studierenden wahrgenommenen/erlebten Unterrichtswirklichkeit. Sie möchten mehr erfahren über praxisrelevante Gelingensbedingungen des eigenen Unterrichts, um mit Hilfe dieser Informationsgrundlage den eigenen Unterricht schrittweise zu verbessern.
- *Rechenschaftsfunktion*: Die *Schulleitung/Ausbildungsleitung* wünscht einen Einblick in die Qualität der einzelnen Lehr-Lernangebote, die in ihrem Verantwortungsbereich liegen – beispielsweise im Sinne der Frage: «Erfüllt die betreffende Lehrveranstaltung die geltenden Qualitätsstandards?» Eine Evaluation mit dieser

Ausrichtung dient der Schul- und Ausbildungsleitung dazu, die Personenqualifikation mit der notwendigen datengestützten Fundierung vornehmen zu können; andererseits wird damit die Möglichkeit eröffnet, bei sich abzeichnenden Qualitätsdefiziten rechtzeitig geeignete Massnahmen anzuordnen bzw. mit den betreffenden Personen zu vereinbaren.

Auch wenn sich diese beiden Grundfunktionen nicht zu widersprechen brauchen, hat es sich doch als hilfreich erwiesen, jeweils Klarheit über die Ausrichtung der Evaluation und der eingesetzten Evaluationsinstrumente zu gewinnen: Dies insbesondere deshalb, weil eine rechenschaftsorientierte Evaluation bei den betroffenen Lehrpersonen Ängste und Befürchtungen wecken kann, die für eine offene und lernbereite Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen, d. h. für den eigenen unterrichtsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess, hinderlich sein können.

2.2 Zum inhaltlichen Schwerpunkt der Lehrevaluation (Evaluationsfokus)

Eine zweite Klärung betrifft die inhaltlichen Schwerpunkte (Fokus) der Evaluation. In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, ein einfaches, aus der Analyse von Produktions- und Transformationsprozessen gewonnenes Praxismodell zu verwenden, das die folgenden drei Grundkomponenten unterscheidet:



Gemäss diesem Modell kann der Fokus einer Evaluation grundsätzlich drei unterschiedliche Ausrichtungen haben:

- Die Evaluation kann die *Inputvariablen* betreffen: d. h. die von der Institution vorgegebenen Rahmenbedingungen, innerhalb derer der Unterricht jeweils stattfindet.
- Die Evaluation kann die Variablen der *Prozessgestaltung* in den Vordergrund rücken: z. B. die Strukturierung des Lehrstoffes, den Aufbau der Unterrichtsarrangements, die Gestaltung der Kommunikation mit den Studierenden usw.
- Die Evaluation kann auf die erreichten *Ergebnisse*, d. h. auf die kurz- und langfristigen Auswirkungen des Lehr-Lernprozesses wie Lernerfolg, Sozialisationseffekte, Zufriedenheit, Auswirkung auf das künftige Lerninteresse usw., ausgerichtet sein.

Von einer umfassenden Praxisbeurteilung wird erwartet, dass alle drei Komponenten in die Evaluation einbezogen werden. Dies würde allerdings voraussetzen, dass für alle drei Komponenten die notwendigen Bewertungsgrundlagen (Standards, Kriterien) in der notwendigen Operationalisierung vorliegen müssen. Vor einer Evaluation sollte also jeweils geklärt werden, wie der Evaluationsfokus definiert ist. Diese Klärung ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil je nach gewähltem Evaluationsschwerpunkt auch unterschiedliche Zuständigkeitsinstanzen betroffen sein können. So liegt beispielsweise die Qualitätsverantwortung für den Inputbereich in der Regel eher bei der Institution, für den Bereich der Praxisgestaltung dagegen eher bei der einzelnen Lehrperson. Dies bedeutet, dass auch der Adressat der Evaluationsergebnisse entsprechend festgelegt werden muss.

3. Fragebogengestützte Evaluationsverfahren

Bezüglich der methodischen und instrumentellen Gestaltung des Evaluationsprozesses ist es ebenfalls sinnvoll, eine Differenzierung vorzunehmen. Hier lassen sich unterscheiden: schriftliche Fragebogen, Interviews (mündliche Befragungen), Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Leistungstests. In unserem Zusammenhang interessieren vor allem die *fragebogengestützten Evaluationsverfahren*, wobei üblicherweise zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren unterschieden wird.

3.1 Quantitative und qualitative Evaluationsverfahren

Die *qualitativen Evaluationsverfahren* arbeiten mit Instrumenten, welche einen grossen Spielraum zulassen für die individuell unterschiedlichen Darstellungen / Formulierungen der Wirklichkeitswahrnehmung durch die befragten Personen selber. Mit anderen Worten: Qualitative Verfahren verwenden so genannte «offene Fragen», die zu freien Antworten, Beschreibungen und Eigenschaftsaufzählungen durch die Befragten führen. Die Antworten werden dann in einem nachfolgenden Verarbeitungsschritt bestimmten Kategorien zugeordnet oder auf ihre inhärente «Konstruktionslogik» hin analysiert.

Qualitative (offene) Verfahren werden in der Evaluation von Lehr-Lernveranstaltungen eingesetzt, wenn man herausfinden möchte, welche unterschiedlichen «Wirklichkeitskonstruktionen», welche unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zum Unterricht innerhalb einer Studierendengruppe überhaupt existieren. Die Frage nach der quantitativen Verteilung der Antworten (d.h. die Häufigkeit einer Aussage) steht dabei klar im Hintergrund; sie dient allenfalls als zusätzliche Gewichtungsinformation (die allerdings mit gewissen Zufälligkeiten behaftet bleibt).

In *quantitativen Evaluationsverfahren* finden die Befragungen mit Fragebogen statt, die mit vorgegebenen Antwortalternativen arbeiten. Mit Blick auf die vordefinierten Antworten wird auch von «geschlossenen» Fragen gesprochen. Die befragten Personen werden dazu aufgefordert, die für sie zutreffenden Antworten auszuwählen oder mit einem Zahlenwert – gemäss der subjektiv eingeschätzten Zustimmung oder Bedeutsamkeit – zu versehen. In diesem Sinne liefern quantitative Verfahren konkrete Zahlen bzw. Messwerte, mit denen man rechnen kann – die Resultate sind also quantifizierbar (Anzahl, Ausmass) und statistisch auswertbar.

Bei quantitativen (geschlossenen) Verfahren werden bestimmte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu einem bestimmten Sachverhalt durch den Evaluator/die Evaluatorin vorweg definiert, um herauszufinden, wie deren quantitative Verteilung in einer bestimmten Population aussieht. Es wird hier davon ausgegangen, dass die bedeutsamen Varianten an Wahrnehmungen und Deutungen inhaltlich bereits hinreichend bekannt sind: Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie die vordefinierten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in einer Kohorte (z. B. innerhalb einer Kursgruppe) quantitativ verteilt sind. Fragebogen mit vorgegebenen Antwort-Items können für die Lehrevaluation

vor allem dann hilfreich sein, wenn das Interesse auf die quantitative Verteilung von bestimmten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Urteilkategorien innerhalb der Studierenden gerichtet ist.

3.2 Chancen und Gefahren von quantitativen Lehrevaluationen

Der Einsatz von Fragebogen – insbesondere in der quantitativen/geschlossenen Form – ist gegenwärtig hoch im Kurs; auch im Bereich der Lehrevaluation kommen quantitative Evaluationsinstrumente immer häufiger zur Anwendung. Ich gehe davon aus, dass das praxisbezogene Wissen zur Erstellung von Fragebogen, zur Datenerfassung, zur Auswertung und Interpretation der Daten, zum Datenfeedback an die Studierenden als bekannt vorausgesetzt werden darf. Andernfalls kann hier auf die reichhaltige, z. T. sehr praxisnahe Literatur verwiesen werden (z. B. Burkhard & Eikenbusch, 2000; Konrad, 2005; Landwehr u. a., 2003; Schratz u. a., 2000)¹. An dieser Stelle möchte ich mich darauf beschränken, auf ein paar wichtige Chancen und Gefahren dieses Evaluationsverfahrens hinzuweisen.

(a) Chancen von quantitativen Lehrevaluationen

- Quantitative Befragungen führen zu Ergebnissen, die einerseits eindeutig sind (Zahlenwerte!), und die andererseits als «objektiv» gelten. Nicht zuletzt auf Grund einer grossen (z. T. naiven) Zahlengläubigkeit und eines unkritischen Objektivitätsverständnisses haben quantitative Daten oft eine erstaunlich provokative Wirkung: Sie regen zu intensiven Auseinandersetzungen über die Qualität an – selbst bei Personen, welche die Ergebnisse anzweifeln. Die Qualitätsdiskussion wird dadurch verbindlicher.
- Quantitative Ergebnisse sind hilfreich, um die verschiedenen Auffassungen zu einem Sachverhalt im Meinungsspektrum der betreffenden Gruppe zu gewichten. Minderheiten und Mehrheiten werden erkennbar. In quantitativen Evaluationen erhält die Auffassung von lautstarken Meinungsführern dasselbe Gewicht wie die Meinung der zurückhaltenden Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer.
- Die Anonymität der Antworten, wie sie in quantitativen Fragebogen-Erhebungen möglich ist, erleichtert es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die eigene Meinung offen zum Ausdruck zu bringen (ohne Rücksicht auf soziale Gefälligkeit). Dadurch werden die Ergebnisse weniger verfälscht, d. h. glaubwürdiger.
- Quantitative Befragungen ermöglichen es, die Verteilung der Auffassungen/Bewertungen in verschiedenen Gruppierungen miteinander zu vergleichen bzw. die Abweichungen von einem «Normwert» festzustellen. Dadurch erhält die Qualitätsdiagnose einen zusätzlichen Aussagewert und die Qualitätsdiskussion einen zusätzlichen Anregungsimpuls.

¹ Beispiele für Evaluationsinstrumente aus dem Bereich der Hochschule finden sich unter: www.evaluation.unizh.ch/verfahren/dokumente; Musterfragebogen www.vfh-hessen.de/Spectrum/98-1-2.htm; Fragebogen zur Evaluation der Lehre: www.fbw.hs-bremen.de/changem/frames-evaluation.htm; Formular für den Fragebogen: Ein wissenschaftlich gut untermauertes Instrument ist das «Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation», publiziert in Rindermann (2001).

- Bei qualitativen Befragungen führt die fehlende Information bezüglich der quantitativen Verteilung der jeweiligen Meinungsäußerung dazu, dass die Aussagen gewichtungen nach eigenem Gutdünken oder nach intuitiver Erfassung der Gesamtstimmung vorgenommen werden kann: Aussagen der Studierenden werden beispielsweise als relevant eingestuft, wenn sie dem eigenen Konzept gut entsprechen oder wenn sie von einer Person geäußert wurden, die als «signifikanter Meinungsträger» eingestuft wird. Bei einer quantitativen Befragung wird dagegen eine Gewichtungsinformation mitgeliefert, die für die Dateninterpretation hilfreich sein kann.
- Ergebnisse von Fragebogenuntersuchungen mit ihrer Quantifizierung machen es möglich, den Ist-Zustand über einen längeren Zeitraum zu erfassen und durch den Datenvergleich den (positiven oder negativen) Entwicklungstrend aufzuzeigen.

(b) Gefahren von quantitativen Lehrevaluationen

Trotz der klaren Vorzüge lauern bei der praktischen Umsetzung von quantitativen Evaluationen verschiedene Gefahren, welche die genannten Chancen torpedieren können.

- Unterrichtsevaluationen, die sich auf quantitative Befragungen abstützen, können dazu verführen, die erhobenen Zahlen zu verabsolutieren. Es können inadäquate Schlussfolgerungen gezogen werden, weil – z. B. auf Grund einer naiven Zahlenfaszination – den qualitativen Informationen zuwenig Beachtung geschenkt wird. Zudem besteht die Gefahr, dass die Quantifizierbarkeit zum bestimmenden Faktor dafür wird, welche Wirklichkeitsaspekte in die Evaluation (und in den anschließenden Optimierungsprozess) einbezogen werden.
- Unterrichtsevaluationen nehmen – explizit oder implizit – immer Bezug auf Vorstellungen von gutem Unterricht. Wird diese normative Basis im Vorfeld der Evaluation (vor der Fragebogenerstellung!) nicht genügend geklärt – z. B. über ein Qualitätsleitbild –, so besteht die Gefahr, dass bei vorliegenden Evaluationsergebnissen die Diskussion über Ist-Soll-Diskrepanzen behindert wird (z. B. weil Diskussionen über die Normenlegitimation und über Normenabweichungen miteinander vermischt werden). Gerade bei quantitativen Fragebogen besteht die Gefahr, dass Items aus bestehenden Fragebogen übernommen werden, ohne dass die normativen Implikationen im Vorfeld hinreichend geklärt werden.
- Quantitative Evaluationen führen zu Daten, die von der konkreten Situation losgelöst, d. h. kontextneutral sind und die in diesem Sinne einen geringen konkreten Aussagegehalt haben. Gerade für die Suche nach Optimierungsschritten kann sich das Fehlen der kontextbezogenen Informationen erschwerend auswirken. Es überrascht daher nicht, dass neuere Untersuchungen auf die Bedeutung einer *diskursiven Einbettung von quantitativen Evaluationsergebnissen* hinweisen: Eine quantitative Evaluation scheint vor allem dann wirksam zu sein, wenn im Anschluss an die Erhebung und Auswertung der Daten eine qualitative Dateninterpretation anschließt, die gemeinsam mit den befragten Personen gestaltet wird. Auf Grund dieser – empirisch gestützten – Feststellung postulieren beispielsweise Webler (1992) und Rindermann (2001) ein «hochschuldidaktisches Diskursmodell», in welchem die Besprechung

der Evaluationsergebnisse mit den Studierenden einen festen Bestandteil des Evaluationsverfahrens bildet. In den folgenden Ausführungen zur Ratingkonferenz spielt gerade diese Überlegung eine entscheidende Rolle.

4. Die Ratingkonferenz: Ein Verfahren zur Integration von quantitativen und qualitativen Evaluationselementen

Die Ratingkonferenz ist ein datengestütztes Evaluationsverfahren, bei welchem die qualitativen und quantitativen Aspekte der Evaluation und deren Vorzüge miteinander verbunden werden. Das Verfahren basiert im Wesentlichen auf zwei sich ergänzenden Prozesselementen:

- der individuellen Einschätzung (dem «Rating») von vorgegebenen Aussagen zum jeweiligen Evaluationsthema / -gegenstand (quantitatives/geschlossenes Element),
- der unmittelbar anschließenden, gemeinsam mit den Befragten vorgenommenen Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (qualitatives/offenes Element).

Mit Blick auf die Lehrevaluation lässt sich das Vorgehen wie folgt umreißen (siehe Kasten): Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer erhalten einen kurzen Fragebogen zur Qualität einer Lehrveranstaltung/eines Lehrmoduls. Die Items werden mit Hilfe einer vorgegebenen Skala eingeschätzt. Anschliessend übertragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre individuellen Einschätzungen auf ein vorbereitetes Plakat oder auf eine Pinnwand (z. B. mit Markier-Punkten), so dass die Einschätzergebnisse für alle Anwesenden auf einen Blick ersichtlich sind. Diese Ergebnisse werden nun in der Gruppe nach vorgegebenen Fragen interpretiert und diskutiert, wobei der Dozent/die Dozentin als Moderator/Moderatorin dieser «partizipativen Dateninterpretation» fungiert. Ziel dieser diskursiven Phase ist es, einerseits die quantitativen Einschätzungen mit qualitativen Informationen anzureichern und andererseits gemeinsam Massnahmen zu generieren, die geeignet sein können, die Qualität der Lehrveranstaltung/des Lehrmoduls weiter zu entwickeln.

4.1 Hinweise zur Praxis der Ratingkonferenz

(a) Formulierung des Rating-Instruments

Die Aussagen (Items), die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn der Ratingkonferenz zur individuellen Einschätzung vorgelegt werden, bilden die Basis des Verfahrens: Hier entstehen die Daten, auf die im Verlauf des diskursiven Auseinandersetzungsprozesses Bezug genommen wird. Ein idealer Umfang liegt bei etwa einem Dutzend Items. Auf keinen Fall sollte das Ratinginstrument mehr als zwanzig Items umfassen, denn zu viele Items bringen die Gefahr einer zu oberflächlichen qualitativen Interpretation mit sich. Die Items sollten so ausgewählt beziehungsweise formuliert sein, dass sie die wichtigsten Aspekte ansprechen, zu denen die Erfahrungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler gefragt sind. Für die Formulierung der Items sind grundsätzlich dieselben Hinweise zu beachten, die für die Gestaltung von Frage-

Zur Durchführung der Ratingkonferenz: Verlaufsmodell

- *Einstieg (Anwärmen)*: Das Thema, zu dem die Rating-Konferenz durchgeführt wird, und das Vorgehen werden kurz erläutert. Hinweise auf die Rolle des Moderators/der Moderatorin und die weitere Verwendung der Ergebnisse nicht vergessen! Evtl. folgt eine grundsätzliche und allgemeine Frage zum Evaluationsthema. (Z. B. «Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen des Unterrichts im Fach ...?»)
- *Durchführung der Befragung*: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten ein Blatt mit den Items, die es mit Hilfe der vorgegebenen Skala zu bewerten gilt. Es wird genügend Zeit eingeräumt, um in Ruhe die individuelle Einschätzung vorzunehmen.
- *Visualisierung der Ergebnisse*: Die Ergebnisse der individuellen Einschätzung werden auf ein vorbereitetes Plakat übertragen (Items und Punkteskala in grosser Schrift). Für die Übertragung der Einschätzungen erhält jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin eine entsprechende Anzahl Markierungspunkte.
 - *Allgemeiner Gedankenaustausch*: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden zu einer ersten allgemeinen Interpretation des entstandenen «Bildes» aufgefordert:
 - «Sie haben ihre Klebepunkte gesetzt und sehen nun, wie die Aussagen von der Gruppe beurteilt werden und wo Sie mit ihrem Urteil im Vergleich zu den übrigen Gruppenmitgliedern stehen. Wollen Sie dazu etwas sagen?
 - Haben Sie Punktierungen vorgenommen, zu denen Sie selber das Bedürfnis haben, noch etwas zu kommentieren?
 - Wenn Sie das Ergebnis gesamthaft betrachten: Was fällt ihnen auf? Gibt es Einschätzungen, von denen Sie überrascht sind?» (Die allgemeinen Auffälligkeiten, die genannt werden, werden auf Karten festgehalten.)
- *Fokussierte Interpretation der Daten*: Einzelne auffällige Daten werden herausgegriffen: z. B. extrem hohe oder tiefe Einschätzungen, grosse Streuungen, grosse Ist-Soll-Diskrepanzen (falls eine Ist-Soll-Einschätzung vorgenommen wurde.) Leitfrage: «Welche Gründe sehen Sie für die auffällig hohe (tiefe, streuende,...) Einschätzung?» Die Interpretationsvorschläge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden auf Flipchart festgehalten.
- *Fragen nach Stärken und Schwächen sowie nach Massnahmenvorschlägen*: Die Teilnehmenden werden aufgefordert, durch die Befragung manifest gewordene Stärken und Schwächen zusammenfassend zu nennen (auflisten) und anschliessend Massnahmen vorzuschlagen, die als geeignet erscheinen, (a) um die vorhandenen Stärken zu fördern und (b) um die Schwächen zu beseitigen.
- *Abschluss*: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen erhalten Gelegenheit, abschliessende Gedanken zum Verlauf der Rating-Konferenz und zu den Ergebnissen zu äussern. («Was ich noch sagen möchte», «Was bei der Weiterentwicklung des Unterrichts unbedingt beachtet werden sollte»)

bogen gelten: Es braucht einfache, gut verständliche, präzise, neutrale (nicht suggestive) und eindimensionale Formulierungen. Für die Einschätzung der Items sollte eine mindestens vierstufige Skala vorgegeben werden – beispielsweise mit der folgenden Abstufung: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft teilweise zu; 3 = trifft überwiegend zu; 4 = trifft vollständig zu.

Beispiele

Dem Dozenten/der Dozentin gelingt es, in diesem Modul ein Gleichgewicht zwischen selbst gesteuertem Lernen und geleiteter Wissensvermittlung herzustellen.

trifft nicht zu	1	2	3	4	trifft vollständig zu
-----------------	---	---	---	---	-----------------------

Wie zufrieden sind Sie mit dem Lernprofil in dieser Veranstaltung?

sehr unzufrieden	1	2	3	4	sehr zufrieden
------------------	---	---	---	---	----------------

(b) Zur Moderation der Dateninterpretation

Nach dem individuellen Ausfüllen des Fragebogens werden die Einschätzungen auf ein vorbereitetes Plakat übertragen. Die dadurch entstandene Übersicht über die Befragungsergebnisse bildet die Grundlage für ein moderiertes Evaluationsgespräch.

Die moderierende Lehrperson sollte in der Moderationstechnik geschult sein: Sie sollte einerseits Visualisierungstechniken beherrschen und andererseits die gemeinsame thematische Auseinandersetzung so strukturieren und leiten, dass möglichst offene und unbeeinflusste Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zustande kommen.

Handlungsleitende Grundsätze für diese partizipative/diskursive Phase des Evaluationsprozesses sind:

- *Konsequente Visualisierung* der Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Flipchart oder mit Hilfe von Karten auf Pinnwand. (Leitfragen für das Gespräch so formulieren, dass eine Visualisierung der Antworten möglich ist!)
- *Keine Beeinflussung*: Die moderierende Person sollte als thematisch neutral wahrgenommen werden. Wenn der Verdacht aufkommt, dass der Moderator/ die Moderatorin gewisse Statements hören bzw. nicht hören will, kann sich dies auf die Gesprächsoffenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer negativ auswirken.
- *Keine konsensorientierte Diskussionen*: Diskussionen zur Frage, welche Auffassung richtig oder falsch sei, sind zu vermeiden. In erster Linie geht es darum, qualitative Statements einzuholen. Die einzelnen Statements können nebeneinander stehen bleiben, auch wenn sie sich widersprechen. Letztlich kann die Gewichtung und Einordnung von unterschiedlichen Statements bei der Lehrperson bleiben, die für den betreffenden Unterricht verantwortlich ist.
- *Anonymisierung mit Möglichkeit zur persönlichen Stellungnahme*: Die Ratingkonferenz ist grundsätzlich als anonymes Verfahren angelegt: Die Evaluationsergebnisse sollen einzig auf Grund ihres sachlichen Aussagegehalts interpretiert werden und nicht mit Blick auf die Person, welche eine bestimmte Einschätzung vorgenommen hat. Beispielsweise gilt für die moderierende Person die Regel, dass sie nicht nach dem Urheber einer Einschätzung fragen darf. (Also nicht: «Wer hat diesen Punkt hierhin geklebt», sondern: «Welche Überlegung/Erfahrung könnte eine Person dazu bewegt haben, diesen Punkt hierhin zu kleben?») Es muss den Befragten überlassen bleiben, ob sie sich «outen» und die persönlichen Gründe für eine bestimmte positive oder negative Einschätzung bekannt geben möchten.

4.2 Bewertung der Ratingkonferenz als Verfahren zur Lehrevaluation

Die Ratingkonferenz eignet sich ausgezeichnet für ein Unterrichtsfeedback, da die quantitative Datengrundlage in Verbindung mit einer qualitativen Interpretation durch die Betroffenen ein ausserordentlich reichhaltiges Material ergibt, um den Unterricht zu überdenken und um gemeinsam mögliche Optimierungsmassnahmen zu erörtern.

Die folgenden Punkte haben sich in der praktischen Umsetzung als wichtige Stärken des Verfahrens erwiesen:

- *Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren:* Die Ratingkonferenz versteht sich als Verfahren, welches quantitative und qualitative Evaluationselemente zu integrieren vermag. Damit können die zentralen Vorteile von zwei normalerweise getrennten Evaluationsverfahren miteinander verbunden werden: sich Einblick verschaffen in die quantitative Verteilung von bestimmten Wahrnehmungen und Auffassungen, verbunden mit der Möglichkeit, bei den Betroffenen vertiefende qualitative Informationen in Form von Erläuterungen, Erklärungen, Interpretationen einzuholen.
- *Möglichkeit zur klärenden Nachfrage:* Sowohl der Dozent/die Dozentin als auch die Studierenden haben die Möglichkeit, bei Unklarheiten und Vieldeutigkeiten präzisierend nachzufragen. Dies bedeutet, dass der strenge Massstab an die Eindeutigkeit der Fragen, der bei der Fragebogenkonstruktion zu beachten ist, etwas weniger ins Gewicht fällt und dass interessante Aspekte, die in einem geschlossenen Item keinen Platz haben, mündlich eingeholt werden können.
- *Einbezug der emotionalen Ebene:* Eine Befragung löst in der Regel bei den Befragten jeweils auch Emotionen aus. Nicht zuletzt durch die enge zeitliche Verknüpfung der Fragenbeantwortung mit der Ergebnissichtung und -interpretation kann durch die Ratingkonferenz eine relativ starke emotionale Dynamik entstehen. Diese Emotionalität kann für ein adäquates Verständnis und die angemessene Gewichtung der Evaluationsdaten von grosser Wichtigkeit sein.
- *Hohe Akzeptanz der Ergebnisse bei den Betroffenen:* Die Ratingkonferenz versteht die quantitativen Ergebnisse der Evaluation als das, was sie vermutlich in produktiver, entwicklungsorientierter Betrachtung immer auch sind: als Reflexions- und Diskussionsimpulse, die zu einem vertieften Verständnis der Situation und zum Austausch unterschiedlicher Wahrnehmungen und Erfahrungsweisen anregen können. Nicht zuletzt durch die Unmittelbarkeit von gemeinsamer Datengenerierung und gemeinsamer Dateninterpretation kann eine produktive Gesprächs- und Reflexionssituation entstehen, die zu Evaluationsergebnissen mit einer breiteren Akzeptanz bei den Betroffenen führt.
- *Zeitsparendes Verfahren:* Verglichen mit dem Aufwand, den datengestützte Evaluationen normalerweise mit sich bringen, ist die Ratingkonferenz ein sehr ökonomisches Verfahren: Abgesehen von der Fragebogenentwicklung beträgt der Aufwand für die Durchführung, die Auswertung, die Dateninterpretation sowie die Massnahmengenerierung ca. 30–60 Minuten (was natürlich auch eine Beschränkung der Fragenmenge auf ca. 15–20 Items bedeutet!). Allerdings muss auf der Seite der

Studierenden mit einem grösseren Zeitgefäss gerechnet werden als in den üblichen Fragebogenverfahren, wo ja die Datenrückmeldung und die gemeinsame Dateninterpretation oft in unzulässiger Weise vernachlässigt werden. Nicht zuletzt aus dieser Überlegung heraus empfiehlt es sich, Ratingkonferenzen – trotz der hohen Effizienz – sparsam einzusetzen.

Trotz der aufgeführten Stärken muss beachtet werden, dass auch das Verfahren der Ratingkonferenz gewisse Schwierigkeiten und Stolpersteine mit sich bringt. Zumindest bezüglich der folgenden beiden Punkte hat es sich gezeigt, dass ein vorsichtiger Umgang angezeigt ist:

- *Konfusion von Moderationsanspruch und Betroffenheitsperspektive*: Wie bereits erwähnt, ist es für die Moderation der Dateninterpretation ausserordentlich wichtig, dass eine wertfreie Entgegennahme der Teilnehmerinnen- und Teilnehmerbeiträge erfolgt: Die Teilnehmenden sollen unzensuriert das sagen können, was ihnen angesichts der jeweiligen Datenkonstellation durch den Kopf geht. Nun befindet sich die Dozentin/der Dozent bei einer unterrichtsbezogenen Ratingkonferenz in der Regel in einer Doppelrolle: einerseits als Moderator, andererseits als Betroffener, der sich durch die Rückmeldung direkt angesprochen fühlt. Die von der moderierenden Person geforderte Wertneutralität wird durch die Betroffenheitsperspektive in zweifacher Hinsicht bedroht:
 - Erstens widerspricht die emotionale Betroffenheit dem Anspruch an eine neutrale, sachorientierte Moderation: Die moderierende Person steht vor dem Dilemma, entweder authentisch oder wertneutral zu sein.
 - Zweitens kann von Seiten der Studierenden für bestimmte (vor allem negativ bewertete) Phänomene nach Erklärungen gefragt werden, was dann relativ rasch in einen Rechtfertigungsdialog mit gegenseitiger Schuldzuweisung einmünden kann (was sich erfahrungsgemäss – nicht zuletzt angesichts der faktischen Machtverteilung zwischen Studierenden und Dozierenden – auf den weiteren Verlauf des Evaluationsgesprächs sowie auf künftige Evaluationen nicht sehr förderlich auswirkt!).
 Der adäquate Umgang mit dieser «Rollenkonfusion» erweist sich in der Praxis als ausserordentlich anspruchsvoll. Gerade in kritischen Beurteilungssituationen mit negativen Evaluationsergebnissen kann es günstig sein, wenn die Moderationsrolle von einer externen, nicht betroffenen Person übernommen wird.
- *Unmittelbarkeit der Datenrückmeldungen*: Bei schriftlichen Befragungen liegt in der Regel eine gewisse Zeitspanne zwischen der Datenauswertung (bzw. der Zurkenntnisnahme der Evaluationsergebnisse durch die Dozierenden) und dem Datenfeedback an die Studierenden. Damit hat der Dozent/die Dozentin auch die Möglichkeit, die Evaluationsergebnisse emotional zu verarbeiten und die eigene Reaktion gegenüber den Studierenden vorzubereiten. In der Ratingkonferenz dagegen fallen diese beiden Phasen zeitlich zusammen: Die Zurkenntnisnahme der Ergebnisse und das Datenfeedback an die Studierenden finden hier gleichzeitig statt. Diese Unmittelbarkeit kann von den Dozierenden – vor allem bei negativen Evaluationsergebnis-

sen – evtl. als Überforderung empfunden werden. Der Dozent/die Dozentin sollte sich daher zugestehen, eine differenzierte Kommentierung der Ergebnisse eventuell erst zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. im Rahmen der nächsten Lehr-Lernveranstaltung) vorzunehmen.



Insgesamt zeigen die Erfahrungen, dass die Ratingkonferenz eine wertvolle Alternative ist sowohl zu den herkömmlichen quantitativen/geschlossenen Fragebogenevaluationen als auch zu den offenen/qualitativen Veranstaltungsevaluationen. Zwei Charakteristika des Verfahrens dürften vermutlich dafür ausschlaggebend sein: einerseits der Mix von qualitativen und quantitativen Daten, der zu einer aussagekräftigen Bewertungsgrundlage führt, andererseits der konsequente Einbezug der diskursiven Auseinandersetzung zwischen den prozessgestaltenden Partnern. Insbesondere für entwicklungsorientierte Evaluationen entsteht auf diese Weise eine Qualitätsdiagnose, die sich als gute Basis für die Planung und Durchführung von Unterrichtsentwicklungsmassnahmen erweist.

Literatur

- Altrichter, H.** (1998). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (263–335). Innsbruck: Studienverlag.
- Becker, G., Ilsemann, C. & Schratz, M.** (2001). *Qualität entwickeln: evaluieren*. Friedrich Jahresheft XiX.
- Burkhard, C. & Eikenbusch, G.** (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Konrad, K.** (2005). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Landwehr, N., Steiner, P. & Keller, H.** (2003). Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen. Bern: hep-verlag.

Lehrevaluation

- Müller, S.** (2000). Evaluation von Unterricht, In W. Böttcher & E. Philipp (2000). *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln*. (S. 52–71), Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E.** (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Webler, W.-D.** (1992). Evaluation der Lehre: Praxiserfahrung und Methodenhinweise. In D. Grün & H. Gattwinkel (Hrsg.), *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes?* (S. 143–161). Berlin: FU-Dokumentationsreihe.

Autor

Norbert Landwehr, Dr. phil., Leiter Zentrum Schulqualität im Institut Wissen und Vermittlung der Pädagogischen Hochschule Aargau, Küttigerstr. 21, 5000 Aarau, norbert.landwehr@fh-aargau.ch

Portfolioarbeit in der Lehrerbildung

Felix Winter

Portfolios werden derzeit an den meisten Lehrerbildungsstätten eingeführt. Das ist nicht verwunderlich, denn vieles spricht für das Konzept. Bei der praktischen Umsetzung gibt es allerdings Tücken und Fallstricke. Die Anforderungen, die mit der Portfolioarbeit verbunden sind, werden unterschätzt und auch die Konzepte sind häufig so klar nicht. Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag zur Klärung der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung leisten.

1. Ein viel versprechendes Konzept

Das Konzept des Portfolios in der Lehrerbildung ist leicht zu verstehen. Die Studierenden werden angewiesen, begleitend zu ihrem Studium ausgewählte Dokumente zu sammeln, die ihre Lernerfolge und ihren Fortschritt belegen können. Zudem schreiben sie Reflexionen z. B. über die Qualität einzelner Produkte, über ihre Studienmotivation und über ihre Erfahrungen im Studium und in den Praktika. Diese Arbeiten werden in einem Ordner oder auf einer CD niedergelegt. Das soll so geschehen, dass auch Aussenstehende sich darin orientieren und die Dokumente einsehen und verstehen können. Solche Studien begleitende Portfolios sind gewissermassen ein wachsendes Ausstellungsprojekt, an dem die Studierenden kontinuierlich basteln und das aus verschiedenen Schaukästen besteht. Adressaten dieser Ausstellung sind zuerst sie selbst, denn das Portfolio erlaubt es, einen Überblick, über die eigenen Studienschwerpunkte, Leistungen und Entwicklungen zu gewinnen. Das Portfolio kann daher auf dem jeweils erreichten Stand eine Basis dafür bilden, seine künftigen Bemühungen zu orientieren und zu konzentrieren: vorliegende Interessensschwerpunkte noch zu vertiefen, Fehlendes zu ergänzen, Vorgeschriebenes zu erfüllen. So gesehen ist es auch ein Projekt der Selbstreflexion und Selbstentwicklung (Wintersteiner, 2002). Ein Studium mit Portfolio stellt gegenüber einem durch Belegpflichten, kleinschrittigen Prüfungen und Credits verschulerten Studium eine neue Idee mit weit gesteckten Zielen dar, die man aber durchaus in der Tradition eines klassischen Bildungsbegriffs sehen kann. Wer so studieren soll und möchte, der braucht Ziele, Orientierungspunkte und auch Vorgaben. Es braucht für dieses Projekt ausserdem Unterstützung und Anleitung – davon wird später noch die Rede sein.

Als Orientierungspunkte für die Studienziele der Studierenden (und auch für die Lehrangebote) gelten heute Standards weithin als die geeigneten Grössen. In ihnen soll definiert werden, was eine Lehrperson können soll. Studiengänge, die auf solche Standards hin ausbilden, setzen das Wissen und Können, das sie vermitteln, nicht mehr nur in Bezug zur Fachsystematik, sondern auch zum Können, das im Berufsfeld gefordert

ist. Für die Lehrerbildung, mit einem recht klar definierten Berufsfeld, bietet sich diese Reform an. Die Portfolioarbeit wird in der Regel mit Standards in Verbindung gebracht (Johnstone & Hascher, 2001). Die Studierenden sollen die Dokumente ihres Portfolios jeweils mit Blick auf bestimmte Standards anfertigen oder den Bezug nachträglich kennzeichnen. Die Portfolioarbeit kann daher ein Motor der Ausrichtung der Studien an Standards sein.

In den USA haben die Portfolios in allen Bereichen, wo sie eingesetzt wurden, Impulse für eine Reform der Leistungsbewertung und der Ausbildungen bzw. des Unterrichts gegeben. Letztere konnten offener und mit mehr Eigeninitiative der Lernenden gestaltet werden; die Leistungsbewertung konnte erweitert werden (z. B. auf reflexive Leistungen). Leistungen werden mit Portfolios direkt dokumentiert (nicht nur über Bescheinigungen und Noten), sie können von verschiedenen Personen eingesehen und bewertet werden. Portfolios begleiten und stützen Lernprozesse, helfen sie zu reflektieren und bilden sie zusammen mit ihren Ergebnissen ab. Mittel der Leistungsbewertung werden dabei zu Mitteln des Lernens (Winter, 2004). Kritiker der Portfolioentwicklung in den USA beklagen allerdings, dass die Dokumente, die vorgelegt werden, mit der Zeit immer ähnlicher und glatter würden. Das Projekt eines individuellen portfoliobegleiteten, bewussten Studiums sei schwer zu verwirklichen und werde durch detaillierte Vorgaben und Anpassungsdruck gefährdet. Ausserdem erweist sich die Portfolioarbeit als derart aufwändig für Studierende wie Lehrende, dass sie z. T. wieder aufgegeben wird.

2. Portfolioarbeit ist kein Selbstläufer

In der Praxis ist es offenbar nicht einfach, die Portfolioarbeit so in einen Studiengang einzuführen und sie so zu betreiben, dass sie zu einem wirkungsvollen Instrument der Ausbildung wird. Das grösste Problem im deutschsprachigen Raum ist aus meiner Sicht gegenwärtig die vielerorts bestehende Illusion, man brauche den Studierenden lediglich eine Anweisung zum Anlegen des Portfolios zu geben und dann könne die Sache ja laufen. Dies ist ganz sicher nicht der Fall. Zwar ist eine solche Anweisung¹ notwendig, aber es braucht weit mehr. Vor allem in der Anfangsphase brauchen die Studierenden eine Beratung zum Anlegen der Portfolios, u. a. weil diese Arbeitsweise mit Gewohnheiten aus der Schule bricht. Häufig verstehen Studierende nicht, was von ihnen gefordert ist, wenn sie ihre eigenen Lernprozesse und Produkte reflektieren und selbst bewerten sollen. Sie brauchen dazu Beispiele und den begleiteten Austausch über die neuen Formen der Leistungsnachweise. Sie müssen sich ausserdem erst daran gewöhnen, Produkte mehrfach zu überarbeiten und selbst für die Qualitätskontrolle verantwortlich zu sein. Sie müssen lernen, Bezüge zu Standards herzustellen. Es reicht dafür nicht, ihnen Check-Listen und Bewertungskriterien in die Hand zu geben – deren Anwendung muss geübt werden (Sadler, 2002). Schliesslich muss es Gelegenheiten geben, an denen Portfolios vorgelegt, wahrgenommen und besprochen werden können.

¹ Eine gute Anweisung hat beispielsweise die Pädagogische Hochschule (PH) Zürich auf ihrer Webseite.

Das können Beratungsgespräche zur Ausbildung sein, aber auch bestimmte Seminare und Studiengruppen. Eventuell können sogar «Märkte» stattfinden, auf denen Portfolios und Abschlussarbeiten aus- und vorgestellt werden. Das bietet den jüngeren Semestern die Gelegenheit, sich ein Bild von dem zu machen, was sie selbst anlegen können.

Es ist plausibel, dass derartige Gelegenheiten eher an Pädagogischen Hochschulen geschaffen werden können. Diese haben insgesamt eine vergleichsweise dichtere Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Das dürfte für das Gelingen der Portfolioarbeit günstig sein. Die Lehrerbildung an den Universitäten hat andererseits mehr Offenheit für eigene Initiative und Zielsetzung der Studierenden und erfordert diese auch. Das Portfolio könnte hierbei eine wichtige Rolle spielen, wenn die Anleitung und Begleitung gewährleistet werden kann.

3. Portfolioarbeit als Leistungsnachweis und Grundlage für Prüfungen

Die geschilderten Formen der Wahrnehmung und Besprechung von Portfolios machen dieselben wichtig und stellen eine Anerkennung der darin verausgabten Arbeit dar. Es muss aber bezweifelt werden, dass dies reicht, um die grossen und kontinuierlichen Anstrengungen, die das Anlegen eines Portfolios den Studierenden abverlangt, zu motivieren. Sie werden sich fragen, was ihnen das Ganze bringt. Portfolios müssen daher auch formal als Studienleistungen anerkannt werden. Dass kann grundsätzlich auf zweierlei Weise geschehen. Erstens, indem das Portfolio eine verpflichtende Studienleistung darstellt und – falls erforderlich – auch benotet wird. Zweitens, indem es Grundlage für eine besonders gestaltete mündliche Prüfung bildet. Es bietet sich an, letztere fächerübergreifend anzulegen und in ihr fachliche, fachdidaktische, pädagogische und psychologische Inhalte in einen Zusammenhang zu stellen. Portfolioprüfungen haben einen besonderen Charakter: Sie bestehen zu einem Teil darin, dass der Prüfling gewissermassen Rechenschaft über sein Studium, die darin erbrachten Leistungen und die Erreichung von Standards ablegt. Der andere Teil wird dazu genutzt zu überprüfen, wie tief das dokumentierte Wissen angeeignet wurde und ob es dem Prüfling möglich ist, es zu verbinden, z. B. Theorie und Praxis produktiv aufeinander zu beziehen. Derartige Prüfungen sind Neuland und müssen erst erprobt werden. Vorläufig sollten sie fakultativ auf Wunsch der Kandidaten stattfinden können. Aus der Universität Salzburg liegen erste positive Erfahrungen mit Portfolioprüfungen vor.²

4. Zwecke und Inhalte klären

Da Portfolios recht unterschiedliche Zwecke haben können und ihr Stellenwert für die Lehrerbildung variieren kann, ist es notwendig, eine Reihe Klärungen vorzunehmen.

² Vgl. dazu www.sbg.ac.at/illb/docs/pruef.htm.

Fragen wie die folgenden sind zu beantworten: Zu welchen Ausbildungsabschnitten, Veranstaltungen und ggf. Standards sollen Belege im Portfolio gesammelt werden? Welche Ziele werden mit der Portfolioarbeit verbunden; wie weit dienen sie der Ausbildungssteuerung und Beratung und wie weit der Leistungskontrolle und Prüfung? Sollen Portfolios eine Reform der Lehrveranstaltungen mittragen? Welche Form soll das Portfolio haben? Zu welchen Veranstaltungen sollen verpflichtend Dokumente angefertigt werden, welche Arbeiten sollen unabhängig davon entstehen? Soll es Vordrucke für die Reflexion (z. B. auf Deckblättern zu den Arbeiten) geben? Wie lang dürfen die einzelnen Dokumente sein (damit sie rezipierbar bleiben)? Wo werden die Portfolios wahrgenommen und besprochen; wer organisiert das? Soll es eine Portfolioprüfung geben? Ausserdem ist zu klären, wie die Lehrenden über die Portfolioarbeit informiert und darauf vorbereitet werden sollen (siehe auch Häcker & Winter, in Vorb.).

Für die geforderten bzw. möglichen Inhalte eines Portfolios müssen den Studierenden Vorgaben und Anregungen gegeben werden. Die Palette der möglichen Inhalte ist gross. Burwitz-Melzer (2004, S. 147 f.) schlägt folgende Inhaltsklassen vor: Formalia (Lebenslauf, Zertifikate, etc.); Lernbiografie, Studienmotivation, Nachweise über wissenschaftliche Arbeitstechniken; Unterrichtsproben; Reflexionen über Erfahrungen; individuelles, kommentiertes Literaturverzeichnis. Aus meiner Sicht fehlen bei dieser Aufzählung fachliche Arbeiten (insbesondere diejenigen, an denen man sich für sein Studienfach begeistert hat) und Arbeiten zu pädagogischen Konzepten bzw. Theorien, die einem bedeutsam geworden sind. Ausserdem ist zu denken an: Schülerbeobachtungen, Fallstudien, Förderkonzepte, Videoaufnahmen, Evaluationen u. a. m.

Bei der Formulierung solcher Vorgaben und Anregungen muss bedacht werden, ob sie auch im Rahmen des Studiums erfüllt werden können. Es sollten nicht zu viele und zu detaillierte Vorgaben sein, damit die Möglichkeit, initiativ und individuell Leistungen für das persönliche Portfolio zu erbringen, erhalten bleibt. Andererseits muss aber eine Struktur und Anregung für die Studierenden gegeben werden.

5. Wie anfangen, wie weiter kommen?

Die Situation, dass gegenwärtig die Studiengänge reformiert werden, ist günstig dafür, auch der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung einen Stellenwert zu geben. Andererseits kann man sich dabei – wie sichtbar geworden sein dürfte – auch leicht übernehmen, wenn der Arbeitsaufwand, der damit verbunden ist, unterschätzt wird und die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen nicht bereitgestellt werden können. Insgesamt fehlt es noch an Erfahrungen und Erfahrungsberichten über Schwierigkeiten und Erfolge des Einsatzes von Portfolios in der Lehrerbildung.

Solche Erfahrungen können auch in kleinerem Rahmen gewonnen werden, nämlich indem Portfolios in einzelnen Seminaren als Instrumente der Erbringung, der Reflexion

und der Bewertung der Leistungen eingesetzt werden (Richter, 2004). Hierzu werden Vorgaben gemacht oder es wird mit den Studierenden festgelegt, welche Leistungsnachweise am Ende im Seminarportfolio abgegeben werden müssen. Das können z. B. sein:

- ein persönlicher Rückblick auf eine Sitzung
- eine vertiefende Ausarbeitung zu einem behandelten Thema
- eine kleine Bibliografie zu einem Thema
- eine Rezension zu einem Buch/Artikel
- die Reflexion des eigenen Lernprozesses im Seminar
- eine Rückmeldung zum Portfolio eines anderen Seminarteilnehmers u. a. m.

Es ist sinnvoll, verbindliche und wählbare Elemente für das Portfolio festzulegen sowie eine Obergrenze für die Gesamtseitenzahl. An der Aufzählung möglicher Inhalte wird auch deutlich, dass man gegen Ende des Seminars Zeit braucht, um die Portfolios zusammenzustellen und wechselseitig wahrzunehmen. Das sind Anlässe, bei denen erfahrungsgemäss grosses Interesse und viel Einsicht entstehen.

In dem kleineren Rahmen des Seminars können also Lehrende wie Studierende Bekanntheit mit der Portfoliomethode schliessen, die sie in die Lage versetzt, deren Möglichkeiten und Schwierigkeiten abschätzen zu können. Danach dürfte eine bessere Grundlage vorhanden sein, sich an das grosse Projekt der Einführung der Portfolioarbeit im Studiengang zu wagen.

Literatur

- Burwitz-Melzer, E.** (2004). Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15 (1), 143-157.
- Häcker, T. & Winter, F.** (in Vorb.). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze: Kallmeyer.
- Johnstone, J. & Hascher, T.** (2001). Portfolios als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (4), 34-43.
- Richter, A.** (2004). *Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung*. Neues Handbuch Hochschullehre. 12. Ergänzungslieferung Mai 2004. Berlin: Raabe.
- Sadler, R. D.** (2002). Ah! ... so that's quality. In P. Schwartz & G. Webb (Eds.), *Assessment* (pp. 130-136). London: Kogan.
- Winter, F.** (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wintersteiner, W.** (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 26 (1), 35-43.

Autor

Felix Winter, Dr., Wissenschaftlicher Abteilungsleiter, Höheres Lehramt Mittelschulen, Postfach 2301, 8021 Zürich, felix.winter@hlm.unizh.ch

Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung¹

Peter Tresp

Die Verknüpfung von Lehre und Forschung gehört zu den konstitutiven Elementen universitärer Hochschulen. Damit ist sowohl eine Spezifität dieses Hochschultypus bezeichnet als auch gleichzeitig ein hoher Anspruch an die Professorinnen und Professoren formuliert: Diese müssen zwei Systeme zusammen bringen, die unterschiedlich funktionieren. Für die Lehre macht diese Verknüpfung nur dann Sinn, wenn Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung auf unterschiedlichen hochschuldidaktischen Handlungsebenen konzeptionell berücksichtigt werden.

Lehrpersonen sind mit einer breiten Anforderungspalette und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert: Als Fachleute für das Lernen sollen sie sachlich kompetent sein, zudem erfahren und geübt im sozialen Umgang, und schliesslich sollen sie über ein fundiertes und reichhaltiges methodisches Repertoire verfügen.

Zwar gilt dieses Kompetenzprofil prinzipiell für alle Lehrpersonen, doch zeigen sich die einzelnen professionellen Ansprüche für die verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterschiedlich gewichtet, sei dies im Ausbildungssetting oder im Selbstbild der verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen. Von der Kindergärtnerin über den Lehrer an einem Progymnasium bis hin zur Professorin an der Universität verschieben sich die Ansprüche und Qualifikationen zunehmend in Richtung fachwissenschaftlich-disziplinäres Wissen – bei gleichzeitig abnehmender Gewichtung des pädagogisch-didaktischen Wissens und moralischer Dimensionen. Bei Hochschullehrpersonen wird entsprechend das Fachwissen in den Vordergrund gerückt: Hier wird eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet, die Ausbildung für die Lehre – obschon sie zur Aufgabe gehört – ist nicht von zentraler Bedeutung. Dies entspricht dem verbreiteten Selbstbild: Professorinnen und Professoren der Universität verstehen sich in erster Linie als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler. Das Ideal – so könnten wir vereinfacht sagen – orientiert sich am Bild eines Nobelpreisträgers, der als Forscher und Person in einem universitären Grundkurs seine Studierenden zu fesseln vermag.

Diese Verknüpfung von Lehre und Forschung ist konstitutives Element der Universität und unterscheidet diese Einrichtung grundlegend von vorangehenden Bildungsstufen

¹ Der vorliegende Artikel ist die leicht überarbeitete Version meines Referates am Symposium «Hochschuldidaktik unterwegs» zum Anlass des 150-jährigen Bestehens des Instituts für Pathologie der Universität Basel am 15.4.2005. Wichtige Hinweise verdanke ich Barbara Leu und Regula Schmid Keeling.

und – in bestimmtem Masse – von anderen Hochschultypen.² Die Tradition dieser Verknüpfung, ihre unterstellten Vorteile und ihre kritisierten Schwächen sind Thema im ersten Teil dieses Artikels. Im zweiten Teil wird gefragt, was diese Verknüpfung für die Lehre bedeutet und welche spezifischen Realisierungsformen sich dadurch für den Hochschultypus «Universität» ergeben. Hier werden drei Aspekte herausgegriffen: Das Forschende Lernen, die Methode der «Cognitive Apprenticeship» und die Studieneingangsphase.

Dabei vertrete ich die These, dass diese Verknüpfung von Lehre und Forschung für die Lehre nur dann Sinn macht, wenn Forschungsorientierung und Wissenschaftlichkeit auf unterschiedlichen hochschuldidaktischen Handlungsebenen konzeptionell berücksichtigt werden. Hochschuldidaktik ist demnach nicht bloße Anwendung einer Volkshochschuldidaktik auf eine andere Stufe des Bildungssystems, sondern kennt ihre eigenen Fragen, die mit den Besonderheiten der Hochschule zusammenhängen, insbesondere – was die Universität betrifft – mit dieser Verknüpfung von Lehre und Forschung, was sich u.a. in einem anderen Verhältnis von Dozierenden zu Studierenden und unterrichtetem «Stoff» zeigt.

1. Eine universitäre Tradition

Forschung zeigt sich an den Universitäten in verschiedenen Formen institutionalisiert und realisiert, praktisch immer ist sie allerdings von der Ausbildung getrennt: Hier arbeiten in der Regel Professorinnen und Professoren mit ihren Mitarbeitenden.³ Gegen die gängige Rede von der Einheit von Lehre und Forschung findet diese neben jener statt.

Bei Humboldt, Übervater der Universitäten im deutschsprachigen Raum und gerade im Zusammenhang mit der Bologna-Reform wieder oft zitiert, war diese Einheit von Lehre und Forschung – ein zentrales Prinzip seiner Reform – anders gedacht: Studierende sollten, ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln. «Für den Lehrenden bedeutete dies die Verpflichtung, sein Programm so vorzustellen und durchzuführen, dass der forschende Blick auf das Thema immer deutlich blieb» (Brinckmann, 2002, S. 21).

² Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf universitäre Hochschulen. Zwar stellt sich auch für Pädagogische Hochschulen, die ebenfalls sowohl einen Lehr- als auch einen Forschungsauftrag kennen, die Frage einer Verknüpfung von Lehre und Forschung, doch gelten nicht alle in diesem Beitrag gemachten Überlegungen in gleichem Masse auch für diesen Hochschultypus, dessen Studiengänge für eine bestimmte Berufstätigkeit vorbereiten und qualifizieren wollen.

³ Darunter auch Doktorandinnen und Doktoranden, die in gewisser Weise auch als Studierende gesehen werden können.

Universität bezweckt eine Bildung im Medium der Wissenschaft und unterscheidet sich damit von anderen Bildungseinrichtungen. Der Dozent ist hier immer auch Forscher, oder wohl umgekehrt: Der Forscher ist immer auch Dozent. Entsprechend ist für Humboldt universitäre Lehre nicht dasselbe wie schulischer Unterricht, sondern Kommunikation zwischen Wahrheit suchenden Forschern oder Gelehrten – und zwar, so wird bisweilen polemisiert, ohne didaktische Rücksichtnahme.⁴ Gute Lehre folgt dann aus guter Wissenschaft und das Universitätsstudium ruht auf «Lehre aus Forschung». Lehre wird damit zu einer Spezialform des Öffentlich-Machens von Forschung. Und Veröffentlichung macht aus Forschung und Wissen erst eigentlich Wissenschaft, die nun eben diskutierbar wird.

Unterstellte Vorteile und problematische Aspekte

Für diese Verknüpfung von Lehre und Forschung werden Vorteile sowohl für die Lehre wie auch für die Forschung geltend gemacht, wobei sich die Argumente in den letzten 200 Jahren kaum geändert haben (zusammenfassend beispielsweise in Marsh & Hattie, 2002, oder Locke, 2004).

So wird beispielsweise betont, dass eigene Forschung den «state of the art» sicher stellt und damit auch in der Lehre aktuelles Wissen und neuste Methodenkenntnisse vermittelt werden. Demgegenüber könnten Lehrbücher nie dem aktuellen Stand entsprechen.⁵ Zudem wird unterstellt, dass aktive Forscherinnen und Forscher kritischer mit Wissensbeständen umgehen und sich nicht auf passive Akzeptanz beschränken. Schliesslich: Die Authentizität und aktive Involviertheit kann die Studierenden begeistern und motivieren.

Umgekehrt könne die Lehre auch Vorteile für die Forschung bringen, indem sie zu Klarheit und zur Einordnung der eigenen Forschungsfragen in ein grösseres Ganzes zwingt. Zudem könnten Studierende bisweilen auf Mängel hinweisen resp. herausfordernde Fragen formulieren. Und schliesslich: Die eigenen Resultate einem wohlwollenden Publikum zu präsentieren, belohne für die Anstrengung und motiviere für weitere Forschung.

Dem stehen problematische Aspekte gegenüber, die mit dieser Verknüpfung von Lehre und Forschung zusammenhängen. Als deutlichster Einwand wird auf die Erfahrung verwiesen: Bei begrenzter Zeit wird zuallererst die Lehre vernachlässigt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass eine häufig sehr spezialisierte Forschung nicht Gegenstand einer notwendigerweise allgemeineren Lehre sein könne. Schliesslich: Mit der Verknüpfung

⁴ Ohne didaktische Rücksichtnahme müsste wohl heissen: mit einer spezifischen Didaktik und Methodik, die sich allerdings nicht als solche zu erkennen geben will.

⁵ Wolfgang Sünkel spricht in diesem Zusammenhang vom «Paulsen-Effekt», der ab einer bestimmten Stufe der Professionalisierung der Lehre eintritt: Mit der starken Betonung der gegenständlichen Kompetenz für das Lehren, «die von der produktiven Kompetenz für den der Lehre jeweils entsprechenden Kulturbereich unterschieden ist», entsteht eine Verzögerung der gegenständlichen Entwicklung des Unterrichts, wobei die Geschwindigkeit der Verzögerung von verschiedenen Faktoren abhängt (Sünkel, 2002, S. 50–52).

von Lehre und Forschung verbinden sich auch Wissenschafts- und Bildungssystem, die aber nach unterschiedlichen Prinzipien funktionieren. Und beide Aktivitäten würden in ihrer Unterschiedlichkeit auch unterschiedliche Persönlichkeitseigenschaften ansprechen, die sich aber so kaum gleichermassen in einer Person finden liessen.

Empirisch sind solche Vorteile und Einwände in der Gesamtkonstellation dieser Einheit von Lehre und Forschung kaum befriedigend zu überprüfen. In einer Studie sind Marsh und Hattie (2002) der Frage nachgegangen, wie gut denn diese Verknüpfung gelinge und ob sich diese beiden Aktivitäten gegenseitig stützen. Gute Forschung wurde dabei als Forschungsproduktivität operationalisiert (gemessen an Büchern, zitierten Artikeln etc.), gute Lehre über die Lehrevaluationen durch Studierende gemessen.⁶

Als Fazit der Studie wird festgehalten, dass Lehre und Forschung unabhängige Konstrukte seien und auch von den Beteiligten als solche wahrgenommen würden. So sei die Korrelation zwischen guter Lehre und guter Forschung ungefähr Null (auch differenziert für einzelne Komponenten von Lehre und Forschung), und sogar in der Selbsteinschätzung der eigenen Lehr- und Forschungsfähigkeit zeigten sich keine Zusammenhänge. Entsprechend müsse wohl, so die Autoren, dieses «sich gegenseitige Befruchten» als ein «akademischer Mythos» gesehen werden.

2. Drei hochschuldidaktische Ansätze

Die Verknüpfung von Forschung und Lehre beabsichtigt eine Qualitätssicherung und -entwicklung durch Rollenintegration.⁷ Wie liesse sich dieses Modell optimieren? Und wie liessen sich die unterstellten Stärken als Vorteile für die Lehre besser nutzen? Diese Überlegungen werden im Folgenden an drei Beispielen illustriert. Dabei wird die Verknüpfung von Lehre und Forschung von Lehre und Didaktik her gedacht. Die drei Beispiele wollen zeigen, wie sich diese Frage auf unterschiedlichen Ebenen hochschuldidaktischen Handelns zeigt.

2.1 Ausbildungsziel «Wissenschaftliches Tun» und das Prinzip des Forschenden Lernens

Eine hauptsächliche Begründung für die Verknüpfung von Lehre und Forschung liegt meines Erachtens im Studienziel. Zentrale Fragen dabei sind: Wie sehr und in welcher

⁶ Zu dieser Studie sind einige Vorbehalte angebracht, zum Beispiel bezüglich Operationalisierung von Forschungsleistung und Lehrqualität. Dennoch finden sich darin meines Erachtens interessante Hinweise zu unserer Frage.

⁷ Als Gegenmodell liesse sich eine Qualitätssicherung resp. -entwicklung durch Rollenreduktion entwerfen: Die Forscherin macht ihre Forschung, der Dozent lehrt, und beide machen ihre Sache gut. Die Verknüpfung von Lehre und Forschung wäre damit nicht aufgehoben, sondern würde durch institutsinternen Austausch und Ergänzung erreicht. Entsprechend müsste bei der Auswahl von Professorinnen und Professoren je eine Tätigkeit in den Vordergrund gerückt werden. Dies scheint das gegenwärtig bevorzugte Modell in Pädagogischen Hochschulen der Schweiz zu sein.

Art ist die «Arbeitsmarktbefähigung», auf die hin das Studium angelegt ist, mit dem Prinzip «Wissenschaftlichkeit» verknüpft?⁸ Und: Welche Bedeutung hat das eigene wissenschaftliche Tun und Forschen während des Studiums?

Diese Zielsetzung des eigenständigen wissenschaftlichen Tuns gehört ja – wie die Verknüpfung von Lehre und Forschung – zum traditionellen Selbstverständnis von universitären Hochschulen. So heisst es zum Beispiel in einem aktuellen Papier der CRUS: «Ziel des Studiums ist es, eine grundlegende wissenschaftliche Bildung und methodisches wissenschaftliches Denken zu vermitteln (Bachelor-Stufe) sowie darauf aufbauend eine wissenschaftliche Vertiefung zu erreichen und unmittelbar zur aktiven Mitwirkung in aktuellen Forschungsprogrammen oder in einem wissenschaftlichen Beruf zu führen (Master-Stufe)» (CRUS, 2004).

Mit «Wissenschaft» kann hier eine besondere Form der Wissensbildung verstanden werden, die in ihren Methoden und Theorien den besonderen Rationalitätskriterien der Reproduzierbarkeit, Nachprüfbarkeit, Begründung und sprachlichen Klarheit genügen muss. Wenn wir diese Wissenschaftsorientierung als Kern für die Verwirklichung der Idee der Universität sehen wollen: Welches Angebot macht die Universität ihren Studierenden, um diese Wissenschaftlichkeit, das eigene wissenschaftliche Tun, zu erreichen?⁹ Und welche Bedeutung hat hier Forschung?

Wissenschaftliches Tun ergibt sich nicht einfach, sondern muss während des Studiums eingeübt werden. Dabei geht es beispielsweise um «wissenschaftliches Handwerk», das es in jeder Disziplin braucht. «Handwerk» und methodisches Wissen wären dann die Möglichkeit, wie eine Frage beantwortet werden kann: durch diszipliniertes, methodisches Vorgehen nach den elaborierten Regeln der Kunst. Selbstverständlich: Handwerk alleine genügt nicht und ist nicht bereits Forschung. Und: Forschung ohne solides Fachwissen ist wenig wert. Zudem gehört sicherlich eine bestimmte Grundhaltung der Neugierde dazu: etwas wissen wollen, etwas mit kritischer Distanz (dem Stoff und sich selbst gegenüber) in Frage stellen. Zur Forschung gehören also eigentlich zwei sich ergänzende Grundhaltungen. Zum einen neugieriges Fragen, zum anderen disziplinierte Prüfung durch methodisches Vorgehen.¹⁰

⁸ Was beispielsweise den Berufsstand der Ärztinnen und Ärzte betrifft, so gehört zum Kern der Profession eine relativ autonome Berufsausübung, die sich einer Wissenschaftsorientierung resp. Wissenschaftsstützung verdankt, also diesem Prinzip «Wissenschaftlichkeit» verpflichtet ist und ohne diese nicht zu haben ist (vgl. beispielsweise Stichweh, 1999). Die Frage nach der «Wissenschaftlichkeit» ist auch für Pädagogische Hochschulen von einiger Bedeutung, sind doch auch hier Ausbildungsgänge und Professionskonzept eng miteinander verflochten.

⁹ Selbstverständlich: Das Angebot muss entsprechend genutzt werden, um eine gute Wirkung zu erzielen. Und: Institutionelle Rahmenbedingungen sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie individuelle Studiensituationen.

¹⁰ Mit einem Begriff, der bei Goethe entliehen ist, könnte von der notwendigen «exakten Phantasie» gesprochen werden.

Bereits die Einführung in die Wissenschaft kann im Medium wissenschaftlicher Reflektions- und Arbeitsformen vollzogen werden. Als Leitlinie könnte dann gelten: in jeder Form der Lehre die Studierenden dazu aufzufordern, die Grundhaltung des Forschens einzuüben. Die Lehre hätte dann die Aufgabe, die Studierenden in ihrem Studium, das als eigentliches Forschungsprojekt konzipiert ist, zu unterstützen, indem sie beispielsweise Impulse gibt oder handwerkliche Fragen vorzeigt. Die Studierenden verwirklichen also für sich ein Stück Forschung als akademische Bildung. Dies wird häufig unter dem Begriff des Forschenden Lernens zusammengefasst.¹¹

Das akademische Fach wird also nicht als fertiges und festes Lehrgebäude behandelt, nicht als statischer Besitz bestimmter Kenntnisse, sondern durch Fragen präsentiert, auf die Forschung eine Antwort gibt oder geben will. Dies können aktuelle Forschungsfragen sein, oder aber traditionelle in der Art, dass bestimmte Fragen aus der Geschichte des Faches nachgezeichnet und nochmals gelöst werden im Kontext konkurrierender Ansätze («genetische Vorgehensweise»). Ergebnisse der eigenen Disziplin werden also in dieser Art zum Zwecke des Lernens in den Status noch zu lösender Probleme zurückversetzt.¹² Entscheidend ist dann, in dieser Erfahrung der Forschung auch Fragen der Wissenschaftlichkeit, der Wissenschaftstheorie und Methodenlehre zu diskutieren, solche Fragen also nicht in separate Kursbausteine und Module auszulagern. Forschendes Lernen heisst also, konkrete Forschungserfahrungen zu sammeln und den Prozess der Erkenntnisgewinnung bzw. Wissensprüfung zu reflektieren, um mit der wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweise vertraut zu werden (Messner 2003). Solche studentische Forschung kann dann den anderen Studierenden vorgestellt werden mit der Aufgabe, diese zu diskutieren, methodisch zu hinterfragen, das heisst also, kritisch zu überprüfen, ob das so generierte Wissen angemessen ist. Dabei wird die Überarbeitung zur Selbstverständlichkeit, wie dies für wissenschaftliches Arbeiten allgemein gilt.¹³ Diese Überarbeitung orientiert sich an Qualitätskriterien und versteht sich als formativer Prozess. Gleichzeitig ergeben sich hier Gelegenheiten für Prozess-Berichte und Selbstreflexionen: Der eigene Forschungsprozess wird zum Thema.

Studierende können auch bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Lehrstuhls beteiligt werden. Selbstverständlich: Die Mitarbeit ist nur dort möglich, wo die Vor-

¹¹ Verschiedentlich wird die Analogie von Forschungs- und Lernprozessen im Allgemeinen betont (beispielsweise Webler, 2005) und im Besonderen das universitäre Selbststudium in einer «gewisse(n) strukturelle(n) Affinität zum Forschungsprozess» gesehen. Das Selbststudium ist für Sünkel (2002, S. 42) «in einer (fast) rein gegenständlichen Beziehung ... vom Forschen kaum zu unterscheiden». Die Einheit von Lehre und Forschung als didaktisches Prinzip entspreche insofern dem Konzept der «Arbeitsschule».

¹² Die Lehrkunst besteht hierbei darin, ein bereits gelöstes und entsprechend nicht mehr bestehendes «Erkenntnisproblem» zum Zwecke des Lernens in ein «Handlungsproblem» zu überführen. Als solches wird es mit seiner Lösung nur für einen einzelnen Studenten, für eine einzelne Studentin beendet (Sünkel, 2002, S. 27–28).

¹³ Gleichzeitig zeigt sich hier noch ein weiterer Aspekt von wissenschaftlichem Tun, nämlich Transparenz und Öffentlichkeit. So ist beispielsweise zu überlegen, ob auch Studienarbeiten institutsintern öffentlich werden und damit als eigenständige Beiträge gewürdigt würden. Auswirkungen wären bei der Themenwahl ebenso zu erwarten wie bei der Qualität der Arbeiten.

aussetzungen nicht zu hoch sind. Oder aber die notwendigen Kompetenzen werden bei der Projektarbeit erworben. Dies mag auf den ersten Blick sehr schwierig und kaum realisierbar erscheinen. Allerdings: Jede Forschung beinhaltet verschiedene Phasen und Etappen: von der Entwicklung der Fragestellung über die Sichtung des Forschungsstandes zur Problemdefinition und zum Forschungsplan, sodann zur Durchführung der Untersuchung, der Einordnung der Erkenntnisse bis hin zur Publikation der Ergebnisse. Studierende könnten an ausgewählten Phasen beteiligt werden. Dieser Einbezug von Studierenden in ein Forschungsprojekt setzt voraus, dass die Dozierenden auch tatsächlich forschen. Und die Dozierenden können mit Anreizsystemen (Belohnung, Arbeitsstellen etc.) ermuntert werden, Studierende von Anfang an und nicht bloss marginal zu beteiligen.¹⁴

Mit Forschendem Lernen während des Studiums wird Forschung sichtbar und beurteilbar. Und gleichzeitig werden bereits während des Studiums erste Routinen aufgebaut. Die Abschlussarbeit wird dann zum eigentlichen Gesellenstück des Studiums: Hier muss diese wissenschaftliche Befähigung respektabel nachgewiesen werden.

Humboldt hat diese Zielsetzung des eigenen wissenschaftlichen Tuns mit einer pathetischen Hoffnung verknüpft, indem er Wissenschaft zum Höhepunkt allgemeiner Menschenbildung erklärte. Sie entbinde nicht nur die Leidenschaft für wissenschaftliche Erkenntnis, sondern auch die Liebe zur Wahrheit, zum ethisch Guten und die Sehnsucht nach ästhetischer Versöhnung (Brinckmann, 2002, S. 29). Selbstverständlich: Diese Hoffnungen verknüpfen wir heute kaum mehr damit. Aber immerhin: eine elaborierte Form der Autonomie durch Wissen, ein Stück Bildung im Medium der Wissenschaft.

Diese Ansätze des Forschenden Lernens wollen den Studierenden nicht einfach ein Fach vermitteln, sondern die Studierenden zu produktivem Wissensdrang ermutigen. Dies erfordert einige Kompetenzen, eine eigentliche «Didaktik des wissenschaftlichen Arbeitens». Ein methodischer Ansatz, der dieses Forschende Lernen begleitet, ist beispielsweise derjenige einer «Cognitive Apprenticeship».

2.2 Cognitive Apprenticeship als Methode

Der Begriff der «Apprenticeship» erinnert an das Modell der Berufslehre, an das Lernen in einer Werkstatt. «Cognitive» betont zudem, dass wir es mit kognitiven Lernprozessen zu tun haben. Es geht also eigentlich um eine kognitive Meisterlehre. Johann Amos Comenius (1592–1670) bezeichnete Didaktik als «die Kunst des Lehrens. Lehren heisst bewirken, dass das, was einer weiss, auch ein anderer weiss» (zitiert nach Kron, 1994, S. 63.) Dies ist auch der Ansatz der Cognitive Apprenticeship: Ich öffne mei-

¹⁴ Diese Beteiligung wird nicht von allen Studierenden geschätzt und trifft nicht immer ihre Erwartungen an ein Studium. Forschung ist ein Handeln unter Bedingungen der Unsicherheit: Zu Beginn stehen Fragen, deren Antworten ich nicht kenne. Sicherheiten sollten sich allerdings – so sind meines Erachtens die Studienziele einer Universität zu interpretieren – nicht einfach im Wissenskatalog zeigen, sondern eben in einer wissenschaftlichen Grundhaltung, in methodischer Prüfung von Fragen.

ne Forschungswerkstatt den Studierenden, damit sie sehen können, wie Wissenschaft funktioniert und was daran faszinierend ist. Heute hingegen ist den Studierenden diese Werkstatt der Forschung oft verschlossen, sie sind ausgesperrt. Der Student wird so im besten Falle zum Konsumenten von Forschung, die zwar in seiner Nähe geschieht, aber doch in unüberwindbarer Distanz zum eigenen Erleben und Handeln steht.

Diese kognitive Meisterlehre ist als Einführung in eine Expertenkultur konzipiert, ist also auf das Handeln von Expertinnen und Experten ausgerichtet. Wie gehen Experten vor, wenn sie komplexe Aufgaben bearbeiten? Dabei geht es zum einen um kognitive, zum anderen aber auch um metakognitive Fertigkeiten, die über ein «Lernen-durch-angeleitete-Erfahrungen» erworben werden. Viele Vorgänge, die üblicherweise verinnerlicht und routinisiert ablaufen, werden dabei explizit gemacht. Neben dem inhaltlichen Fachwissen spielt das strategische Wissen eine grosse Rolle. Und vor allem werden sich selbst überwachende und korrigierende Prozesse (Metakognition) betont, denn darin zeigt sich ja ein Aspekt von Meisterschaft resp. Expertise. Es geht also gerade um die Kombination von verschiedenen Wissensbereichen in einer Form situierten Lernens, indem ich in der konkreten Situation Beobachtungen machen und allmählich eigene Meisterschaft entwickeln kann.¹⁵

Bei dieser Methode der «Cognitive Apprenticeship» werden verschiedene didaktische Funktionen unterschieden, wobei sich insgesamt eine sorgfältige Balance zwischen Instruktion und Konstruktion ergibt.¹⁶ Die Dozierenden übernehmen vielfältige Coaching-Aufgaben und unterstützen das Lernen durch Hilfestellungen in Form von Schemata und Leitfäden. Die Studierenden erwerben durch diese Explikation kognitiver Prozesse Kompetenzen im Umgang mit konkreten Problemen der Forschungspraxis und innerhalb einer durch fachkundiges Handeln bestimmten Kultur. Die Studierenden sehen, wie die zu erwerbenden Kompetenzen genutzt werden und wie wichtig und bedeutsam sie sind. Mit zunehmendem Wissen und Können werden die Studierenden dann Mitglieder einer Wissenschafts- resp. Forschungsgemeinschaft und insofern fachkundige Forschungspraktiker mit einer flexiblen Handlungsfähigkeit.¹⁷

2.3 Passungsfragen in der Studieneingangsphase

Solche Verknüpfungen zwischen Lehre und Forschung werden ja häufig für späte Studienphasen postuliert. Dahinter steckt oftmals die Überlegung, dass wissenschaftliche Bildung eine feste, unveränderliche Grundlage brauche.

¹⁵ In der medizinischen Ausbildung hat es solche Formen der Meisterlehre schon immer gegeben, um Routinen zum Beispiel am Krankenbett einzuüben. Hier geht es mir nun aber um den Bereich der Forschung.

¹⁶ Collins, Brown und Newman unterscheiden in ihrem Aufsatz (1989), der am Beginn dieses methodischen Ansatzes steht, sechs Funktionen, in nachfolgenden Beschreibungen werden bisweilen auch sieben genannt: Coaching, Modelling, Exploration, Scaffolding, Articulation, Reflection, Fading (Markowitsch et al., 2004, S. 118–125).

¹⁷ Selbstverständlich müssen nicht immer alle Funktionen Berücksichtigung finden. Es ist bereits wertvoll, wenn eine Professorin in einer Vorlesung explizit macht, wie sie ein Thema erarbeitet hat oder beispielsweise zu aktivem Explorieren ermuntert und diese Explorationen in eine nächste Lektion einbaut.

Ich würde demgegenüber dafür plädieren, solche Prinzipien und Methoden während des gesamten Studiums ganz gezielt und explizit einzuüben. Die Universität sollte von Beginn weg ihren spezifischen Charakter zeigen und also ihre wesentlichen Merkmale wie das Prinzip «Wissenschaftlichkeit» und Forschungsorientierung betonen. Entsprechend müssen Räume angeboten werden, in denen Entdeckungen möglich sind und (eigenen) Fragen nachgegangen wird, in denen das Studium also bereits in einer frühen Phase als «Forschungsprojekt» realisiert werden kann (vgl. oben). Dazu braucht es sorgfältige Unterstützung und einen wertschätzenden Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Sofern Studierende darauf aus sind, möglichst schnell oberflächliche Kenntnisse als reproduzierbares Wissen ohne vertiefende Reflexion zu erlangen und sofern Lehrveranstaltungen dies unterstützen, ist das Kriterium der Wissenschaftlichkeit unterlaufen. Selbstverständlich: Nicht alles kann während eines Studiums auch tatsächlich konkret hinterfragt und nachgeforscht werden. Studierende müssen sich auch Kenntnisse aneignen, die sie nicht problematisieren können. Es geht aber darum, dass das Prinzip überlegt ist: Eine kritische Prüfung kann jederzeit eingesetzt werden.

Darin liegt eine Bedeutung der Studieneingangsphase: Eine Institution zeigt, was sie ist und was sie will. Sie macht ihre Ziele explizit und diskutiert Fragen der Passung zwischen den Erwartungen der Studierenden – diese Erwartungen sind sehr heterogen und müssen bisweilen enttäuscht werden – und den Anforderungen der Institution, die nicht beliebig verhandelbar sind. Solche Klärungen aber brauchen Gefässe, die in ein Studienprogramm eingeplant werden müssen. Entsprechend sind solche Überlegungen der Verknüpfung von Lehre und Forschung nicht bloss einzelnen Dozierenden und ihren Lehrveranstaltungen zu überlassen, sondern müssen auch bei der Konzeption der Studiengänge berücksichtigt werden.¹⁸

2.4 Notwendige didaktische Sensibilität und Kompetenz

Hochschuldidaktik ist das Unternehmen, Lehren und Lernen an Hochschulen aufeinander zu beziehen und damit nachhaltiges studentisches Lernen zu ermöglichen und zu erleichtern. Nicht die Lehre an und für sich ist das Problem, sondern diese systematische Verknüpfung von Lehren und Lernen mit expliziten Zielkategorien.

Und diese Zielkategorien sind an einer Universität mit dem Prinzip «Wissenschaftlichkeit» verbunden. Die Verknüpfung von Lehre und Forschung, diese Forschungsorientierung der Lehre meint dann nicht einfache Präsentation von Forschung, sondern eine Rekonstruktion und Explikation des Forschungsprozesses und von «Wissenschaftlichkeit» unter der Perspektive Lernprozess. Auf allen hochschuldidaktischen Handlungsebenen ist die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit und Forschung zu klären und kon-

¹⁸ Die Studieneingangsphase hat meines Erachtens bei allen Hochschultypen eine grosse Bedeutung, weil hier eben der spezifische Charakter einer Einrichtung gezeigt und geklärt wird. Dies gilt entsprechend auch für Pädagogische Hochschulen. Hier hat diese Passungsphase insbesondere die Aufgabe, Studienmotive und studentische Berufsvorstellungen mit Ausbildungszielen und Professionskonzepten zu konfrontieren sowie die Bedeutung verschiedener Lernorte zu klären.

zeptionell zu berücksichtigen. Und dafür braucht es meines Erachtens eine elaborierte Didaktik der Wissenschaft und Forschung. Und: entsprechende didaktische Sensibilität und Kompetenzen bei Dozierenden und Institution.

Literatur

- Brinckmann, H. et al.** (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- CRUS** (2004). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*. 16. Juni 2004. www.crus.ch/docs/lehre/bologna/schweiz/Empfehlungen/Empf.pdf.
- Huber, L.** (1998). Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. *Das Hochschulwesen*, 46 (1), 3–11.
- Kopetz, H.** (2002). *Forschung und Lehre: Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstrass*. Wien: Böhlau.
- Kron, F.W.** (1994). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Locke, W.** (2004). Integrating Research and Teaching Strategies: Implications for Institutional Management and Leadership in the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 16 (3), 101–120.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M.** (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Marsh, H.W. & Hattie, J.** (2002). The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 603–641.
- Messner, H.** (2003). Erziehungswissenschaften in der Praxis: forschendes Lernen bei pädagogischen Abschlussarbeiten. In Fachhochschule Aargau / Nordwestschweiz (Hrsg.), *Kontext: Pädagogik* (S. 16–18).
- Spiel, Ch., Wolf, P. & Popper, V.** (2002). Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie*, 113 (210,1), 27–39.
- Stichweh, R.** (1999). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 49–69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Sünkel, W.** (2002). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- Webler, W.-D.** (2003). Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. (S. 53–82). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.unizh.ch

Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich

Regula Schmid Keeling und Peter Tresp

Unter dem Titel «Initiative Lerndialog» hat die Universität Zürich ein finanzielles Anreizsystem zur Förderung der Qualität der Lehre geschaffen. Der Beitrag beschreibt dieses Projekt zur «Erneuerung der Lehre» und geht von Seiten der Hochschuldidaktik auf die Chancen des Dialogs für ein erfolgreiches Lernen an der Universität ein. Er begreift die Initiative als didaktische Herausforderung an alle Dozierenden und zeigt Schritte auf, mit denen diese den neuen Ansprüchen begegnen können.

1. Die «Initiative Lerndialog» der Universität Zürich

Mit der Unterzeichnung der «Bologna-Deklaration» hat sich die Universität Zürich zu einer umfassenden Studienreform verpflichtet.¹ Sie hat damit Grundlagen geschaffen, auf denen sie die Lehre neben die Forschung in den Brennpunkt der Anstrengungen um ihre Positionierung stellen kann.² Ein Teil der für «Bologna» zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel hat die Universität denn auch für Massnahmen bereit gestellt, welche in den Fächern bzw. Fakultäten mit hohen Betreuungsquotienten die «Interaktivität in der Lehre» intensivieren sollen.³ Im Jahr 2004 wurden erstmals unter dem Titel «Initiative Lerndialog» Massnahmen und Projekte gefördert, welche direkt Veränderungen der hergebrachten Unterrichtsformen anstreben.⁴ Die Mittelvergabe erfolgt auf Antrag der Fakultäten durch die Universitätsleitung, nach Überprüfung des Gehalts der einzelnen eingereichten Projekte durch Prorektorat Lehre und Lehrkommission. Die Ziele der «Initiative Lerndialog» wurden wie folgt umschrieben: «Die Initiative Lerndialog strebt eine Verbreiterung der Methodenvielfalt und insbesondere einen vermehrten Einsatz der dialogintensiven Formen an.» Damit sollte «das Studium an der Universität Zürich intensiviert und verstärkt studierenden- bzw. lernorientiert ausgestaltet» werden.⁵ Die seither gemachten Erfahrungen haben zu einer Konkretisierung dieser Ziele

¹ <http://www.studienreform.unizh.ch/>

² unijournal 35/2 (2005), S. 3: «Zwölf strategische Grundsätze für die Universität Zürich», festgelegt von Universitätsrat und Universitätsleitung, Juni 2004, Grundsatz 2: «Forschung und Lehre haben den gleichen Stellenwert. Die Qualität ist in beiden Bereichen zu fördern.»

³ Die Betreuungsquotienten nach Fakultäten und aufgeteilt auf «Studierende/Professur» und «Studierende Mittelbau» in: Jahresbericht der Universität Zürich, 2004, S. 75. In beiden Fällen führen die Rechtswissenschaftliche, die Philosophische und die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät die Liste an.

⁴ http://www.planung.unizh.ch/report/entw_finanzplan.html

⁵ Entwicklungs- und Finanzplan 2003/2004 bis 2007: Beilage 2: Initiative Lerndialog: Rahmenbedingungen für die Umsetzung, S. 3.

geführt, die sich in der für das Jahr 2007 anstehenden Projektausschreibung niederschlagen wird.

Es ist hier nicht der Ort, um auf die finanz- oder verwaltungstechnischen Konsequenzen der Initiative einzugehen. Vielmehr nehmen die Autorin und der Autor sie zum Anlass, um aus der Sichtweise der Hochschuldidaktik die Betonung der Interaktivität für erfolgreiches studentisches Lernen zu begründen. Dabei werden die sich ergebenden didaktischen Anforderungen an die Dozierenden mit Bezug auf Beispiele des universitären Lehr- und Lernalltags konkretisiert. Einige Bemerkungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sich die Lehre gegenwärtig an der Universität Zürich abspielt, gehen den didaktischen Darlegungen voraus.

2. Rahmenbedingungen der Lehre an der Universität Zürich

Studentisches Lernen spielt sich in Rahmenbedingungen ab, die von einer Reihe ineinander greifender Faktoren gebildet werden. Sie sollen hier für die Universität Zürich skizziert werden. Die fest angestellten Professorinnen und Professoren übernehmen derzeit an der Universität Zürich rund 35 % der im Präsenzunterricht gehaltenen Stunden.⁶ In einzelnen Fächern ist eine Professur für über 100 Studierende zuständig.⁷ Allerdings wird der Unterricht zu einem grossen Teil nicht von fest angestellten Personen geleistet. Mit den übrigen 65 % der Stunden werden nämlich Privatdozierende, Titularprofessorinnen und -professoren sowie Lehrbeauftragte und «Dozierende mit unbekanntem Rang» betraut. Diese Zahlen variieren je nach Fakultät stark⁸ (und enthalten im Übrigen keine Angaben zu den von älteren Studierenden – Tutorinnen und Tutoren – gehaltenen Übungsstunden).

Die anzunehmende Lernkultur ist weiter von der Zielbestimmung des Studiums geprägt: Wo die wissenschaftliche Methode in starkem Mass auf eine berufliche Tätigkeit hin orientiert ist, sind problemorientierte und manchmal ausgesprochen interaktive Lernaktivitäten häufig traditionellerweise in der Ausbildung enthalten. Dies ist der Fall in der Human- und Veterinärmedizin, aber etwa auch in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie.

⁶ «Lehrveranstaltungen in Stunden», WS 04/05, in: Jahresbericht der Universität Zürich 2004, S. 83.

⁷ Verlautbarung des Prorektors Planung vom 29.4.2005 (www.mediadesk.unizh.ch/2005/1675/vonderCroneJMK05.pdf). Genannt sind die Rechtswissenschaften, Anglistik, Ethnologie, Germanistik, Pädagogik, Politikwissenschaft, Psychologie, Publizistikwissenschaft, Soziologie.

⁸ In der grössten Fakultät, der Philosophischen, wurden im Wintersemester 2004/05 fast drei Viertel (72 %) der Stunden von Lehrbeauftragten und «übrigen Dozierenden» gehalten, in der Rechtswissenschaftlichen Fakultät sind es knapp ein Drittel (29 %). Typisch für die Humanmedizin ist erstens die grosse Zahl von Unterrichtsstunden, die von habilitierten Dozierenden übernommen werden (67 %), und zweitens die Tatsache, dass mehr als die Hälfte dieser Stunden von Privatdozierenden oder Titularprofessoren und -professorinnen gehalten wurden (Privatdozierende: 20'201 Stunden; Ord. Profs: 18'000 Stunden).

Schliesslich beeinflussen bestimmte Gewohnheiten studentisches Lernen. Vorlesungen etwa werden bevorzugt zur Einführung in einen Fachbereich benutzt und dienen der inhaltlichen Übersicht. Die im 19. Jahrhundert entwickelte Seminarform, welche auf dem Austausch zwischen «Wissenden» und «Wissen Erwerbenden» basiert, dient der Einübung der Methode und hat an sich das Potenzial, die Studierenden interaktiv in die Wissenschaftskultur einzuführen.⁹ Ausgerechnet die Seminarform genügt aber diesem Anspruch häufig nicht mehr. Gerade in den Fächern, in denen das Seminar ursprünglich entwickelt wurde (z. B. Geschichte), stehen hohe Studierendenzahlen, sozial und von der Interessenlage her weit heterogenere Studierendengruppen als im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie mangelnde verbindliche Vorstellungen über das Gesamtstudienziel der Verwirklichung dieses Potenzials zur Aneignung von Inhalten und Methoden im Rahmen gemeinsamen Handelns entgegen.

3. Lerndialog und studentisches Lernen

Der der Initiative zugrunde gelegte Begriff des «(Lern)Dialogs» zielt auf ein umfassendes Konzept universitärer Lehre ab. Dabei geht es nicht einfach darum, dass ein Professor vom Olymp steigt und auch die Studentin im zweiten Semester als vernunftbegabtes Wesen wahrnimmt. Respekt und Empathie für das Gegenüber sind allerdings Voraussetzungen für eine Lehre, welche nicht verkündend instruieren, sondern die aneignende Auseinandersetzung jedes Einzelnen und jeder Einzelnen mit Inhalten, Anliegen und Methoden des Fachs ermöglichen will. Der Blick auf einen möglichen Gegenbegriff soll es verdeutlichen: Der «Lehrmonolog» würde eine Form des Unterrichts bezeichnen, bei der die Studierenden kaum aktiv sind, sich der Monolog des Dozenten resp. der Dozentin nicht an den Studierenden und ihrem Lernen orientiert und entsprechend kaum nachhaltig gelernt wird.

Lernen ist ein aktiver, sozialer Konstruktionsprozess, also konstruierende Eigenaktivität in einem bestimmten Handlungszusammenhang. Zwar ist Lernen ein individueller, selbstgesteuerter Vorgang. Die Einbindung in schulische Formen, in eine Angebotsstruktur und in einen spezifischen sozialen Kontext beeinflusst aber das grundsätzlich individuelle Lernen wesentlich.

Wenn Lernen als aktiver Konstruktionsprozess verstanden wird, so muss die Lernumgebung den Lernenden auch Möglichkeiten bieten und Situationen zur Verfügung stellen, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind, die also Gelegenheit für Lernaktivitäten bieten. Diese Aktivität kann auf verschiedene Art gestaltet sein und reicht vom «aktiven Zuhören» etwa in der Vorlesung bis hin zu eigenständigen Projektarbeiten, welche nicht mehr an die Seminarform gebunden sind oder wo das Seminar als Sammelpunkt für weit gehend ausserhalb der Universität durchgeführte Projekte dient.

⁹ Zur Entstehung des Seminars: Smith (2000).

Konkret und bezogen auf das wohl typischste universitäre Setting, die Vorlesung, würde dies etwa heissen, dass, bei aller Betonung der Bedeutung der geschliffenen, «druckreifen» Rede, Brüche in den Redefluss eingebaut werden müssen. Wenn Studierende denken lernen sollen, müssen sie auch in Vorlesungen Gelegenheit dazu erhalten. Statt eine «beschreibende» Vorlesung, in der Wissensinhalte mit dem Ziel der Informationsvermittlung ausgebreitet werden, sind also auf Fragen hin orientierte Vorlesungen gefragt, welche den Studierenden genügend Gelegenheit bieten, an einer Frage bzw. einem Problem «herumzudenken» (Bligh, 2000, S. 233). Dabei darf die fragenorientierte Strukturierung nicht auf das Handout abgeschoben werden, dieses sollte vielmehr jene informierenden Details enthalten, auf die in der Vorlesung zugunsten der Problematisierung verzichtet wurde (Bligh, 2000, S. 236). Dies verlangt eine Gesamtplanung von Lehrveranstaltung, Selbstlernphasen und unterstützenden Unterlagen, welche die Stellung des einzelnen Elements im gesamten Unterrichtssetting berücksichtigt und dessen Beitrag zum übergeordneten Lernziel so genau als möglich formuliert. Auch bei Projektarbeiten ist die Rückbindung an ein übergeordnetes, in und mit der Gruppe erarbeitetes Ziel zentral, soll das Tun als sinnvoll betrachtet und das «Learning by doing» als befriedigend und motivierend empfunden werden.

Solche Lernaktivitäten zu planen und zu realisieren stellt besondere Herausforderungen an Studierende und Dozierende. Die Dozierenden sehen sich in der Situation, die Studierenden trotz bestehender Asymmetrie des Verhältnisses als eigenständige Dialogpartner mit eigenen Erfahrungen und Ideen zu respektieren, den (meistens) im Wissen unterlegenen Gesprächspartnern eine These verständlich zu machen und gleichzeitig Verständnis für das Unverständnis im Dialog zu beweisen. Gerade in einer Umbruchsphase wie der gegenwärtigen ist ein nicht zu unterschätzendes Hindernis, dass nicht nur Dozierende, sondern auch Studierende feste Vorstellungen über universitäres Lernen mitbringen. Damit stellt sich den Dozierenden die Aufgabe, ihre Erwartungen an die Studierenden deutlich zu machen und in einem zweiten Schritt Aktivität auch einzufordern. Diese Aktivität muss in einem angemessenen Verhältnis zu den angestrebten Lernzielen stehen (um nicht als blosser Aktivismus gedeutet zu werden). Im Rahmen der «Initiative Lerndialog» wird diese Aktivität als interaktiver Austausch, eben als Dialog zum Zwecke des Lernens umschrieben. Der beabsichtigte «Dialog» geht aber weit über die Vorstellung eines Zweiergesprächs hinaus, indem er den Austausch mit Dozierenden wie auch mit den anderen Studierenden einbezieht.

Die Tradition des Dialogs zum Zweck des Lernens reicht, bei bisweilen deutlich unterschiedlicher Akzentuierung und Verständnis, von den Sophisten und Sokrates bis in die neueste Didaktik-Bücher. Auch die Universität als Lehr- und Forschungsanstalt kennt eine Tradition des Dialogs, der gerade den Austausch über Geltungsansprüche von wissenschaftlichen Thesen ins Zentrum rückt. Er entspricht damit dem Ziel der universitären Lehre, das sich in der Formel der Verknüpfung von Forschung und Lehre ausdrückt: der Hinführung zu eigenem wissenschaftlichem Tun. Der lebendige Dialog verhindert dann, dass Thesen sich zu Lehrgebäuden verhärten, die einem als fixer Kanon entgegen

kommen. Auf diese Weise verwirklicht sich die auf Kommunikation basierende Gestalt der Universität als Ort forschenden Lernens und lehrenden Forschens. Lerndialog zeigt dann eine Nähe zu Ansätzen wie etwa der «Community of practice» (Wenger, 1999).

In einem gewandelten Verständnis von Dialog, wie es der «Initiative Lerndialog» zugrunde liegt, wird nun noch ein weiterer Aspekt betont, der ebenfalls im Rahmen der Reformbemühungen mit Bologna und einer pointierten «Lernerorientierung» eine besondere Bedeutung bekommt: Der Lernerfolg ist im Wesentlichen auch von Lernkompetenzen abhängig, zu denen Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten gehören. Diese können beispielsweise gefördert werden, indem sie eingefordert und in ihrem Aufbau unterstützt werden durch die bewusste Organisation des Austauschs zwischen den Lernenden und Lehrenden oder unter Lernenden. Angestrebt wird der Aufbau einer Kultur des Dialogs, welcher alle Lernsettings, denen Studierende im Lauf eines Studiums begegnen, als gemeinsamer Nenner verbindet. «Förderung der Studier- und Lernkompetenz» ist entsprechend eine zentrale Zielsetzung der «Initiative Lerndialog».

Ein Mittel, das vielleicht auch an der Universität Zürich seine in der Primar- und Sekundarstufe sowie der höheren Fachschule schon angetretene Erfolgsgeschichte weiterführen wird, ist das Lernportfolio.¹⁰ Diese Sammlung ausgewählter, hohen Leistungsansprüchen genügender Dokumente einschliesslich reflektierender Ausführungen der Studierenden über ihre Lerntätigkeit verlangt von den Dozierenden eine aufmerksame Orientierung der Studierenden. Das Lernportfolio ermöglicht aber zugleich eine Annäherung an individuelle Denkprozesse von Lernenden, wie sie herkömmliche Unterrichtsformen selten bieten. Das Instrument ist dann für alle Beteiligten erfolgreich, wenn es Dozierenden und Studierenden gelingt, ausgetretene Denkpfade zu verlassen und gemeinsam eine hohe Qualität der geforderten Leistungen anzustreben.

4. Schluss: Möglichkeiten und Grenzen des universitären Lerndialogs

Lassen sich die didaktischen Ziele mit einem finanziellen Anreizsystem, wie es der «Initiative Lerndialog» zugrunde liegt, erreichen?

Im Vordergrund stand bisher die Verringerung der Betreuungsquotienten in den Veranstaltungen durch die Finanzierung von zusätzlichen Lehraufträgen und befristeten Anstellungen von Hilfskräften. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass der Zugang zum Einzelnen mit der Verringerung der Anzahl Studierender in einem Kurs verbessert wird. Auch an der Universität ist aber nicht das reine Zahlenverhältnis alleine für eine Qualitätssteigerung studentischen Lernens ausschlaggebend. Immerhin kann angenommen werden, dass sich in kleineren Gruppen das Gefühl der Anonymität weniger schnell einstellt als in Grossveranstaltungen mit Hunderten von Studierenden.

¹⁰ An der Universität Zürich studienübergreifend eingeführt im Fach Ur- und Frühgeschichte (ab Wintersemester 2004/05, vgl.: http://www.prehist.unizh.ch/studium/studium_anforderungen.php).

Für die Dozierenden ergeben sich aus der «Erneuerung der Lehre» im universitären Alltag eine Reihe von Aufgaben, die von der Passung (zwischen Lehrstrategien und Wissensstand bzw. Lernstrategien der Studierenden) über Modell (die Dozierenden demonstrieren den Nutzen von Lern- und Denkstrategien und den Prozess der Wissenskonstruktion im entsprechenden Fach und am eigenen Beispiel) bis hin zu einer systematischer als bisher gestalteten Beratung reichen (Stichwort: die Dozierenden als Coaches (Blom, 2000)). Voraussetzung ist zudem, dass sie ein Bewusstsein für die Vielfalt studentischen Lernens entwickeln und sich auch ihrer eigenen Präferenzen und den spezifischen Anforderungen ihres Faches bewusst werden. Der Neuorientierung zugrunde liegen muss schliesslich das Überdenken der Lernziele insgesamt, die Zuweisung bestimmter Teilziele an bestimmte Lernsettings und damit eine sorgfältige Gesamtplanung des Curriculums.

Literatur

- Bligh, D. (2000). *What's the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied: Luchterhand.
Smith, B. (2000). *The Gender of History. Men, Women, and Historical Practice*. Cambridge MA: Harvard University Press (erstmalig 1998).
Wenger, E. (1999). *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
Winteler, A. (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
<http://www.afh.unizh.ch>

Autorin und Autor

Regula Schmid Keeling, Dr., regula.schmid@access.unizh.ch

Peter Treppe, Dr., peter.treppe@access.unizh.ch

Beide: Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich



Die Diplomarbeit und ihre Betreuung. Was die Ausbilderinnen und Ausbilder der Pädagogischen Hochschule Freiburg dazu meinen

Pierre-François Coen¹

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den Vorstellungen der Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg, die zum ersten Mal Diplomarbeiten begleiten. Zwölf von ihnen haben an einem halboffenen Gespräch teilgenommen, in welchem unter anderem Fragen im Zusammenhang mit der Art der Diplomarbeit und deren Betreuung besprochen wurden. Die Resultate zeigen, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder relativ gut vorwegnehmen, was sie erwartet, aber ihre Antworten lassen auch Spannungen und Widersprüche erkennen, insbesondere bezüglich der Frage zu ihrer beruflichen Identität als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

1. Einleitung

Im Rahmen ihrer Entstehung stellt sich für die PH Freiburg erstmals die Aufgabe, für die Betreuung der Studierenden, die eine Diplomarbeit schreiben, ein Konzept zu erstellen und umzusetzen². Diese Aufgabe ist für alle beteiligten Dozierenden der Institution neu. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, über ihre Vorstellungen und Ansichten zum Thema «Diplomarbeit» zu berichten. Dieses Vorgehen ermöglicht es, den aktuellen Stand dieser Auffassungen darzustellen und in einigen Jahren darauf zurückzukommen. Wir definieren zuerst den theoretischen Rahmen dieser Untersuchung und betrachten dann die methodologischen Aspekte sowie die wichtigsten Ergebnisse, die wir im letzten Teil dieses Beitrags erörtern.

2. Theoretische Überlegungen

2.1 Begleiten und Betreuen bedeutet Spannung aushalten

Eine Diplomarbeit zu betreuen erzeugt bei den Dozierenden einen Zustand der Spannung, nämlich: zwischen dem *Produkt* und dem *Prozess*, zwischen der Realisierung

¹ Herzlichen Dank an Josef Stadler für die Übersetzung aus dem Französischen.

² Die PH Freiburg hat sich für die Realisierung einer Diplomarbeit entschieden mit dem Ziel, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, am Ende der Ausbildung eine empirische Untersuchung durchzuführen. Die Idee ist, dass sie bei dieser Arbeit von erlebten Situationen aus ihren Praktika ausgehen, sie problematisieren und eine einfache Untersuchung durchführen, die jedoch den methodologischen Anforderungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung entspricht.

einer *Arbeit* und der Selbstrealisierung einer *Person* (Bailleul & Bodergat, 2001). Diese Autoren betonen, dass das Leiten einer wissenschaftlichen Arbeit unter anderem die *Regulierung* (im Sinne von Steuerung) des vom Studierenden in Gang gesetzten Bildungsprozesses und zugleich die *Abstimmung* des (Untersuchungs-)Gegenstandes mit den Erfordernissen der Ausbildung impliziert. Diese beiden Aspekte kommen in den Ausführungen von Professoren sehr häufig vor.

In einer Untersuchung zu diesem Sachverhalt haben Germain & Gremillet (2000) eine grosse Anzahl begrifflicher Festlegungen identifiziert, die mit der Leitung von schriftlichen Arbeiten verbunden sind und die sowohl die Komplexität der Aufgabe, ihre Vielfältigkeit als auch die schwierige Positionierung der betreuenden Personen aufzeigen. Diese Vielfältigkeit der Ansätze ist wichtig, denn sie zeigt, dass zwischen zwei Aspekten eine verschwommene Situation besteht: zwischen dem, was man mit der Funktion des Betreuers (oft implizit durch die Institution definiert) verknüpfen könnte, und der Rolle, die er mit dem Ausüben dieser Funktion übernimmt. Selbst wenn die Funktionen innerhalb einer Institution ähnlich sind, kann folglich die Rolle und mehr noch die Aktualisierung dieser Rolle in ganz bestimmten Situationen sehr unterschiedliche Gesichtspunkte aufweisen.

2.2 Begleiten und Betreuen heisst eine Position einnehmen

Eine professionelle Arbeit zu begleiten verlangt von der Ausbildungsperson, dass sie zu den Studierenden eine bestimmte Position einnimmt. Es sind drei Haltungen möglich: *Vorne*, *auf der Seite* oder *hinten*. Wenn Ausbildende vorne sind, sind sie *Führende* und zeichnen die Route vor, die der Student oder die Studentin gehen muss. Sie kennen das Ziel und ihre Legitimation haben sie aufgrund ihrer Erfahrung. Wenn Ausbildende auf der Seite sind, sind sie *Gefährtinnen und Gefährten* (oder Begleitende) und gehen mit den Studierenden den Weg. Sie sind in sicherer Nähe, und ihre Legitimation ist durch ihre Fähigkeit begründet zu kommunizieren, zu verstehen und zuzuhören. Wenn sie hinten sind, sind sie *Zeuginnen und Zeugen* und halten eine gewisse Distanz, um auswerten zu können. Ihre Legitimation beruht auf ihrer sachverständigen Expertise. Bailleul & Bodergat (2001) und Bailleul (2005) schlagen ebenfalls drei Arten von Leitung vor: Führung, (helfende) Lenkung und Begleitung. Dieses Modell einer Betreuung versucht anhand von vier Achsen (beziehungsmässig, technisch-organisatorisch, wissenschaftlich und hinsichtlich des beruflichen Aufbaus) eine vollständigere Sicht des Prozesses darzustellen und erlaubt, die verschiedenen Typen des Betreuens subtiler zuzuordnen.

2.3 Begleiten und Betreuen verweist auf das Berufsbild

Eine Diplomarbeit begleiten verweist auch auf das Bild, das sich Dozierende von der Ausbildung machen. Ihre Vorstellungen können auf den Wissenserwerb, auf Handlungs- oder Daseinskompetenz ausgerichtet sein, des Weiteren auf Diversifizierung der beruflichen Erfahrungen oder auch auf das Abstand-Nehmen (um etwas besser beurteilen zu können) und die Analyse der praktischen Erfahrungen (Dumont, 2003). Die

Diplomarbeit wäre somit für gewisse Dozierende ein Mittel um neues Wissen oder Know-how zu erwerben und für andere ein Instrument für die Analyse von Praktika oder für die Entwicklung der Reflexivität.

Mit dem Thema «Diplomarbeit» kommt übrigens auch die Frage der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen zum Vorschein, sowie die der schwierigen Positionierung zwischen einer ontogenetischen oder anderen (nomothetischen, politischen oder pragmatischen) Orientierung, wie van der Maren (2003) sie beschreibt. Diese Orientierung verweist die Dozierenden auf eine doppelte Identität: die des Ausbildens und die des Forschens, eine Identität, die bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht realisiert ist (Albarrello, 2004). Man muss sich also notwendigerweise fragen, wie Dozierende, die Diplomarbeiten betreuen, ihre eigenen Kompetenzen in diesem Bereich entwickeln (Tardif & Lessard, 2000; Paquay, 2002). Deshalb ist es entscheidend, gleichzeitig über den Sinn der Ausbildung, wie er den Studierenden vermittelt wird und über die angebotene Unterstützung für die betreuenden Dozentinnen und Dozenten nachzudenken (Avanzini, 2003). Für diesen Autor bedeutet Forschen *Handeln*, aber auch *sich weiterentwickeln* und *sich immer wieder neu orientieren*, was den ganzen Menschen fordert.

Wir sehen also, indem wir die Frage der Diplomarbeit und ihrer Begleitung aufgreifen, eröffnen sich zugleich wichtige Felder der Reflexion. Im Folgenden versuchen wir nun, sie mit den Vorstellungen der Dozentinnen und Dozenten an der PH Freiburg zu vergleichen.

3. Kontext und Forschungsfragen

Die Studierenden werden von einer Tutorin oder einem Tutor³ begleitet. Diese Massnahme soll den Studierenden helfen, ihre Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Jeweils ab dem Herbst stehen die Tutorinnen und Tutoren für die Betreuung dieser Arbeiten zur Verfügung. Sie verfügen über ein Betreuungspensum von ungefähr 20 Stunden pro Jahr (30 Stunden, wenn die Studierenden zu zweit sind), um Studierende zu betreuen und während allen Phasen der Durchführung bis zur Schlussbewertung zu begleiten; an letzterer nehmen sie mit einer anderen (internen oder externen) Expertensperson teil.

Ausgehend von dieser Situation ergeben sich einige Fragen: Welches sind die Vorstellungen der Dozierenden über die Diplomarbeit, über ihre Rolle des Begleitens, über ihre Motivationen, die sie dazu gebracht haben, Studierende zu betreuen, über die organisatorischen Aspekte im Zusammenhang mit diesen Diplomarbeiten, usw.? Diese Fragen haben unsere Interviews geleitet.

³ Der Begriff «Tutor» steht für die Professoren der Institution, die Diplomarbeiten betreuen. Sie sind es, die die Studierenden begleiten. Es sei noch erwähnt, dass die Professoren die Rolle des «Mentors» übernehmen können, wenn sie einen Studenten während der Praktika vor Ort betreuen.

4. Methodische Überlegungen

Wir haben zwölf Dozentinnen und Dozenten der PH Freiburg ausgewählt, um unsere halboffenen Interviews durchzuführen. Unsere Stichprobe besteht aus sechs Frauen und sechs Männern, die bezüglich beruflicher Erfahrung, Ausbildung und unterrichteter Fächer eine ziemlich gute Vielfalt darstellen. Wir haben sie zu mehreren Aspekten, die mit der Begleitung von Diplomarbeiten zusammenhängen, befragt, indem wir diese Elemente durch sieben allgemeine Fragen ermittelt haben; diese beziehen sich auf:

- frühere Erfahrungen in der Betreuung von Arbeiten des gleichen Typs,
- Motivationen für die Betreuung von Diplomarbeiten,
- Vorstellungen über den Gegenstand «Diplomarbeit» an sich,
- Modalitäten der Begleitung und Anfragen der Studierenden an sie,
- Rolle des Auswertenden sowohl auf formativer als auch auf zertifizierender Ebene,
- angegebene Kompetenzen,
- Bildungsbedürfnisse.

Nachdem wir alle Interviews vollständig transkribiert hatten, haben wir eine Inhaltsanalyse durchgeführt, um die wichtigsten Elemente, die wir mit unseren Themen erhoben haben, hervorzuheben.

5. Ergebnisse

In diesem Teil übernehmen wir nacheinander die sieben Themen, die wir den Dozierenden vorgelegt haben, und geben die Antworten in Form einer Synthese wieder.

5.1 Erfahrungen in der Betreuung

Die meisten Befragten (8 von 12) hatten schon Erfahrung in der Betreuung von Diplomarbeiten oder wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität (Lizentiat und Doktorat). Bei den einen handelte es sich um Seminararbeiten, die sie als Assistenten an der Universität begleitet haben, bei anderen waren es Abschlussarbeiten einer Ausbildung, für die sie Experten in einem Fach waren. Vier von ihnen haben angegeben, noch nie eine solche Arbeit begleitet zu haben, sie erwähnten aber ihren eigenen Bildungsweg als Erfahrungshintergrund.

5.2 Motivation für die Betreuung von Diplomarbeiten

Wenn man die Dozierenden nach den Beweggründen für die Betreuung von Diplomarbeiten fragt, taucht an erster Stelle die Dimension «Institution» auf. Fast alle erwähnen, dass diese Aufgabe Teil ihres Pflichtenheftes ist. Andere geben als Grund eine gewisse Solidarität unter Kollegen an. Das persönliche Interesse ist auch ein wichtiges Argument: Interesse für die Forschung, Intensivierung der Kontakte zu den Studierenden, Vertiefung im Unterrichtsfach oder allgemeines Interesse an der gewählten Thematik.

5.3 Die Vorstellungen zum Thema Diplomarbeit

Welches Produkt müssen die Studierenden hervorbringen, und welches sind die Besonderheiten dieser Arbeit? Hier sind die Antworten ziemlich verschwommen. Dennoch zeichnet sich eine allgemeine Tendenz ab: Die Diplomarbeit ist eine Forschungsarbeit mit einem theoretischen und einem empirischen Teil. Drei Dozierende beharren darauf, dass die Diplomarbeit den Studierenden die Möglichkeit bieten soll, ein praktisches, im Praktikum erlebtes Problem zu lösen oder eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen; neun Befragte stellen die reflexive Dimension einer solchen Arbeit in den Vordergrund und unterstreichen so, dass man mehr auf den ontogenetischen Aspekt setzen soll. Auf der formalen Ebene sehen die Dozierenden diese Arbeit auf das klassische Modell der Forschungsarbeit ausgerichtet, mit Theorie, Methode, Resultaten, Diskussion. Zwei von ihnen legen Wert darauf, dass die Studierenden mit dieser Arbeit eine Forschungsmethodik umsetzen können; wenn auch nur eine elementare, so doch eine peinlich genaue. Für zwei weitere bedeutet die Diplomarbeit eine *Synthese-Arbeit, die eine Art Integration von all dem sein sollte, was sie bekommen haben*. Die Vorstellungen über die Diplomarbeit sind also nicht so klar, wie es den Anschein haben könnte, auch wenn sich relativ starke Linien vorab auf der formalen Ebene abzeichnen.

Ist eine Diplomarbeit in der Lehrerbildung nützlich? Bei dieser Frage sind acht Befragte der Meinung, diese Arbeit sei ein gutes Mittel, um die künftigen Lehrpersonen zu lehren, eine pädagogische Situation auf rationale und überlegte Art und Weise zu analysieren. Drei von ihnen erwähnen auch eine positive Wirkung im Zusammenhang mit dem künftigen Engagement der Studierenden in Projekten der Forschungszusammenarbeit. Zwei andere meinen schliesslich, es sei wichtig, dass künftige Lehrpersonen sich mit solchen Arbeiten für die aktuellen Problemkreise der Schule interessieren.

5.4 Vorstellungen über die Modalitäten der Betreuung

Zwei Drittel der Dozierenden sehen ihre Rolle als Betreuende darin, dass sie auf die Fragen und angeforderte Unterstützung der Studierenden eingehen. In diesem Sinn sind sie in erster Linie für diese da. Ein Drittel von ihnen denkt, dass die Begleitung auch technische oder strategische Hilfe abdecken sollte. Sie verstehen also ihre Aufgabe sehr wohl darin, den Studierenden zu helfen, ihre Arbeit zu planen und Daten und Termine einzuhalten. Für fünf Befragte muss die Tutorin oder der Tutor auch die nötigen Schritte und Hilfen für das Problematisieren vorschlagen. Diese Ansichten stehen im völligen Gegensatz zu den Meinungen von drei Dozierenden, die denken, man solle nur ein Minimum an Hilfe zukommen lassen und *«ihnen nicht alles sagen und ihnen die Hand geben»*. Für drei andere gehört zur Rolle, dass man zu verschiedenen Arbeiten Rückmeldungen liefert, neu orientiert oder neu startet. Schliesslich hebt ein Viertel der Befragten hervor, dieses Begleiten differenziert zu betrachten, indem man sich den Besonderheiten der Studierenden anpasst.

Die Lehrbeauftragten stellen sich vor, dass die Erwartungen der Studierenden vor allem auf technische und methodische Aspekte (Bibliographien, Unterlagen suchen, Ver-

suchsanordnungen usw.) ausgerichtet sein werden. Ein Drittel von ihnen denkt, dass die Studierenden sie bitten werden, ihnen zu helfen, die Zeit richtig einzuteilen, zu organisieren oder ihnen sogar beim Redigieren beizustehen. Nur gerade zwei Dozierende stellen sich vor, dass Studierende auch Motivationsstützen (etwa in Form von Ermunterung) benötigen. Drei Befragte haben schliesslich keine klare Vorstellung über die Erwartungen der Studierenden und denken, dass sie solche erst nach dem ersten Jahr werden formulieren können.

5.5 Die Rolle des Auswertenden

Die meisten Dozierenden (8 von 12) empfinden ein gewisses Unbehagen, wenn sie zur Rolle des Bewertens Stellung nehmen sollen, weil sie nicht ohne weiteres wissen, wie weit sie bei der Hilfe für die Studierenden gehen können. Wenn es sich um Evaluationskriterien handelt, werden fünf von ihnen sich auf die Qualität der Zusammenhänge konzentrieren, die die Studierenden finden und diskutieren. Vier geben an, dass sie die Qualität der benutzten Hilfsmittel, die Genauigkeit bei der Ausführung der Arbeit und die formalen Aspekte in Bezug auf das Schreiben (Stil) einer solchen Arbeit beachten werden. Andere wiederum legen das Gewicht auf den inneren Zusammenhang der Diplomarbeit. Es werden auch Kriterien in Bezug auf den Prozess des Erarbeitens erwähnt. So sagen fünf Dozierende, dass sie das Engagement der Studierenden während der ganzen Arbeit oder den Prozess der Ausarbeitung gewichten werden, drei von ihnen erklären, dass sie die Qualität des kritischen Abstandes der Studierenden (zu ihrer Arbeit) berücksichtigen werden, und eine Person setzt auf den Prozess als überragenden Wert.

Wenn man die Frage der Schlussevaluation aufgreift, betrachten alle Lehrkräfte es als unnütz, diese Arbeit zu benoten; in dieser Sache sind sie – für einmal – gleicher Meinung. Zwei unter ihnen sind allerdings der Ansicht, dass die Note aus Sicht der Studierenden ein gutes Mittel darstellt, um der Diplomarbeit den gebührenden Wert zu verleihen.

5.6 Eigene Kompetenzen

Wir haben unsere Dozierenden gebeten, explizit die Kompetenzen zu nennen, die sie in ihrer Rolle als Tutor oder Tutorin aufbringen könnten. Für die meisten war diese Übung relativ schwierig, und nur wenige von ihnen haben uns eine Reihe von Kompetenzen auflisten können. Wir stellen hier die grössten Diskrepanzen unter den Lehrbeauftragten fest: zwischen jenen, die sagen, sie könnten die Anliegen der Studierenden auffangen (fünf von ihnen) und jenen, die noch *alles oder fast alles erst entdecken* mussten (drei von ihnen). Die restlichen Befragten befinden sich zwischen der Gewissheit, die einige angegeben haben, und den Zweifeln der anderen. Mehr als die Hälfte von ihnen hält sich auf der Beziehungsebene für kompetent, wobei sie sich auf ihre Erfahrung im Mentoring berufen (Betreuung von Praktikanten vor Ort). Drei Befragte erklären sich spontan kompetent auf methodischer und konzeptueller Ebene.

5.7 Die Weiterbildungsbedürfnisse

Ohne auf Einzelheiten einzugehen, können wir sagen, dass die Weiterbildungsbedürfnisse sich hauptsächlich auf die methodologischen Aspekte fokussieren. In der Tat möchten elf Dozierende ihre Kenntnisse in diesem Bereich wieder auffrischen, weiterentwickeln oder verbessern. Diese Bedürfnisse sind unterschiedlich: Das geht von der Dokumentationsarbeit zur qualitativen Datenanalyse oder sogar zu hoch spezialisierten Aspekten wie etwa Beherrschung einer Software für statistische Auswertung. Drei Befragte erachten es als nötig, sich für die Betreuung dieser Art noch auszubilden. Zusammenfassend sind sich alle – oder fast alle – bewusst, dass sie noch Ausbildung brauchen und drücken dieses Bedürfnis auch aus.

6. Diskussion

Wir gehen hier auf einige wichtige Punkte der Befragung ein und bringen sie in Verbindung mit den drei Aspekten, die wir zu Beginn im theoretischen Teil entwickelt haben.

6.1 Spannung aushalten

Die befragten Dozierenden nehmen verschiedene Spannungen wahr, die auch an die von Bailleul & Bodergat (2001) beschriebenen erinnern. Zuerst werden diese auf der Motivationsebene manifest, wo die Ambivalenz zwischen einer fest entschlossenen Wahl, Diplomarbeiten zu begleiten, und einer institutionellen Verpflichtung klar zum Ausdruck kommt. Dann ist eine Spannung bezüglich der Vorstellung über das Produkt selber vorhanden: Die meisten sehen darin eine Forschungsarbeit, aber gleichzeitig messen sie dem Aspekt der Integration (der Bildungsinhalte) und dem Theorie-Praxisbezug in der Arbeit grosse Bedeutung zu. Spannung entsteht auch auf der Ebene der Evaluation, wo man das Dilemma zwischen «alles vorgeben» oder «gewähren lassen» gut erkennen kann, ebenso bei der Dimension «das Produkt oder den Prozess evaluieren», obwohl bei diesem Aspekt einige wenige Befragte den Prozess in den Vordergrund stellen (wir stossen hier wieder auf die zwiespältige Frage, eine Arbeit oder eine Person in Ausbildung zu beurteilen). Spannungen bestehen schliesslich auch zwischen der Notwendigkeit, die entsprechenden Schritte zu tun und den erforderlichen Kompetenzen, die es dazu braucht. Dies betrifft vor allem methodologische Kompetenzen. Bevor also die Dozentinnen und Dozenten der PH Freiburg ihre Betreuungsarbeit überhaupt beginnen, erkennen sie sehr wohl die Schwierigkeit, mit gegensätzlichen und manchmal schwierig zu vereinbarenden Dimensionen umzugehen.

6.2 Position einnehmen

Wie sehen die Dozierenden sich in ihrer Betreuungsaufgabe? In dieser Hinsicht meinen sie ganz klar, dass sie auf die Anliegen der Studierenden eingehen müssen. Auf der von Bailleul & Bodergat (2000) beschriebenen Beziehungachse befinden sie sich in

einer Haltung des Zuhörens bzw. manchmal des Abwartens. Die technisch-organisatorischen und die wissenschaftlichen Achsen sind nur schwach erwähnt (3-4 Befragte von 12). Das erklärt sich damit, dass sie diesen Weg noch nie gegangen sind. Für die Dozierenden handelt es sich noch um Spekulationen und Vermutungen. Dennoch, und das mag widersprüchlich erscheinen, stellen sie sich vor, dass die Erwartungen der Studierenden vor allem auf diese Aspekte (namentlich methodische) ausgerichtet sind. Die letzte Achse, nämlich diejenige der sich im Aufbau befindenden professionellen Persönlichkeit, wird von zwei Dritteln der Antwortenden (8 von 12) erwähnt; sie sagen, die Bedeutung der Diplomarbeit liege hauptsächlich darin, ein Mittel der Bildung im Bereich der Handlungsanalyse zu sein. Zusammenfassend betrachtet nehmen die Dozentinnen und Dozenten der PH Freiburg (im Sinn von Bailleul) bezüglich Betreuung eine Position ein, in der ihre Rolle wesentlich darin besteht, Studierenden bei der Durchführung der Arbeit zu helfen, indem sie ihnen zur Verfügung stehen und auf ihre Anliegen eingehen.

6.3 Sein Berufsbild aufbauen

Dieser letzte Punkt unserer Diskussion zeigt deutlich auf, dass diese Rolle der Betreuerin und des Betreuers für die meisten Dozierenden ziemlich neu ist. Die Aufnahme dieser Arbeit in ihr Pflichtenheft wirft neue Fragen auf, insbesondere bezüglich des Zeitmanagements. Gemäss der Studie von Paquay (2002) widmen die Dozierenden im Durchschnitt 10% ihrer Zeit der Begleitung von Diplomarbeiten. An der PH Freiburg ist das (noch) nicht der Fall, aber die Lehrbeauftragten merken sehr wohl, was mit der neuen Herausforderung auf sie zukommt. Im Rahmen der Begleitung von Diplomarbeiten hat gemäss Paquay die Teilnahme an Forschungsprogrammen für die Befragten allerhöchste Bedeutung. Dieses Element kommt in unserer Umfrage nicht wirklich zum Vorschein, und die Dozentinnen und Dozenten der PH Freiburg machen noch keine Verbindung zwischen ihrer Einbindung in Forschungsprojekte und der Betreuung von Diplomarbeiten. Nur zwei von ihnen erwähnen diese Notwendigkeit und nehmen damit stillschweigend an, dass sie selber Projekte mittragen würden. Aus Sicht des Berufsbildes bedeutet dies zweifelsohne, dass fast alle Dozierenden sich vielmehr als Lehrende und Mentoren sehen und weniger als Lehrende und Forschende im Sinn von Albarello (2004).

7. Schlussfolgerung

Als Schlussfolgerung scheint es uns wichtig hervorzuheben, dass die Dozentinnen und Dozenten der PH Freiburg ziemlich gut vorwegnehmen, was sie in ihrer Arbeit als Betreuende von Diplomarbeiten erwartet. Die Fragen zur Identität im Zusammenhang mit der Professionalisierung ihrer selbst und indirekt der Studierenden heben dies deutlich hervor. Dennoch müssen Nuancen angebracht werden, und diese haben damit zu tun, dass die Dozierenden der PH Freiburg noch keinen vollständigen Betreuungszyklus absolviert haben. Andere Elemente geben Anlass zu denken, dass die berufliche Identität

der «Lehrerbildnerin» bzw. des «Lehrerbildners» in dieser Institution noch nicht stabil ist, denn sie schwankt zwischen dem Verständnis als «Erwachsenenbildnerin» oder «Erwachsenenbildner», »Unterrichtsexpertin und -experte» und «Lernende-Forschende». Aus dieser Sicht erscheint die Begleitung von Diplomarbeiten als eine wichtige Komponente der Identitätsfindung. Folglich muss es uns wichtig sein, «die Betreuung zu betreuen», wie Malige, Bienvenu & Szika (2002) sagen, damit sie einerseits von guter Qualität sei, und damit sie andererseits ein echtes Steuerungsinstrument der Professionalisierung der Dozierenden werde.

Literatur

- Albarello, L.** (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Avanzini, G.** (2003). Formation à la recherche et formation à la personne. In G. Le Bouëdec & S. Tomamichel (Eds.), *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bailleul, M.** (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignant : un « bout de chemin ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2, 11–26.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y.** (2001). Diriger un mémoire professionnel, entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle: le cas de la formation des enseignants et France. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 263–289.
- Dumont, M.** (2003). L'accompagnement, une nouvelle donne éducative. *Accompagner les démarches innovantes*, 21–28.
- Germain, M. & Gremillet, M.** (2000). *La guidance de mémoire: comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Malige, P., Bienvenu, S. & Szika, Y.** (2002). Pour la formation des apprentis, un accompagnement structuré et partagé. *Education permanente*, 23–32.
- Paquay, L.** (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 133–154). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C.** (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M.** (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Autor

Pierre-François Coen, Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg,
CoenP@eduf.fr.ch

Modeling mit Metalog in der berufspraktischen Ausbildung

Jürg Brühlmann

Wenn Praxislehrpersonen unterrichten, bleibt das eingesetzte implizite und explizite Wissen für beobachtende Studierende meist nur schwer erkennbar. Berufliches Handeln wird bisher üblicherweise in Vor- und Nachgesprächen sowie mit Videoaufnahmen transparent gemacht und reflektiert. Die Lernmöglichkeiten in der berufspraktischen Situation könnten noch intensiver genutzt werden, wenn Lehrpersonen ihr handlungssteuerndes Wissen bereits während der berufspraktischen Situation für ihre beobachtenden Studierenden zugänglich machen. In diesem Beitrag wird die Ausbildungsmethode «Modeling mit Metalog» vorgestellt und hinsichtlich Zielsetzung und Wirkung für die Studierenden erläutert.

1. Modeling, Coaching und Reflection als Methoden der berufspraktischen Ausbildung

West und Staub (2004) sehen drei Varianten des Lernens in der Unterrichtspraxis: «The coach teaches the lesson, the coach and teacher coteach, or the teacher teaches the lesson» (S. 30). Gemäss dem Ansatz des «Cognitive Apprenticeship» von Collins, Brown & Newman (1989) haben wir die erste der drei genannten Möglichkeiten des Lernens in einem Konzept zur Ausbildung von Praxisausbilderinnen in den Gesundheitsberufen als «Modeling» bezeichnet und in Beispielen ausgeführt (Brühlmann, Schwarz Govaers et al., 1999; Schwarz Govaers & Brühlmann, 2000). Mit dem Modeling werden die Studierenden angehalten, den Unterricht aktiv zu beobachten. Zuvor werden sie bereits in die Vorbereitungen der Praxislehrperson einbezogen. Nach dem Unterricht wird die Situation meist nochmals gemeinsam reflektiert. Intendiert sind das systematische Bewusstmachen von Handlungen, das Verknüpfen mit professionellen Standards oder Theorien sowie die damit verbundene Transferleistung ins eigene Handlungsrepertoire. Die grosse Herausforderung für Ausbilderinnen und Ausbilder besteht also darin, in langjähriger Erfahrung erworbenes explizites und sehr oft auch implizites Wissen in einer strukturierten und reflektierten Form zur Verfügung zu stellen.

Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich Transfererwartungen in der Lehrerbildung oft wenig erfüllen (u.a. Niggli, 2004). Beim Handeln unter Druck wird gerne auf persönlich erlebte Muster zurückgegriffen (Wahl, 1991). Subjektive Theorien zu verändern ist also ein «langwieriger dornenvoller Weg», wie Schwarz Govaers (2004) in einer Untersuchung für die Pflegeberufe zeigen konnte. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern resümiert v. Felten (2005): «Das theoretische Wissen ist den Studierenden in der Verwendungssituation von geringem Nutzen – eher greifen sie auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück und realisieren Unterricht, wie

sie ihn selber erlebt haben.» In Berufsfeldern, in denen sich die Berufspraxis als zeitlich überfordert erklärt hat, um auch noch Praxisausbildung anzubieten, wurden in den letzten Jahren neue Ausbildungsformen (Skillslab u. a.) entwickelt, welche unter der Bezeichnung «Dritter Lernort» laufen (Goetze et al., 2003; Holenstein & Seres, 2001; Krankenpflegeschule Zürich, 2004; Ludwig, 2004; Schwarz Govaers, 2004; Weber, 2004). Das Praktikum scheint aber immer noch das Optimum an Lernmöglichkeiten zu bieten: «Die reale Praxis ist präsent und muss nicht durch Fallbeispiele simuliert werden; im Praktikum lässt sich unmittelbar überprüfen, ob sich Handlungsvorsätze, die sich aus der Reflexion der Erfahrungen ergeben, auch tatsächlich bewähren; das Praktikum sieht individuelle Betreuung vor, wie sie in der restlichen Ausbildung selten ist» (v. Felten, 2005).

Für Umsetzungsversuche im Praktikum ist diese Aussage stimmig, nicht jedoch für beobachtete Praxissituationen, wie sie oft vorkommen. Studierende erkennen entscheidende Handlungen in den meist komplexen Berufssituationen eher zufällig und können Begründungszusammenhänge kaum ablesen. Beobachtete Praxissituationen könnten durchaus noch intensiver genutzt werden. Hier bietet die Methode «Modeling mit Metalog» eine neue Möglichkeit. Der Metalog ist ein in die laufende Lehrer-Schüler-Kommunikation eingebauter Monolog auf der Metaebene, welcher die laufende berufliche Handlung erläutert (Abb. 1).

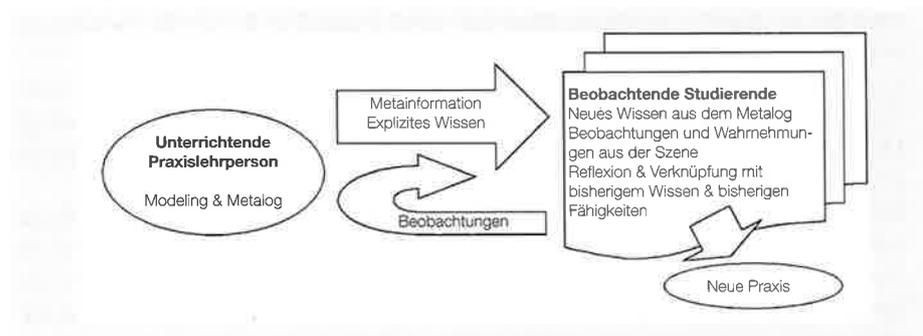


Abbildung 1: Modeling mit Metalog

2. Modeling mit Metalog als förderliches Lernarrangement in der Berufspraxis

Im Modeling mit Metalog wird kontextgebundenes Expertenwissen bereits während der beruflichen Handlung in den professionellen Dialog eingebaut. Wissen wird durch den Metalog bereits in der Szene explizit und damit vermittelbar gemacht. Der Ausbilder, die Ausbilderin verdeutlicht durch «lautes Denken» in der Situation, *was* gerade geschieht, *warum* es geschieht und *wie* es geschieht. Eine Praxislehrperson kann ihren beobachtenden Studierenden damit Einblick geben,

- wie sie eine Beobachtung oder ein Ereignis interpretiert

- was sie sich in einer konkreten Situation überlegt
- welche Handlungsmöglichkeiten ihr gerade zur Verfügung stehen
- weshalb sie sich so und nicht anders entscheidet
- welche Wirkungen sie erwartet
- worauf sie besonders achten wird
- wie und welche Unterschiede sie bemerkt.

Der Metalog darf nicht «über die Schulter» zu den Studierenden geführt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ununterbrochen angesprochen fühlen. Interessanterweise hat sich gezeigt, dass Metaloge gerade auch in emotionalen Kommunikationssituationen den Prozess verlangsamen, verdeutlichen und damit beruhigen können. Dieser entscheidende Aspekt wurde seit den ersten Entwicklungsarbeiten in Visp und Baden (Schwarz Govaers & Brühlmann, 2000) in der Ausbildung von über 300 Praxisausbilderinnen an der Landesfachschule für Sozialberufe in Bozen zusammen mit Renate Ausserbrunner sowie seit 2002 auch an der Hochschule für Soziale Arbeit in Zürich in mehreren Nachdiplommodulen weiterentwickelt und erprobt.

Die Vorteile des Metalogs während dem Modeling liegen auf der Hand:

1. *Wahrnehmung und Beobachtung werden gelenkt.* Die Beobachtung und Wahrnehmung der Auszubildenden wird durch die laufende Metainformation bereits während der beruflichen Situation auf professionell Wesentliches gelenkt. So wird von den Studierenden weniger übersehen oder überhört.
2. *Kontextorientiertes Wissen wird bereits in der Situation explizit.* Die aktuelle berufliche Situation wird bereits in der beobachteten Situation mit «OFF-Text» unterlegt. Das eingesetzte berufliche Wissen wird für die Studierenden schon in der Situation selber erkennbar.
3. *Explizites Wissen verknüpft sich mit der eigenen Wahrnehmung.* Das explizit gemachte Wissen verknüpft sich mit den emotionalen Momenten und den Bildern der Situation und wird simultan gespeichert. Dies ermöglicht den Studierenden eine simultane Verarbeitung von professionell fokussierter Wahrnehmung und situativer Reflexion bereits während der beobachteten beruflichen Situation.
4. *Die Reflexion im Nachgang beginnt auf einem höheren Niveau.* Die Aktivitäten der Studierenden im Sinne von «double loop» learning werden bereits im Beobachtungsmoment selber stärker angeregt und auch gelenkt. Die Auswertungsgespräche können an einem anderen Punkt anknüpfen und erreichen ein differenzierteres Niveau.

3. Metalog – Beispiele zu berufspraktischen Ausbildungssituationen

Modeling und Metalog eignen sich zur Erläuterung von Berufssituationen, in denen Tätigkeiten oder auch Kommunikation im Vordergrund stehen können. Im Folgenden einige Umsetzungsbeispiele. In *Schrägschrift* die Metaloge, welche als Situationser-

läuterungen für die Studierenden gedacht sind oder zur vorgängigen Situationsklärung notwendig sind. Die Kommunikation richtet sich immer an die direkt Betroffenen und nicht an die beobachtenden Studierenden.

3.1 Beispiel 1: Transfer aus dem Rollstuhl (Situation aus den Gesundheitsberufen)

An dieser alltäglichen Betreuungssituation von alten oder behinderten Menschen lässt sich das Modeling mit Metalog einfach beschreiben. Fokussiert wird hier der technische Aspekt der Situation.

Situation: Eine behinderte Frau wird von Ausbilderin A. dabei unterstützt, aus dem Rollstuhl aufzustehen, um an den Stöcken weiter zu gehen.

Lernziel: Die Studierende soll beim nächsten Mal die Unterstützung technisch korrekt, in den Anleitungen klar und in der Situation stimmig selber ausführen können.

Modeling mit Metalog

1. A: *Ich werde jetzt etwas mehr sprechen als üblich, weil die Praktikantin heute zum ersten Mal zusieht und lernen möchte, wie sie das nächste Mal mit Ihnen arbeiten kann.*
2. A: *Als erstes nehmen Sie bitte den Stock in die rechte Hand, wie Sie das ja seit 2 Wochen machen, damit Sie weiterhin sich selber abstützen können.*
3. A: *Jetzt halte ich Sie von unten an Ihrer linken Hand fest, so dass Sie sich sicher fühlen, aber ich drücke nicht zu stark, weil...*
4. A: *Nun stelle ich meine Füße vor Ihre Füße, damit Sie nicht ausrutschen.*
5. A: *Dann werde ich meine Hand auf der Höhe ihres Schulterblatts auf ihren Rücken legen, das ist dann das Zeichen um aufzustehen.*
6. A: *So, jetzt werde ich Sie dann nicht heftig aber entschieden und in einem Zug aufziehen.*

Meta-Informationen

1. Vorausinformation, um auf die heute unüblich längeren Erklärungen vorzubereiten.
2. Die Klientin ist erst seit 2 Wochen selbständiger; Begründungszusammenhang.
3. Die für die Lernende unsichtbare Druckstärke wird beschrieben und begründet.
4. Lenkung der Beobachtung, fachliche Begründung der Fussstellung.
5. Vorausinformation zur bevorstehenden Handbewegung und deren Ziel zur Fokussierung der Beobachtung und der Begründung.
6. Vorausinformation zur Art der Zugbewegung, welche wohl ziemlich selbstverständlich aussieht aber nicht zufällig gerade so und nicht anders abläuft. Die Zukunftsformulierung verhindert, dass die Klientin bereits aufsteht.

3.2 Beispiel 2: Intervention zu einer Unterrichtsstörung (Volksschule)

Bei erfahrenen Lehrpersonen läuft die Klassenführung oft über minimierte, ritualisierte, symbolhafte, (über-)rasche(nde) Interventionen, welche für zuschauende Studierende meist kaum völlig durchschaubar und nachvollziehbar sind. Das Modeling mit Metalog verlangsamt und verdeutlicht die Interventionen, so dass sie bereits in der Situation nachvollzogen werden können.

Situation: Im fragend-entwickelnden Klassenunterricht entsteht Unruhe bei zwei Schülern, welche aus Sicht der Praxislehrperson L störend ist. Sie möchte ihre Intervention für die beiden zuschauenden Studierenden möglichst transparent machen.

Lernziel: Studierende können in dieser nicht planbaren Situation erkennen, wie L die Situation wahrnimmt, warum und wie sie interveniert und worauf sie dabei achtet.

Modeling mit Metalog

1. L: *Ich weiss nicht genau, worum es bei euch beiden jetzt gerade geht, aber mich stört es beim Unterrichten, wenn ihr Kelim und Max so unruhig seid.*
2. *Ihr kennt unsere Regeln und ihr wisst, dass ich Zwischengespräche nicht toleriere, wenn ich etwas erkläre. Ich möchte, dass ihr euch jetzt wieder auf den Unterricht konzentriert.*
3. *Ich werde jetzt noch etwas bei euch in der Nähe stehen bleiben.*

Meta-Informationen

1. L. kennt den Grund für die Unruhe offenbar nicht (möglicherweise kennen ihn die beobachtenden Studierenden); Störung des Unterrichtsprozesses.
2. Für das Verhalten im Klassenunterricht gibt es vereinbarte Regeln und Erwartungen, die von L. sofort durchgesetzt werden.
3. Die Studierenden erfahren, dass die Ortsveränderung von L. bewusst gestaltet ist.

3.3. Beispiel 3: Anleitung für Gruppenunterricht (alle Stufen)

Arbeitsanweisungen gehören ebenfalls zum Grundrepertoire einer zukünftigen Lehrperson. Bei Routiniers laufen sie oft so selbstverständlich und «schlank» ab, dass der Lerneffekt in der Situation manchmal klein bleibt.

Situation: Praxislehrperson L. erklärt ihrer Klasse die Fortsetzung der Arbeit und möchte, dass die Studierenden dabei auf den Rollenwechsel von L. achten.

Lernziel: Die Studierenden erkennen, wie der Gruppenunterricht zeitlich effizient organisiert werden kann und wie L. die eigene Rolle neu definiert.

Modeling mit Metalog

1. L: *Ihr arbeitet nun in den gewohnten 4er-Gruppen weiter. Achtet darauf, dass Ihr wie üblich im Murmelton sprecht.*

2. Die Aufgabe habe ich bereits während dem Sprechen ausgeteilt.
3. Ich werde nun hier am Pult sitzen. Wenn eine Aufgabe unklar ist, kommt jemand aus der Gruppe nach vorn.
4. Nach 10 Minuten werde ich vorbeikommen, um zu sehen, wieviel Zeit noch nötig ist.

Meta-Informationen

1. Offenbar kann auf eingespielte Teams und Regeln zurückgegriffen werden.
2. Arbeitsblätter können (zeitsparend) schon rechtzeitig ausgeteilt werden.
3. L. wird nicht herumgehen, sondern an einem bestimmten Ort zu finden sein, sie wird aufgesucht.
4. L. wird sich erst später über den Stand der Arbeit orientieren, die Zeit wird flexibel gehandhabt.

4. Modeling mit Metalog als anspruchsvolle Ausbildungstätigkeit

Während der beruflichen Tätigkeit einen Metalog zu führen, bedeutet für Praxislehrpersonen eine zusätzliche Komplexitätsstufe. Während der Gestaltung einer anspruchsvollen beruflichen Herausforderung werden sie von Studierenden als professionelles Modell beobachtet. Zusätzlich sollen sie in einem Metalog erklären, was, wie und wozu sie etwas tun, und das alles integriert in die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. Besonders anspruchsvoll wird es, wenn die berufliche Tätigkeit im Wesentlichen aus Kommunikation besteht. In einfachen Routinesituationen kann ein unerwarteter Metalog inadäquat wirken. Nun wird überraschend über etwas gesprochen, das doch eigentlich schon lange klar ist. Deshalb braucht es in Situationen, welche sich schon gut eingespielt haben, eine vorgängige Verständigung über die nun etwas wortreichere Sequenz. Umgekehrt zeigt die Erfahrung, dass laufendes Herstellen von Transparenz über das Warum, Was und Wie gerade auch in emotional oder didaktisch schwierigen Situationen sehr hilfreich sein kann und Prozesse beruhigt.

Praxislehrpersonen erleben die Ausbildungsmethode Modeling mit Metalog meist als berufliche Bereicherung und als Herausforderung für die eigene Reflexion. Die Studierenden lassen sich durch die unerwartete Intensität der Situation gerne zu intensiverem Beobachten verführen.

5. Literatur

Brühlmann, J., Schwarz Govaers, R., Stucki, E. & Walt, E. (1999). *Lernen in der Pflegepraxis. Ergebnisse aus dem Projekt Lernen am Arbeitsplatz*. Wabern/Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz Berufsbildung, Hefte Departement Berufsbildung Nr.11.

Brühlmann, J. (1999). Lernen am Arbeitsplatz: Berufliches Lernen als gemeinsame Erfahrungsreflexion in einem organisationalen Kontext. In H. Hansen et al. (Hrsg.), *Bildung und Arbeit – das Ende einer Differenz?* (S. 235–244). Aarau: Sauerländer.

- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of Reading, writing and mathematics. In L. B. Resnik (Hrsg.), *Knowing, Learning and Instruction* (S. 453–494). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann (im Druck 2005), Information CSRE/SKBF 1/2005).
- Goetze, W., Gonon, Ph., Gresele, A., Kübler, S., Landolt, H., Landwehr, N., Marty, R. & Renold, U. (2003). *Der dritte Lernort*. Bern: hep.
- Holenstein, H. & Seres-Hottinger, U. (2001). *Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens*. Wabern/Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz, Berufsbildung. Online unter: http://www.redcross.ch/aid/classes/PdfDokument/1077/D_file
- Krankenpflegeschule Zürich (Hrsg.). (2004). *Problem Based Learning*. Jahresbericht 2003. Zürich: Krankenpflegeschule.
- Ludwig, I. (2004). Das Skillslab im Lichte aktueller Entwicklungen im Bereich Pflege und Betreuung in der Schweiz. In Weiterbildungszentrum für Pflegeberufe WE'G (Hrsg.), *Pflege lehren und lernen*. Bern: hep.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (2), 343–362.
- Schwarz Govaers, R., Brühlmann, J., Frey, H. & Stucki, E. (1996). Lernkonzepte und Lernmethoden für berufliches Handeln. *Journal SRK*, 1996 (2).
- Schwarz Govaers, R. & Brühlmann, J. (2000). Das Basismodell der Kognitiven Berufslehre / Cognitive Apprenticeship. In J. Brühlmann, I. Ludwig & R. Schwarz Govaers (Hrsg.), *Der Arbeitsort als Lernort* (S. 80-83). Aarau: Sauerländer.
- Schwarz Govaers, R. (2004). Subjektive Theorien als Basis für problembasiertes Lernen in der Pflegeausbildung. In Weiterbildungszentrum für Pflegeberufe WE'G (Hrsg.), *Pflege lehren und lernen*. Bern: hep.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weber, A. (2004). *Problem-based Learning*. Bern: hep.
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content-Focused Coaching*. Portsmouth: Heinemann.

6. Autor

Jürg Brühlmann, lic. phil., OE-Berater BSO, Projektleiter Geleitete Schulen Thurgau, Dozent für Praxisausbildung Hochschule für Soziale Arbeit Zürich und Landesfachschule für Sozialberufe Bozen, Projektleiter Netzwerkplattform Praxisausbildung Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. Reismühlestrasse 13/38, 8409 Winterthur, jbruehlmann@dplanet.ch



Postergestaltung in der Lehre

Christine Pauli und Alex Buff

Die Gestaltung und Präsentation von (wissenschaftlichen) Postern stellt eine attraktive und effiziente Möglichkeit der *Ergebnispräsentation* und zugleich eine wirksame Form der *Prozessunterstützung* im Dienste des selbstgesteuerten Lernens an Universität und Hochschule dar. Im Beitrag wird das Potenzial der Postergestaltung in der Lehre in Bezug auf beide Aspekte erläutert und anhand eines konkreten Beispiels illustriert.

Die Ermöglichung und Förderung des *aktiven und selbstgesteuerten Lernens* durch die Schaffung geeigneter Lernumgebungen hat in den letzten Jahren auch an den Hochschulen und Universitäten an Bedeutung gewonnen bzw. stellt, wie etwa Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 641) schreiben, an der Hochschule bereits «eine Selbstverständlichkeit» dar. Entsprechende Ansätze wurden z.B. im Rahmen des «problemorientierten Lernens» (Reusser, 2005), des «aktiven Lernens» (van Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000) oder der «prozessorientierten Instruktion» (Vermunt & Verschaffel, 2000) entwickelt. Gemeinsam ist diesen Lernumgebungen, dass die Studierenden über eine bestimmte Zeitspanne relativ selbständig (oft paarweise oder in Kleingruppen) an einer Aufgaben- oder Problemstellung bzw. einem kleinen Lernprojekt arbeiten. Die Durchführung und Begleitung solcher Lehr-Lernformen stellt an die Dozierenden gegenüber traditionellen Formen der Hochschullehre spezifische, z. T. auch neue Anforderungen und bringt eine Neudefinition ihrer Rolle als Dozent bzw. Dozentin mit sich. Neben der *Entwicklung geeigneter Problemstellungen oder Studienaufgaben* und der *Bereitstellung geeigneter Ressourcen* stellt insbesondere die *adaptive Unterstützung selbstgesteuerter Lernaktivitäten* eine wichtige und nicht einfache Aufgabe dar. Denn es ist mittlerweile unbestritten, dass «reine» Formen des selbstgesteuerten oder «entdeckenden» Lernens in der Regel für die Studierenden eine Überforderung darstellen und zu qualitativ unbefriedigenden Ergebnissen führen (Mayer, 2004). Gefragt sind deshalb Möglichkeiten, selbstständige Lernaktivitäten einerseits und geeignete Formen der Unterstützung und Anleitung andererseits wirksam auszubalancieren (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Eine weitere spezifische Anforderung an die Lehrenden ergibt sich aus der Notwendigkeit, die *Ergebnisse* der selbstständigen Arbeit der Studierenden in geeigneter Form dokumentieren zu lassen und für die Lerngruppe verfügbar zu machen: Es müssen sinnvolle Formen der Dokumentation und der *Ergebnispräsentation* entwickelt, organisiert und geleitet werden.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die zwei letzteren Anforderungen und stellen *Poster* als eine attraktive und effiziente Möglichkeit der *Ergebnispräsentation beim selbstgesteuerten Lernen* vor und möchten zugleich deutlich machen, dass die Postergestaltung auch als Form der *Prozessunterstützung* im Dienste des selbstgesteuerten

Lernens genutzt werden kann. In der hochschuldidaktischen Literatur findet man bisher überraschend wenige Hinweise und Hilfestellungen für den Einsatz von Posterpräsentationen in der Lehre (vgl. aber Alean-Kirkpatrick, 2002a, 2002b). Deshalb möchten wir das zweifache Potenzial von Posterpräsentationen in der Lehre zunächst kurz erläutern. Anschliessend illustrieren wir unsere Erläuterungen anhand eines konkreten Beispiels aus unserer eigenen Lehrpraxis. Obwohl wir uns dabei auf die universitäre Lehre beziehen, gehen wir davon aus, dass sich Poster auch an Pädagogischen Hochschulen ebenso gewinnbringend einsetzen lassen.

1. Posterpräsentationen als Ergebnisdarstellung – oder: Poster als Produkt

1.1 Warum ein Poster?

Das Problem ist wohl den meisten Dozierenden nicht fremd: Lässt man Studierende projektartig, in Gruppen oder Lernpartnerschaften relativ selbstständig ein Problem oder ein Thema bearbeiten, stellt sich immer auch die Frage, wie am Ende das Arbeitsergebnis präsentiert werden soll, so dass sowohl die präsentierende Gruppe als auch die übrige Lerngruppe davon optimal profitieren kann. Dass die Präsentation der Ergebnisse einen wichtigen Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens darstellt, ist unbestritten. Sie dient u.a. der Integration der Ergebnisse von verschiedenen Gruppen und der Ergebnissicherung, ist aber auch Grundlage der Evaluation und Reflexion des Lernprozesses und -ertrags (Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999). Gleichzeitig zeigt die Untersuchung von Dann und Mitarbeitenden (die sich auf Gruppenarbeiten bezieht), dass die Auswertungsphase für die meisten Lehrpersonen den schwierigsten Teil einer Gruppenarbeit darstellt, weil sie am wenigsten vorhersehbar ist und hohe didaktische Anforderungen stellt, gilt es doch, alle Gruppen zu Wort kommen zu lassen, ohne dass es langweilig wird, die gegenseitige Aufmerksamkeit der Gruppen an den Präsentationen der anderen zu gewährleisten und die Ergebnisse zu integrieren, zu sichern und zu evaluieren (ebd.).

Die Untersuchung von Dann und Mitarbeitenden bezieht sich auf Gruppenarbeiten auf der Volksschulstufe. Das Problem der Ergebnispräsentation und -auswertung zeigt sich jedoch auch auf Hochschulstufe in ähnlicher Weise, sobald von den traditionellen Lehrformen – in (Pro-)Seminaren z.B. Referat von Studierenden mit anschliessender Plenumsdiskussion – abgerückt wird zugunsten von Lernarrangements, die vermehrt kooperatives, selbstgesteuertes Lernen und Problemlösen über längere Zeitabschnitte ermöglichen sollen. Da die Projekteinführung und vor allem das selbstständige Arbeiten am Projekt sinnvollerweise den grössten Teil der verfügbaren Zeit in Anspruch nehmen, bleibt für die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse oft nur eine einzige Sitzung übrig, an der die Ergebnisse präsentiert werden können. Für Vorträge der einzelnen Gruppen ist dies meistens zu wenig. Zudem ist die Aneinanderreihung von Vorträgen für die Zuhörer oft ermüdend; es bleibt kaum Zeit, um mit den Autoren und

Autorinnen ins Gespräch zu kommen, und die Qualität der Referate lässt teilweise zu wünschen übrig. Eine alternative Lösung besteht darin, schriftliche Seminarpapiere verfassen zu lassen und diese den Teilnehmenden verfügbar zu machen. Hier entfällt aber oft die Möglichkeit einer gemeinsamen, integrierenden Betrachtung und Diskussion der verschiedenen Gruppenergebnisse in der Seminargruppe.

Die Posterpräsentation stellt eine Möglichkeit der Ergebnisdarstellung dar, welche einige dieser Probleme löst oder wenigstens mildert: Die Ergebnisse vieler Gruppen können in kurzer Zeit und parallel präsentiert werden. Die Posterpräsentationssitzung erlaubt es allen Teilnehmenden der Seminargruppe, mit den Autoren und Autorinnen der einzelnen Poster ins Gespräch zu kommen, Fragen zu stellen (auch kritische) und nicht zuletzt auch die eigene Arbeit mit jener anderer Gruppen zu vergleichen. Wird die Posterpräsentation als *strukturierte Postersession* gestaltet, erhält zudem jede Autorengruppe Gelegenheit für eine kurze (z. B. max. 5-minütige) mündliche Präsentation des Kerns ihrer Arbeit. Die Verbindlichkeit und der Ernstcharakter der Situation können noch erhöht werden, wenn die Posterpräsentation zu einem gewissen Grad öffentlich durchgeführt wird – in unserem Falle jeweils im Rahmen eines «Forschungstags» –, oder wenn zumindest einige Gäste dazu eingeladen werden. Auch für die Dozierenden stellt die Posterpräsentation eine gute Gelegenheit dar, die studentische Arbeit anzuerkennen und zu evaluieren, aber auch um kritische Rückfragen zu stellen und eine erste mündliche Rückmeldung zu geben.

1.2 Was lernen die Studierenden?

Mit einem Poster verbinden sich bestimmte Qualitätsanforderungen, die uns im Hinblick auf das inhaltliche wie auch formale Lernen der Studierenden bedeutsam scheinen. Voraussetzung ist allerdings, dass die Studierenden überhaupt wissen, was unter einem wissenschaftlichen Poster zu verstehen ist. Dies ist keineswegs selbstverständlich, wie unsere Erfahrungen zeigen. Es gilt somit von Anfang an klar zu machen, dass ein wissenschaftliches Poster sich vom Alltagsverständnis eines Posters – im Sinne einer grossformatigen Fotografie, einer Reproduktion einer Malerei usw. – deutlich unterscheidet. Hier geht es weniger (aber auch) um ästhetische Aspekte, sondern primär darum, einen Inhalt prägnant, klar strukturiert, verständlich und auf den Kern reduziert darzustellen. In unserem Fall der *universitären Lehre*, wo wir Poster nicht nur, aber vor allem, im Rahmen von *Forschungswerkstätten* mit klarem Fokus auf der Darstellung eines kleinen (Teil-)Projekts empirischer Forschung einsetzen, können wir hinsichtlich des Inhalts des Posters auf die Richtlinien und Konventionen für die Darstellung empirischer Untersuchungen zurück greifen: Was auf dem Poster enthalten sein muss, entspricht den zwingend erforderlichen Elementen eines empirischen Forschungsberichts: Titel, Abstract, Theorie und bisher verfügbare empirische Ergebnisse sowie daraus abgeleitete Fragestellung, Methode, Ergebnisse, Diskussion und Literaturangaben. Auch für nicht-empirische Poster sind die Elemente im Prinzip weitgehend vorgegeben. Sie müssen jedoch zu Beginn des Projekts mit den Studierenden erarbeitet werden. Einmal erarbeitet, strukturieren diese Elemente den Ablauf des selbstgesteuerten Lern-

und Arbeitsprozesses (siehe auch Abschnitt 3). Gleichzeitig müssen auch die formalen Anforderungen der Gestaltung (z.B. die minimal erforderliche Schriftgrösse!) sowie einige Grundregeln der Anordnung der Inhalte klar gemacht werden. Mittlerweile sind auf dem Internet vielfältige Anleitungen und Beispiele von Postern verfügbar (vgl. z. B. Alean-Kirkpatrick, 2002b), an denen sich die Studierenden zusätzlich selber orientieren können. Aus den Anforderungen an Inhalt und Gestaltungsqualität eines Posters erwachsen vielfache Lerngelegenheiten für die Studierenden, deren wichtigste sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten: Das grösste Potenzial der Postergestaltung in der Lehre sehen wir im Zwang zur Reduktion. Der auf dem Poster sehr beschränkt verfügbare Raum zwingt zu einer starken Reduktion der Darstellung auf die wichtigsten Inhalte. Um entscheiden zu können, was wirklich zentral ist und was weggelassen werden kann, und um das wirklich Wichtige möglichst kurz und verständlich darzustellen, ist eine tief gehende und gründliche Verarbeitung der Information im Sinne der Elaboration und Organisation notwendig. Dass die Studierenden bei der Posterpräsentation in der Lage sein müssen, auf Fragen des Publikums im Gespräch kompetent zu antworten, ist ein weiterer Faktor, der zu einer gründlichen und tiefen Verarbeitung des Wissens zwingt. Anders als bei einem Vortrag oder Seminarpapier kann die Präsentation nicht ausschliesslich von den Präsentierenden selber gesteuert werden, sondern ist verstärkt auch den Fragen des Publikums ausgesetzt. Eine gute Vorbereitungsstrategie besteht hier darin, sich mögliche Fragen, die jemand stellen könnte, im Voraus zu überlegen, was wiederum zur Verarbeitungstiefe beiträgt.

Information verständlich, korrekt, leserfreundlich und zudem auch ästhetisch ansprechend darstellen können: Die mit der Postergestaltung verbundenen formalen und inhaltlichen Vorgaben zwingen noch stärker als etwa Vorträge oder Seminarpapiere dazu, sich mit Fragen der Darstellung zu befassen. Die Studierenden lernen dabei einerseits, sich prägnant auszudrücken und erarbeitete Inhalte ansprechend darzustellen; andererseits bietet die Postergestaltung Gelegenheit, auf kleinem Raum und in konzentrierter Form bestimmte Darstellungskonventionen zu erarbeiten und einzuüben. Sich zudem mit den notwendig erforderlichen Textelementen bzw. typischen Textstrukturen (z. B. von Forschungsberichten oder wissenschaftlichen Texten) vertraut zu machen, ist nicht nur im Hinblick auf das zukünftige Verfassen, sondern auch im Hinblick auf die wichtige Kompetenz und Bereitschaft zum *Lesen* solcher Texte bedeutsam.

Evaluation der eigenen Arbeit: Die Posterpräsentation stellt eine ausgezeichnete Gelegenheit für eine effiziente Evaluation der Arbeit dar, sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden: Den Studierenden liefert der Vergleich mit den andern Postern ein unmittelbares Feedback über die Qualität der eigenen Arbeit. Auch für die Dozierenden wird der Vergleich der verschiedenen Arbeiten erleichtert, indem alle Ergebnisse auf kleinem Raum und gleichzeitig überblickt werden können. Weiteren Aufschluss liefern die kurzen Gespräche mit Autoren und Autorinnen vor den einzelnen

Postern im Rahmen der Posterpräsentation.

Wissenschaftliches «Handwerk» erlernen: Der Vollständigkeit halber sei hier noch ein wichtiger Aspekt der Postergestaltung erwähnt, der zwar für Pädagogische Hochschulen weniger, umso mehr aber für die universitäre Lehre von hoher Relevanz ist: Mit der Herstellung von Postern wird eine wichtige Komponente wissenschaftlichen Arbeitens praktisch und in einem authentischen Kontext eingeübt und evaluiert. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass nach dem Studium erste öffentliche Präsentationen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit in Form von Postern erfolgen werden. Es ist für die Nachwuchswissenschaftler eine grosse Hilfe, wenn sie schon während des Studiums Gelegenheit hatten, sich mit der Postergestaltung auseinander zu setzen (vgl. dazu auch Tremp, 2005, in diesem Heft).

2. Postergestaltung als Prozessunterstützung selbstgesteuerten Lernens

Wir sehen die Postergestaltung indessen nicht nur als geeignetes Mittel im Hinblick auf die Ergebnispräsentation, sondern auch im Hinblick auf die *Prozessunterstützung* selbstgesteuerten Lernens. Wie in der Einleitung erwähnt, ist es mittlerweile unbestritten, dass wirksame Formen des selbstgesteuerten Lernens (auch) an Hochschulen auch Elemente der Anleitung und Unterstützung einschliessen. Eine wirksame Anleitung- und Unterstützungskultur lässt sich z. B. anhand des von Collins, Brown und Newman (1989) entwickelten Modells der «Cognitive Apprenticeship» beschreiben (Reusser, 2005, S. 169 f.), das insbesondere auch die gezielte Unterstützung im Sinne eines Lerngerüsts («Scaffold») sowie das adaptive Coaching der Studierenden während ihrer Lernaktivitäten hervorhebt. Dozierende stossen allerdings schnell an ihre zeitlichen Grenzen, wenn es gilt, eine ganze Seminargruppe von selbstständig und problemorientiert lernenden Studierenden (individuell oder in der Kleingruppe) zu unterstützen. Es trägt zur Entlastung der Lehrenden bei, wenn die Lernunterstützung teilweise in *materiale Scaffolds* eingebaut wird, die den Studierenden (z. B. in Form schriftlicher Unterlagen) während des selbstständigen Lernens zur Verfügung stehen. Die Vorgaben der Postergestaltung stellen solche Scaffolds dar, indem sie ein klares Ziel und die zur Erreichung notwendigen Teilaufgaben und Arbeitsschritte vorgeben. Mit diesen Vorgaben ist eine Grundstruktur und ein Rahmen für die selbstgesteuerten Lernaktivitäten gegeben, und der Seminarleiter oder die Seminarleiterin kann sich innerhalb dieses Rahmens auf die individuelle Unterstützung und das Coaching der Studierenden bei der Bewältigung der Teilaufgaben konzentrieren. Je nach Voraussetzungen der Studierenden können die Vorgaben mehr oder weniger explizit und verbindlich formuliert werden, bis hin zur Strukturierung des Zeitplans, indem «Deadlines» für die Bewältigung bestimmter Arbeitsschritte im Voraus bestimmt werden (vgl. unser Beispiel in 3). Dass gerade die Zeiteinteilung beim selbstgesteuerten Lernen für Studierende keine leichte Aufgabe darstellt und auch in der Selbstwahrnehmung der Studierenden in vielen Fällen dazu führt, dass in der letzten Phase unter Zeitdruck gearbeitet werden

muss, was in der Folge die Qualität der Lernaktivitäten erheblich beeinträchtigt, haben Untersuchungen gezeigt (Thomson & Falchikov, 1998, zit. nach Dochy, 2005, S. 21 f.). Eine geeignete Unterstützung auch beim Zeitmanagement kann deshalb wirksam zum Lernerfolg beitragen.

Insgesamt stellt der durch die oben beschriebenen *materialen und personalen Scaffolds* modellierte, angeleitete und unterstützte Prozess der Postergestaltung eine Lerngelegenheit nicht nur für tief gehende Lernprozesse im Sinne des fachlichen Lernens dar, sondern auch im Hinblick auf die Förderung wichtiger Kenntnisse und Kompetenzen des selbstständigen Lernens im Sinne einer «konstruktivistisch orientierten» Lernumgebung für die Förderung von Lernstrategien (Wild, 2005).

3. Postergestaltung in einer Forschungswerkstatt: ein Beispiel

Zur Illustration erläutern wir im Folgenden exemplarisch am Beispiel unserer Forschungswerkstatt «Lernmotivation und Unterricht» im Wintersemester 02/03 ein mögliches Vorgehen und stellen eine Arbeitshilfe – «Eine Posterpräsentation in 10 Schritten» (Buff, 2002) – dar, die wir schon mehrfach in ähnlichen Lehrveranstaltungen eingesetzt haben. In der vorgestellten Lehrveranstaltung bearbeiteten Studierende selbstständig in Kleingruppen (2-4 Personen) kleine (empirische) Projekte.

Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der *weitgehend selbstständigen* Erarbeitung von Posterbeiträgen in Teams. Plenumsveranstaltungen wurden auf ein Minimum beschränkt und wir konzentrierten uns auf das Coaching der einzelnen Teams. Die zur Verfügung gestellten Unterlagen sollten (zusammen mit dem Coaching) eine solche Vorgehensweise ermöglichen. Unsere Zielvorgaben waren: «*Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung arbeiten sich anhand ausgewählter Texte in die Thematik ein, entwickeln und bearbeiten spezifische Fragestellungen, stellen Ergebnisse dar und präsentieren diese am Forschungstag der Abteilung*». Aufbau und Ablauf der Veranstaltung sind in Abbildung 1 dargestellt. Die «Stationen» 1 bis 10 entsprechen den 10 Schritten auf dem Weg zu einer Posterpräsentation (vgl. Abbildung 3). Die grau unterlegten Felder kennzeichnen die Zeitabschnitte, die zur Bearbeitung der einzelnen Stationen zur Verfügung standen. Spätestens am Ende der markierten Zeiträume musste die entsprechende Station bearbeitet sein. Bis zum Ende des ersten Schrittes beispielsweise hatten die verschiedenen Teams den Einleitungsteil, d. h. den theoretischen Hintergrund für ihre Poster fertig zu stellen. So kamen im Laufe des Semesters die einzelnen Bausteine nach und nach zusammen. In Schritt 9 («Produktion» des Posters) mussten dann die verschiedenen Bausteine lediglich noch grafisch aufbereitet werden.

Postergestaltung in der Lehre

Termine	23.10.2002	30.10.2002	6.11.2002	13.11.2002	20.11.2002	27.11.2002	4.12.2002	11.12.2002	18.12.2002	8.1.2003	15.1.2003	22.1.2003	29.1.2003	5.2.2003
Aktivitäten														
Übersicht / Organisation / Beginn														
1. Hintergrund / Fragestellungen														
2. Sichtung Datenmaterial														
3. Bearbeitung Fragestellungen														
4. Ergebnisteil														
5. Diskussion														
6. Methode und Literatur														
7. Abstact														
8. Titel														
9. «Produktion» des Posters														
10. Mündliche Kurzpräsentation														
Posterpräsentation im kleinen Kreis														
Reserve														
Forschungstag														

Abbildung 1: Aufbau und Ablauf der Lehrveranstaltung (3 Lektionen pro Veranstaltung)

Die Plenumsveranstaltungen reduzierten sich auf den ersten Veranstaltungstermin, die Posterpräsentation im kleinen Kreis (als Vorbereitung auf die «öffentliche» Präsentation) und den Forschungstag, an dem die Posters öffentlich (d. h. im Rahmen des Kolloquiums des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie II, das auch externen Zuhörern und Zuhörerinnen offen steht) präsentiert wurden. Ansonsten waren die Teams frei, wann und wo sie arbeiten wollten. Wir standen ihnen während der offiziellen Lehrveranstaltungszeiten für Diskussionen sowie beratend und unterstützend zur Verfügung. Vieles wurde in diesem Semester aber auch via E-Mail besprochen.

Voraussetzung für das Gelingen einer solchen Veranstaltung ist, dass die Studierenden a) wissen, was in den verschiedenen Schritten genau zu tun ist, worauf es ankommt, und b), dass das zur Verfügung gestellte Material gewissermassen «selbsterklärend» ist. In der ersten Veranstaltung gab es von unserer Seite lediglich einen kurzen Input (eine Lektion) zur Thematik «Lernmotivation und Unterricht». Danach stellten wir vier vorbereitete Materialpakete zu verschiedenen Facetten der Thematik vor (z. B. Unterrichtsgestaltung und Lernmotivation, Zielsetzungen der Lehrperson und Lernmotivation), aus denen sich die Studierenden eines auswählen konnten. Jedes Paket beinhaltete eine *kurze* Literaturliste mit einschlägigen Titeln, einen speziell zusammengestellten Datensatz, eine detaillierte Dokumentation dieses Datensatzes, die Arbeitsanleitung

«Eine Posterpräsentation in 10 Schritten» (Buff, 2002) sowie nähere Hinweise zur Gestaltung eines wissenschaftlichen Posters. Während heute im wissenschaftlichen Kontext Poster in der Regel mit Hilfe geeigneter Software (z. B. Powerpoint) als Ganzes hergestellt und im A0-Format ausgedruckt werden, wählten wir für die Veranstaltung ein einfacheres Verfahren: Die einzelnen Elemente wurden unter Nutzung gängiger Textverarbeitungs-, Grafik- und Statistiksoftware hergestellt, je auf A4-Blättern ausgedruckt (unter Beachtung einer minimalen Schriftgröße) und diese mittels Fotokopierer auf A3 vergrößert. Vor der Präsentation wurden die Elemente (teilweise auch zugeschnitten) dann entweder direkt an der zur Verfügung stehenden Stellwand zum Poster angeordnet oder aber auf ein leeres Blatt im A0-Format aufgeklebt und so als Ganzes an der Stellwand befestigt. Ein Vorschlag für die Anordnung der Elemente, der je nach inhaltlichen Gegebenheiten und Präferenz der Studierenden variiert werden konnte, gehörte ebenfalls zur Arbeitsunterlage (vgl. Abb. 2). In Abbildung 3 ist die Arbeitsanleitung – gewissermassen das «Herzstück» für den Ablauf des gesamten Semesters – dargestellt.

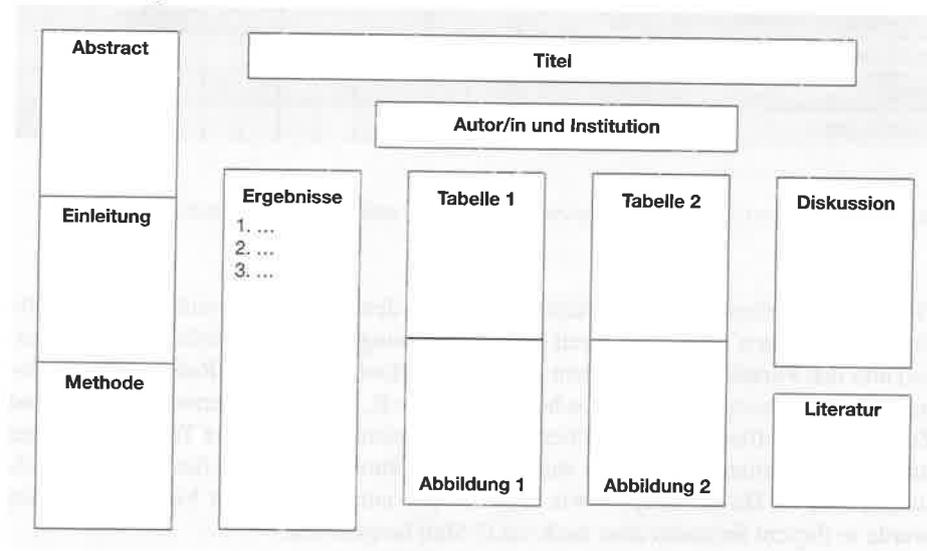


Abbildung 2: Vorschlag für die Gestaltung eines Posters (Buff, 2002)

Eine Posterpräsentation in 10 Schritten

Ziel eines Posters ist die kurze, prägnante und übersichtliche Darstellung (eines Teils) der Resultate eines Forschungsprojekts.

1. Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes und der Fragestellungen

- Worin liegt die grundsätzliche Bedeutung der Beschäftigung mit der Thematik?
- Wie sieht die Befundlage aus?
- Welche Fragestellungen ergeben sich grundsätzlich für die weitere Arbeit?

Ziel: Einleitungsteil (ca. 2200 Zeichen inkl. Leerschläge)

2. Sichtung des zur Verfügung stehenden Datenmaterials

- Womit können wir arbeiten?
- Was bedeutet dies für die formulierten Fragestellungen?

Ziel: Überblick gewinnen und definitive Fragestellungen

3. Bearbeitung der definitiven Fragestellungen

- Welche statistischen Verfahren eignen sich grundsätzlich zur Untersuchung/Prüfung der verschiedenen Fragestellungen?
- Sind die Voraussetzungen der verschiedenen Verfahren erfüllt? Alternativen?
- Was zeigt sich bezogen auf die Fragestellungen?
- Wo ergeben sich zusätzliche interessante Befunde?
- Erscheinen zusätzliche / vertiefende Analysen lohnenswert? Welche?

Ziel: Erarbeiten von Antworten auf die Fragestellungen

4. Zusammenstellung der Ergebnisse

- Welches sind die wichtigsten / interessantesten Ergebnisse (primär) bezogen auf die Fragestellungen? Was soll dargestellt werden?
- Welche Präsentationsform (Tabelle, Abbildung, fließender Text) eignet sich zur Darstellung der einzelnen Ergebnisse?

Ziel: Ergebnisteil (ca. 3500 Zeichen inkl. Leerschläge)

5. Diskussion der Ergebnisse

- Wie sind die Ergebnisse bezogen auf die Fragestellungen zu interpretieren? Welches Fazit kann gezogen werden?
- Sind die eigenen Ergebnisse durch allfällige Schwächen des Datenmaterials, der eigenen Vorgehensweise usw. „belastet“? Wo liegen die Grenzen der eigenen Arbeit?
- Welche Fragen sind ungeklärt bzw. neu entstanden?
- Wie steht es um allfällige (pädagogische) Implikationen der Ergebnisse?

Ziel: Diskussionsteil (ca. 2000 Zeichen inkl. Leerschläge)

6. Beschreibung der Methode und Zusammenstellung der verwendeten Literatur

- Welche Stichprobe liegt der Untersuchung zugrunde (Grösse, wichtige demographische Charakteristiken, Durchführung der Untersuchung usw.)?
- Welche Informationen hinsichtlich des Instrumentariums (Beispielitems, Reliabilitäten, Antwortformate usw.) müssen bekannt sein, um die Güte der Ergebnisse beurteilen zu können?
- Sind spezielle Hinweise hinsichtlich der gewählten Analysestrategien erforderlich (bspw. spezifische Verfahren, unübliche Signifikanzgrenzen usw.)?
- Auf welche Quellen wurde in der gesamten Arbeit Bezug genommen?

Ziel: Methodenteil und Literaturverzeichnis (ca. 2200 resp. 1000 Zeichen inkl. Leerschläge)

7. Verfassen einer Zusammenfassung

- Was soll dem eiligen Leser/der eiligen Leserin mitgeteilt werden?
- Welches sind die wichtigsten Informationen hinsichtlich des theoretischem Kontextes, der Fragestellungen, des methodischen Vorgehens, der Ergebnisse sowie der Schlussfolgerungen?

Ziel: Abstract (ca. 900 Zeichen inkl. Leerschläge)

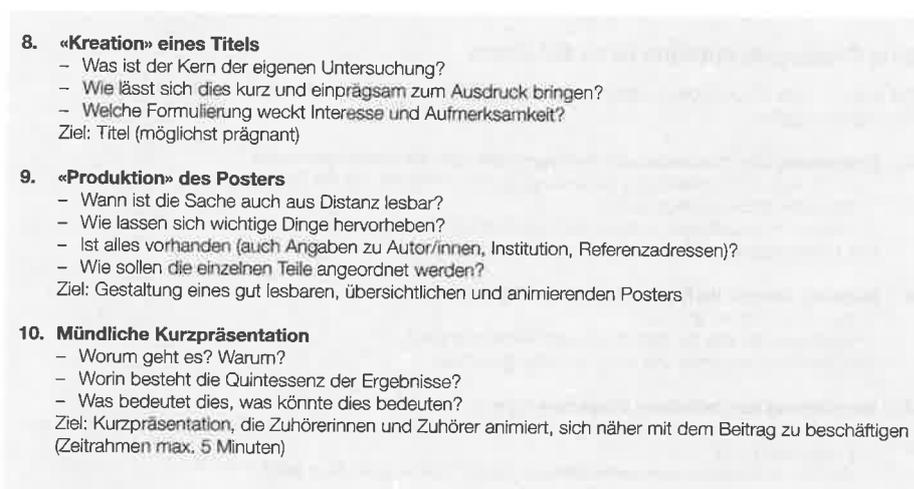


Abbildung 3: Eine Posterpräsentation in 10 Schritten (Buff, 2002)

4. Abschliessende Bemerkungen

Die beschriebene Vorgehensweise stellt mit Blick auf die selbstständige Erarbeitung eines Posters die bisher «extremste» (bzw. freieste) Variante dar. Wir haben in verschiedenen Forschungswerkstätten auch mit Spielarten davon gearbeitet. Möglich ist z. B., dass Schritt 1 und/oder 2 gemeinsam gemacht werden und dann erst in Teams gearbeitet wird. Unabhängig davon war die Reaktion der Studierenden jedoch immer gleich: Sie haben es geschätzt, dass sie selbstständig arbeiten konnten, sich aber dank der detaillierten Materialien nicht «verirrten». Deadlines für die diversen Bausteine eines Posters sowie die Möglichkeit, das Coaching auch ausserhalb der offiziellen Veranstaltungszeiten in Anspruch nehmen zu können, haben dafür gesorgt, dass bisher jede Gruppe zum Schluss ein präsentationswürdiges Ergebnis vorweisen konnte. Von den Studierenden positiv vermerkt wurde vor allem auch, dass man neben der inhaltlichen und statistischen Auseinandersetzung mit einer Thematik auch «konkretes Handwerk» gelernt habe (konzentrierte Darstellung der Resultate, Kurzpräsentation usw.).

Das hier beschriebene Vorgehen und die Materialien sind auf ein Projekt der Datenauswertung zugeschnitten, lassen sich aber auch an anders geartete Projekte anpassen. Verbunden mit einem konkret an die Semesterdaten gebundenen Zeitplan (siehe Abbildung 1) ermöglicht das Instrument den Studierenden die (relativ) selbstständige Bewältigung ihrer Aufgabe, ohne dass am Schluss ein unnötiger Zeitdruck entsteht.

Abschliessend erscheint uns eine kurze Bemerkung hinsichtlich des Aufwands beim Coaching angezeigt. Es wäre ein Irrtum zu glauben, die vorgestellte Arbeitsweise sei

für die Seminarleiterin bzw. den Seminarleiter mit weniger Aufwand verbunden. Der im Vergleich zu einer konventionellen Vorgehensweise (mehr frontale Inputs im Plenum und anschliessende Referate einzelner Gruppen) eher höhere Aufwand scheint uns jedoch aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit Blick auf die vielfältigen Lerngelegenheiten und die Motivation der Studierenden wie auch die Qualität der entstandenen Produkte eindeutig gerechtfertigt.

Literatur

- Alean-Kirkpatrick, P.** (2002a). *Poster-Präsentationen in Forschung und Lehre*. Available: www.afh.unizh.ch/dienst/veranstalt/mittag/pdf/Poster_Praesentationen.pdf [2002, 10.4.].
- Alean-Kirkpatrick, P.** (2002b). *Richlinien für die Posterpräsentation in wissenschaftlichen Kontexten*. Available: www.psychologie.unizh.ch/genpsy/de/research/lidoko04/pdf/Posterpraesentation.pdf [2002, 10.04.].
- Buff, A.** (2002). *Eine Posterpräsentation in 10 Schritten*. Unveröffentlichte Arbeitsunterlage. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E.** (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453–494). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S.** (Hrsg.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek (= Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 90).
- Dochy, F.** (2005) «*Learning lasting for life*» and «*assessment*»: *How far did we progress?* Paper presented at the 11th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (= Presidential Address, EARLI 2005), Nicosia, Cyprus, August 23–27, 2005. Available: www.earli.org/about/articles/EARLI2005%20presidential%20address%20FINAL.pdf [2005, 12.9.].
- Mayer, R. E.** (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59 (1), 14–19.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz/PVU.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3) 339–348.
- van Hout-Wolters, B., Simons, R. J. & Volet, S.** (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In R. J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 21–36). Dordrecht: Kluwer.
- Vermunt, J. & Verschaffel, L.** (2000). Process-oriented teaching. In R. J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 209–225). Dordrecht: Kluwer.
- Wild, K.-P.** (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 191–206.

Autorin und Autor

Christine Pauli, Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, cpauli@paed.unizh.ch

Alex Buff, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Forschung und Entwicklung, Hirschengraben 28, 8090 Zürich, alex.buff@phzh.ch

Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz»

Sonja Bischoff, Christian Brühwiler und Matthias Baer¹

Mit dem Ziel, adaptive Lehrkompetenz von Lehrpersonen möglichst unterrichtsnah aber dennoch standardisiert zu erfassen, wurde im Rahmen des Nationalfonds-Projekts «Adaptive Lehrkompetenz» ein Videotest entwickelt. Dieser basiert darauf, dass die getesteten Lehrpersonen spezifisch zusammengestellte Unterrichtssequenzen betrachten und angeben müssen, an welcher Stelle sie anders als die Lehrperson im Video handeln würden. Vorgeschlagene Handlungsalternativen waren zu begründen. Die Antworten wurden im Hinblick auf drei (von vier) Dimensionen von adaptiver Lehrkompetenz (Didaktik, Diagnose und Klassenführung) analysiert. Erste Ergebnisse aus dem Videotest zeigen, dass bei den beteiligten 50 Lehrpersonen insbesondere die diagnostische Handlungskompetenz wenig ausgeprägt ist. Neben dem Einsatz des Videotests in Forschungs- und Evaluationsprojekten, in denen Lehrkompetenzen erfasst werden, weisen die Videosequenzen ein hohes Potenzial als Anschauungs- und Reflexionsinstrument für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf.

1. Einleitung

Für die Erfassung von Kompetenzen von Lehrpersonen werden zur Zeit innovative Wege beschritten. So werden Lehrpersonen nicht nur nach Meinungen befragt, sondern ihr *Unterricht wird auf Video aufgenommen* und anschliessend von Expertinnen und Experten eingeschätzt (Reusser & Pauli, 2003; Seidel, 2003; Seidel & Prenzel, 2003; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000). Eine andere Möglichkeit besteht darin, Lehrpersonen mittels *Vignetten* schulische Problemsituationen vorzulegen und sie Lösungen für diese vorschlagen zu lassen (vgl. z. B. Beck, Baer, Guldimann & Zutavern, 2001; Baer 1998; Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988). Innovativ ist auch die so genannte *Dyadische Instruktion*, bei der eine Versuchsperson (Lehrerstudierender) eine andere Person anleitet, wie eine Aufgabe – zum Beispiel das Vorbereiten von Unterricht – gelöst werden kann (Baer & Fraefel, 2003). Aus den mit diesen Instrumenten erhobenen Aussagen wird anschliessend versucht, auf zu Grunde liegende Kompetenzen zu schliessen.

Im vorliegenden Artikel wird auf eine besondere Möglichkeit der Datenerhebung mit Hilfe von Unterrichtsvideos eingegangen. Wir sprechen von *Videotest*, weil von den

¹ Der in diesem Beitrag vorgestellte Videotest wurde im Rahmen des Nationalfonds-Projekts «Adaptive Lehrkompetenz – Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens» (NF-Projekt Nr. 1114-066726.01, Laufzeit Jan. 2003 bis Dez. 2004) eingesetzt. Gesuchsteller des NF-Projekts sind Erwin Beck, Matthias Baer, Titus Guldimann und Michael Zutavern (der bis 2002 im Projekt mitarbeitete). Dem Forschungsteam gehören zudem an: Sonja Bischoff, Christian Brühwiler, Peter Müller, Ruth Niedermann, Marion Rogalla und Franziska Vogt.

Studienteilnehmenden auf Video aufgezeichneter Unterricht beurteilt wird, der von einer Schulklasse und ihrem Lehrer nach Vorgaben des Forschungsteams nachgespielt ist. Indem den Lehrpersonen dieselben Videoaufzeichnungen von Unterricht mit dem Auftrag gezeigt werden, adaptive Handlungsalternativen (zur Handlung der Lehrperson im Video) vorzuschlagen, steht eine standardisierte Unterrichtssituation zur Beurteilung zur Verfügung. Die Analyse dieser Handlungsvorschläge dient der Einschätzung von adaptiver Lehrkompetenz, insbesondere von adaptiver Handlungskompetenz². Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrpersonen in der Lage sind, auf solche vorgezeigten Situationen geeignet einzugehen (Fraefel, 2001).

2. Zum Konstrukt «adaptive Lehrkompetenz»

Bevor wir näher auf den Videotest eingehen, stellen wir kurz das Konstrukt «adaptive Lehrkompetenz» vor (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Niedermann & Vogt, 2003). Eine ausführliche Darstellung ist zur Zeit in Vorbereitung (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt, in Vorb.).

Vor einem kognitiv-konstruktivistischen Hintergrund und vor zunehmend heterogenen Schulklassen erfordert erfolgreiches Unterrichten, dass sich Lehrpersonen – sowohl bei der Planung wie bei der Durchführung von Unterricht – ständig die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vor Augen halten und sich diesen mit Blick auf das zu erreichende Lernziel geeignet anpassen (Baer, 2000; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Lambert & McCombs, 1998; Schrader, 1997). Die Fähigkeit, Unterrichtsvorbereitung und -handeln so auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auszurichten, dass für jeden Lernenden möglichst günstige Bedingungen für verstehendes Lernen entstehen, bezeichnen wir als adaptive Lehrkompetenz (vgl. Wang, 1992).

Adaptive Lehrkompetenz umfasst alle pädagogischen, psychologischen und didaktischen Vorkehrungen, die von einer Lehrperson vor, während und nach dem Unterrichten getroffen werden, einschliesslich die Massnahmen zur adaptiven Führung der Klasse. Adaptive Lehrkompetenz setzt sich im Kern (gestützt auf Weinert, 1996) aus den vier Dimensionen

- Sachkompetenz,
- diagnostische Kompetenz,
- didaktische Kompetenz und
- Klassenführungskompetenz

und ihrem geeigneten Zusammenspiel (Orchestrierung) bei der Vorbereitung (adaptive Planungskompetenz) und der Durchführung (adaptive Handlungskompetenz) von Unterricht zusammen. Es ist dieses exekutive, auf den jeweils vorliegenden Unterrichts-

² Ergänzend wurde mit Vignetten die adaptive Planungskompetenz erfasst.

gegenstand bezogene Wissen und Handeln der Lehrperson, das die vier genannten Dimensionen geeignet zusammenspielen lässt. Erst durch ihre dynamische, metakognitiv gesteuerte Orchestrierung im konkreten Fall der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht wird die Lehrkompetenz der Lehrperson zur adaptiven Lehrkompetenz. Der adaptiven Lehrkompetenz liegt überdies ein Verständnis von *Lernen* als eines intentional gewollten, aktiven und konstruktiven Prozesses zu Grunde, durch den Lernende auf der Grundlage ihres bisherigen Wissens neues Wissen erwerben. *Kompetenz* definieren wir mit Frey als das Zusammentreffen der Erfordernisse einer Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten der Person, die es ihr ermöglicht, die Aufgabe oder das Problem zu bewältigen (Frey, 2002; 2004; Weinert, 2001).

3. Fragestellungen

Im Forschungsprojekt «Adaptive Lehrkompetenz» ging es darum, Lehrpersonen in Bezug auf ihre Fähigkeit zu fördern, Unterricht möglichst adaptiv, d. h. bezogen auf die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu gestalten. Ermittelt werden sollte u. a. auch, ob sich ein adaptiv gestalteter Unterricht günstig auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Neben dieser Interventionsstudie sollte auch das Konzept adaptive Lehrkompetenz eine theoretische und empirische Klärung erfahren. Eines der Ziele des Forschungsprojektes bestand darin, mit dem Videotest ein Instrument zu schaffen, welches adaptive Lehrkompetenz von Lehrpersonen möglichst unterrichtsnah aber dennoch standardisiert erfasst. Auf Video aufgezeichnete Unterrichtssituationen stellen die nächstmögliche Annäherung an realen Unterricht dar.

Eine erste Fragestellung dieses Beitrags lautet demnach, inwiefern es gelingt, mit dem Videotest adaptive Lehrkompetenz von Lehrpersonen möglichst handlungsnah und für alle beteiligten Lehrpersonen in gleicher Weise messbar zu machen. Von Bedeutung ist dabei auch die Validität des Instruments. Ein zweiter Fragebereich bezieht sich auf das Ausmass von adaptiver Handlungskompetenz³ bei den Lehrpersonen, wobei auch die Ausprägungen in den drei mit dem Videotest gemessenen Dimensionen diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz interessieren.⁴ Da anzunehmen ist, dass die mit dem Videotest gemessenen Kompetenzen von der Berufserfahrung sowie von der unterrichteten Schulstufe abhängen, wird auch geprüft, ob sich Unterschiede zwischen Gruppen von Lehrpersonen feststellen lassen. Schliesslich wird geklärt, ob sich in der adaptiven Handlungskompetenz Geschlechterunterschiede zeigen.

³ Da mit dem Videotest Lehrkompetenzen im unterrichtlichen Handlungskontext erfasst werden, sprechen wir im Zusammenhang mit dem Videotest von *adaptiver Handlungskompetenz*; dies in Unterscheidung zur *adaptiven Planungskompetenz*, die der Vorbereitung von Unterricht dient (vgl. Kap. 2).

⁴ Die Dimension Sachkompetenz wurde nicht mittels Videotest, sondern im Rahmen eines Wissenstests für Lehrpersonen erfasst.

4. Der Videotest zur Messung von adaptiver Lehrkompetenz

4.1 Entwicklung

Das dem Videotest zu Grunde liegende Drehbuch wurde von den Mitgliedern des Forschungsteams erstellt. Die gezeigte Lektion sollte den Eindruck von Unterricht vermitteln, wie er in den Schulen vielfach vorkommt (ökologische Validität). Die Lehrpersonen sollten nicht den Eindruck einer Laborsituation haben, sondern einen ihnen vertrauten Unterricht zu sehen bekommen.

Bei der Erstellung des Drehbuchs wurden auf der Grundlage des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz bewusst problematische Unterrichtssituationen eingebaut, um den Studienteilnehmenden Gelegenheit zu bieten, diese als wenig adaptiv zu erkennen und eine adaptive(re) Handlungsoption vorzuschlagen (erster Teil des Videotests). Ausserdem wurden kritische Situationen vorgegeben, in welchen eine Reaktion der Lehrperson erfolgen sollte (zweiter Teil des Videotests). Es wurde darauf geachtet, dass sich die ausgewählten kritischen Situationen einer oder mehreren der drei erwähnten Dimensionen von adaptiver Lehrkompetenz zuordnen lassen (vgl. Kap. 2). Die Unterrichtsszenen wurden von einer Primarklasse (5./6. Klasse) und deren Lehrperson gespielt und von einem professionellen Filmteam aufgenommen und geschnitten.

4.2 Aufbau

Der Videotest besteht aus zwei Teilen, welche je rund 13 Minuten dauern. In beiden Teilen geht es thematisch um das Verständnis und die Durchführung von physikalischen Versuchen im Unterricht. Im *ersten Teil* wird eine längere, zusammenhängende Unterrichtssequenz gezeigt. Die Studienteilnehmenden waren aufgefordert, das Video immer dann zu stoppen, wenn sie anders als die Lehrperson im Video handeln würden und ihre alternative Handlungsoption zu erläutern und zu begründen. Dies erlaubte herauszufinden, welche Handlungsweisen der Lehrperson im Video als ungeeignet bzw. nicht adaptiv identifiziert und ob von den Teilnehmenden adaptive(re) Handlungsoptionen vorgeschlagen wurden.

Der *zweite Teil* setzt sich aus 12 kurzen Einzelsituationen aus demselben Lektionskontext zusammen, welche jeweils an einer Stelle enden, bei der eine Reaktion der Lehrperson, die am Test teilnimmt, erfolgen muss. Die Studienteilnehmenden wurden aufgefordert anzugeben, wie sie in der jeweiligen Situation weiterfahren bzw. reagieren würden und ihre Antwort zu begründen. Die weiteren Ausführungen in diesem Artikel beziehen sich ausschliesslich auf den ersten Teil des Videotests.

4.3 Durchführung der Erhebung

Der Videotest wurde mit 50 Lehrpersonen der Primar- und Oberstufe aus den Kantonen St. Gallen, Thurgau und Appenzell durchgeführt. Die Aufteilung nach Stufe, Geschlecht und Berufserfahrung ist in Tabelle 1 wiedergegeben. Wie sich zeigt, sind die Lehrerinnen auf der Oberstufe und die Junglehrpersonen auf beiden Stufen etwas un-

Tabelle 1: Stichprobe nach Schulstufe, Berufserfahrung und Geschlecht

Berufserfahrung	weiblich	männlich	Total
Primarstufe			
bis 6 Jahre	5	3	8
7 Jahre und mehr	8	11	19
Total	13	14	27
Oberstufe			
bis 6 Jahre	3	4	7
7 Jahre und mehr	3	13	16
Total	6	17	23

tervertreten. Der Videotest wurde einzeln unter Anleitung einer dafür geschulten Versuchsleitung durchgeführt. Die Lehrpersonen erhielten vorgängig Informationen über den in der gefilmten Unterrichtslektion durchgeführten Versuch und Hinweise über Art und Ziele der Lektion. Die genauen Anweisungen an die Lehrpersonen lauteten wie folgt:

1. Sobald Sie etwas *anders* als die Lehrperson machen würden, stoppen Sie den Film.
2. Was würden Sie anders machen?
3. Begründen Sie Ihre Reaktion.
4. Fahren Sie mit dem Film fort und stoppen Sie ihn wieder usw.

Die Durchführung des Videotests dauerte zwischen einer und zwei Stunden; die Aussagen der Lehrpersonen wurden aufgezeichnet.

4.4 Vorgehen bei der Auswertung

Die Aussagen der Lehrpersonen wurden transkribiert, kodiert und so zusammengestellt, dass die Aussagen aller Lehrpersonen zu einer bestimmten Unterrichtssequenz⁵ vorlagen. Anschliessend wurden die Aussagen von zwei dafür geschulten Personen mit Hilfe eines Auswertungsmanuals, das im Rahmen des Forschungsprojektes entwickelt worden war, eingeschätzt.

Für jede der analysierten Sequenzen wurden *Indikatoren für adaptive Handlungskompetenz* definiert. Diese Indikatoren waren während der Erstellung des Drehbuchs auf der Grundlage des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz bestimmt und zusätzlich zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund einer ersten Analyse der Antworten der Lehrpersonen ergänzt und erweitert worden. Pro Sequenz sind Indikatoren zu verschiedenen Dimensionen der adaptiven Lehrkompetenz möglich.

⁵ Die im ersten Teil des Videos gezeigte Unterrichtslektion wurde für die Auswertung in zwölf Sequenzen unterteilt.

Beim *Rating* wurde geprüft, welchen Indikatoren für adaptive Handlungskompetenz sich die Aussagen der Lehrpersonen zuordnen lassen. Dabei wurde auch analysiert, ob die Äusserungen der Lehrpersonen sich auf das bloss *Erkennen einer kritischen Situation* im Video beschränkten (z. B. Hinweise auf fehlende Unterstützung durch die Lehrperson oder Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler) oder ob sie zusätzlich (wie in der Anleitung zu Beginn des Videotests vorgegeben) eine *konkrete und adaptive Handlungsalternative* enthielten (z. B. Hinweis, wie die Lehrperson unterstützend reagieren oder wie sie die Verständnisschwierigkeiten genauer abklären könnte). Für die Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz interessierte zwar insbesondere, ob konkrete Handlungsalternativen vorgeschlagen werden. Aufgrund der Annahme, dass das Erkennen einer kritischen Situation jedoch bereits eine wichtige Kompetenz und die Voraussetzung für das Äussern einer adaptiven Handlungsalternative darstellt, wurde bei der Analyse das Erkennen ebenfalls gewertet.

Jeder Indikator wurde im Auswertungsmanual mit je einem *Ankerbeispiel* veranschaulicht. Anhand einer Beispielsequenz aus dem ersten Teil des Videotests wird das Vorgehen in Abbildung 1 veranschaulicht.

Tabelle 2 zeigt die Aufteilung aller 98 Indikatoren auf die drei Dimensionen sowie die Aufteilung zwischen Indikatoren für das Erkennen einer kritischen Situation und solchen für adaptive Handlungsvorschläge. Am meisten Indikatoren wurden der Dimension Didaktik zugeordnet, am wenigsten der Klassenführung. Pro Indikator wurde ein Punkt vergeben. Die Anzahl der Indikatoren entspricht der maximal erreichbaren Punktzahl. Bei der Äusserung eines adaptiven Handlungsvorschlags wurde beim dazu gehörigen Indikator für Erkennen automatisch ein Punkt vergeben, da davon ausgegangen werden kann, dass das Äussern einer adaptiven Handlungsoption das Erkennen der entsprechenden kritischen Situation bereits voraussetzt. Damit trotz der verschiedenen Maximalpunktzahlen vergleichende Aussagen möglich sind, wurde für die statistischen Analysen bezogen auf die jeweilige Maximalpunktzahl ein Prozentscore gebildet. Dieser entspricht jeweils dem Prozentanteil der genannten Indikatoren in Bezug auf die jeweils mögliche Gesamtpunktzahl – je für Erkennen, für Handlungsoption sowie für das Total (Erkennen plus Handlungsoption). Als zusammenfassendes Mass wurde schliesslich eine *Gesamtskala adaptive Handlungskompetenz* gebildet, die sich aus den drei je gleich gewichteten Dimensionenscores zusammensetzt.

Tabelle 2: Anzahl Indikatoren im ersten Teil des Videotests (Maximalpunktzahl)

Dimension	Erkennen	Handlungsoption	Total
Didaktik	22	33	55
Diagnose	12	15	27
Klassenführung	8	8	16

Beispielsequenz
 Beschreibung der Unterrichtssequenz im Video: Die Lehrperson beginnt die Lektion mit einer kurzen Repetition. Diese besteht darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler an Versuche aus vorangegangenen Lektionen erinnern sollen. Zwei Kinder melden sich und beschreiben kurz je einen Versuch (Trennung von Pfeffer und Salz mit einem Löffel und elektrisch aufgeladene Haare wegen elektrostatischem Kunststoffmassstab)⁶.

Zu dieser Sequenz wurden die folgenden Indikatoren in Bezug auf das Erkennen und das Handeln festgelegt:

Dim.	Erkennen	Beispielaussage	Handeln	Beispielaussage
Diagnose	Vorwissen überprüfen	«Er will jetzt mit seiner Versuchsreihe fortfahren und greift auf Altes zurück. Ich finde, er beginnt auf komische Weise, dass sie eine Reihe Versuche machen und wiederholt einen alten Versuch.» (28)	Klärt durch die Wiederholung das Vorwissen	«Ich hätte sie überlegen lassen, was man mit diesen Sachen machen könnte. Wenn ich es einfach präsentiere, verschliesst die Hälfte meiner Erfahrung nach sowieso schon die Ohren. Es würde mehr Spannung geben. Auch für mich als Lehrer würde ich sehen, dass die anderen Versuche schon Früchte getragen haben, dass sie es schon transferieren, dass sie sich vorstellen können, was sie machen könnten.» (10)
	Vorwissen mit einbeziehen	«Also mir fehlt hier ein wenig der Bezug zu dem, was sie schon gemacht haben.» (06)	Aktiviert das Vorwissen, um das Verständnis des neuen Versuchs zu fördern	«Ich weiss jetzt nicht, wie er weitermacht, aber ich würde sehr wahrscheinlich darauf aufbauen, evtl. kann man die Versuche vergleichen. Man müsste sie wiederholen, um herauszufinden, wo Ähnlichkeiten und wo Unterschiede sind. Sonst sind diese Sachen irgendwie losgelöst. In der Primarschule finde ich es wichtig, dass sie versuchen zu spüren, wo Ähnlichkeiten sind.» (10)
Didaktik	Neues Wissen erarbeiten	«Ich denke, dass die Kurve der Motivation stark mit dem Beginn einer Lektion beeinflusst werden kann. Wenn das häufig passiert, dann wissen die Kinder immer schon, was kommen wird und sie verschliessen sich dadurch innerlich schon fast ein wenig.» (06)	Lenkt das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf den Sachverhalt hin	«Dieses Bezugnehmen auf was sie schon gemacht haben, finde ich keinen motivierenden Einstieg. Auch die Haltung der Schüler drückt das aus, der Junge hinten wirkt ziemlich gelangweilt. Ich würde die Begrüssung gar nicht mündlich machen, sondern mit etwas Konkretem vorne beginnen, welches Bezug nimmt.» (06)

Abbildung 1: Beispielsequenz mit Indikatoren und Äusserungen von Lehrpersonen

⁶ Den Studienteilnehmenden lag die Zusatzinformation vor, dass sich der anschliessend durchgenommene Versuch auf das Thema Wasser- und Luftdruck beziehen wird.

5. Erste Ergebnisse des Videotests

Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf dem ersten Teil des Videotests, bei welchem den Lehrpersonen, die sich an der Studie beteiligten, eine längere Unterrichtssequenz vorgespielt wurde (vgl. Kapitel 4.2)⁷. Abbildung 2 gibt eine Übersicht über die Ausprägung der adaptiven Handlungskompetenz, aufgeschlüsselt nach den drei Dimensionen Didaktik, Diagnostik und Klassenführung. Die angegebenen Werte entsprechen den prozentualen Anteilen der insgesamt möglichen Punktzahl auf der Adaptivitätsskala.

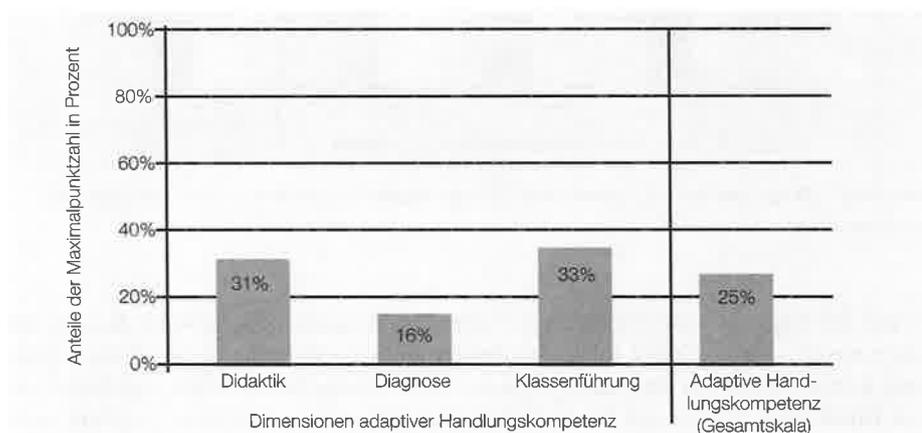


Abbildung 2: Ausprägung der adaptiven Handlungskompetenz nach Dimensionen (N=50).

Insgesamt wurde auf der Gesamtskala der adaptiven Handlungskompetenz rund ein Viertel der möglichen Punkte erreicht. Die meisten Nennungen sind mit einem Drittel bei der Klassenführung und mit 31 Prozent bei der didaktischen Kompetenz zu finden. Deutlich tiefere Werte zeigen sich bei der diagnostischen Kompetenz (16%). Die Streuung ist bei den Klassenführungskompetenzen auffallend gross (SD=17.0; vgl. Tabelle 5). Wie unterschiedlich Lehrpersonen die Videosequenz rezipiert haben, kann an den Extremwerten verdeutlicht werden. Während zwei Lehrpersonen bei der Klassenführung einen Wert von 75 Prozent erreichten, schätzte eine andere Lehrperson keine einzige Situation im Videotest als kritisch ein. Der Gesamtscore für die adaptive Handlungskompetenz schwankt zwischen 11 und 47 Prozent (SD=8.8).

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass problematische Situationen der Bereiche Didaktik und Klassenführung mit 39 bzw. 41 Prozent von den Lehrpersonen deutlich besser erkannt werden als jene zur Diagnose (23%). Während immerhin noch ein knappes

⁷ Die hier berichteten Ergebnisse des Videotests basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunkts (vor der Interventionsphase) des Nationalfonds-Projektes «Adaptive Lehrkompetenz». Ergebnisse des Nachtests werden zu einem späteren Zeitpunkt publiziert.

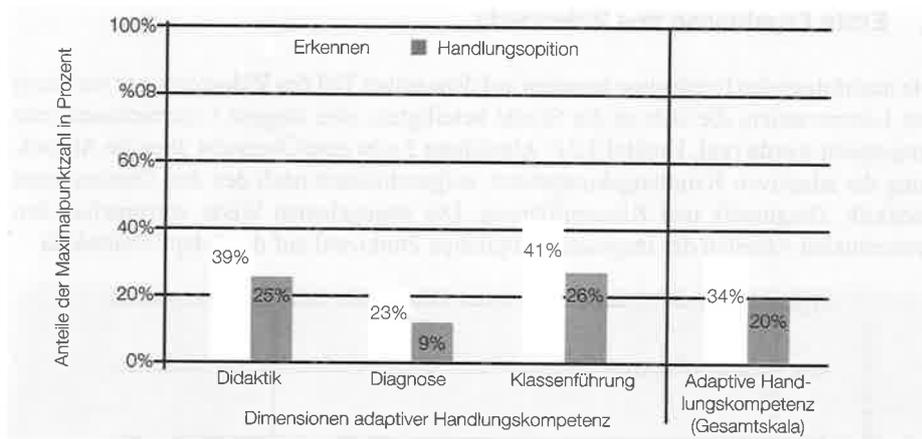


Abbildung 3: Ausprägung der adaptiven Handlungskompetenz nach Dimensionen und Erkennen bzw. Handlungsoption (N=50).

Viertel der diagnostischen Problemsituationen im Videotest erkannt wird, äussern die Lehrpersonen nur vereinzelt diagnostische Handlungsvorschläge (9%). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrpersonen selten Strategien einsetzen, mit denen gezielt Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler eingeholt werden. Möglicherweise richtet sich der Fokus der Lehrpersonen stärker auf didaktische Massnahmen, ohne dass weitere diagnostische Abklärungen getroffen werden.

Da der Videotest zum Ziel hat, nicht nur adaptive Handlungskompetenz von Lehrpersonen insgesamt, sondern auch drei der vier zu Grunde liegenden Dimensionen zu erfassen, drängt sich die Frage nach der *Konstruktvalidität* auf. Hinweise auf die Validität der einzelnen Dimensionen sind beispielsweise dadurch zu erhalten, indem geprüft wird, ob die Konstrukte (Dimensionen) nicht zu stark korrelieren. Wäre die Korrelation zu hoch, hiesse dies, dass mit dem Videotest die Unterscheidung verschiedener Dimen-

Tabelle 3: Korrelation zwischen den Dimensionen adaptiver Handlungskompetenz (Gesamtskala)

	Didaktik	Diagnose	Klassenführung
Didaktik	-		
Diagnose	.36**	-	
Klassenführung	.20	.07	-

Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$. Korrelationen $> .2$ sind durch Fettdruck hervorgehoben, N=50

sionen nicht gelungen ist. Allerdings ist aus einer inhaltlichen Perspektive anzunehmen, dass die Dimensionen nicht völlig unabhängig voneinander sind und demzufolge trotzdem in bescheidenem Mass korrelieren.

Tabelle 3 kann entnommen werden, dass es recht gut gelungen ist, die postulierten Dimensionen separat zu messen. Die drei Dimensionen Didaktik, Diagnose und Klassenführung hängen nur wenig oder unbedeutend miteinander zusammen. Einzig zwischen der diagnostischen und der didaktischen Kompetenz besteht eine bedeutsame Korrelation ($r = .36$). Diese Beziehung ist in erster Linie auf das Erkennen zurückzuführen (vgl. Tabelle 4). Lehrpersonen, die im Videotest problematische Situationen aus dem Bereich der Didaktik erkennen, identifizieren zugleich häufiger Diagnoseprobleme ($r = .45$). Ein vergleichsweise unbedeutender Zusammenhang zwischen der didaktischen und der diagnostischen Kompetenz zeigt sich dagegen beim Nennen von Handlungsoptionen.

Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass Lehrpersonen häufig auf eine weitere diagnostische Abklärung der Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler verzichten und vielmehr darauf vertrauen, bereits über genügend Informationen zu verfügen, um mit didaktischen Massnahmen zu reagieren.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen den Dimensionen adaptiver Handlungskompetenz (untere Dreiecksmatrix: Erkennen; obere Dreiecksmatrix: Handlungsoption)

	Didaktik	Diagnose	Klassenführung
Didaktik	-	.23	.14
Diagnose	.45**	-	.12
Klassenführung	.22	.08	-

Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$. Korrelationen $> .2$ sind durch Fettdruck hervorgehoben. $N=50$

Es ist anzunehmen, dass die mit dem Videotest gemessenen Kompetenzen auch von der Lehrerfahrung sowie von der unterrichteten Stufe abhängen. Ferner wurde geprüft, ob Geschlechterunterschiede bestehen.

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse aus dem Videotest zur adaptiven Handlungskompetenz aufgeteilt nach Schulstufe, Berufserfahrung und Geschlecht dargestellt. Die verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen unterscheiden sich vor allem bei der didaktischen (Handlungs-)Kompetenz. Primarlehrpersonen zeigen im Videotest mit 34 Prozentpunkten mehr didaktische Kompetenzen als Oberstufenlehrpersonen (26%; $t=2.68$, $df=48$, $p < .05$). Ebenfalls bedeutsam ist der höhere Wert der erfahreneren Lehrpersonen bei der didaktischen Kompetenz ($t=1.68$, $df=48$, p [einseitig] $< .05$). Zudem ist bei den

Diagnosekompetenzen ein Geschlechterunterschied zu Gunsten der Lehrerinnen festzustellen ($t=2.38$, $df=48$, $p<.05$). Bei der Klassenführungskompetenz sind keine Unterschiede nachzuweisen. Die in den Dimensionen gefundenen Differenzen zwischen Stufe, Berufserfahrung und Geschlecht wirken sich zwar nicht statistisch signifikant auf die Gesamtskala der adaptiven Handlungskompetenz aus. Die fehlende statistische Signifikanz ist jedoch in erster Linie auf die vergleichsweise geringe Stichprobengrösse zurückzuführen. Betrachtet man die Effektstärken⁸ zur Beurteilung der Unterschiede, so sind sowohl die Differenzen zwischen den Stufen ($d = .47$) als auch jene zwischen den Geschlechtern ($d = .48$) als mittelgross zu bezeichnen. Die Berufserfahrung spielt dagegen für die Gesamtskala der adaptiven Handlungskompetenz keine Rolle.

Da die untersuchten Merkmale Berufserfahrung, Schulstufe und Geschlecht in der Stichprobe (vgl. Tabelle 1) nicht unabhängig voneinander vertreten sind, könnten die oben berichteten Unterschiede auf die Konfundierung der Lehrpersonenmerkmale – beispielsweise von Geschlecht und Stufe – zurückzuführen sein. Daher wird der Effekt der einzelnen Merkmale auf die adaptive Handlungskompetenz unter gegenseitiger Konstanzhaltung analysiert⁹.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Dimensionen der adaptiven Handlungskompetenz nach Schulstufe, Dienstalter und Geschlecht.

		N	Didaktik		Diagnose		Klassenführung		Adaptive Handlungskompetenz	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Schulstufe	Primarstufe	27	34	11.4	17	9.8	34	16.9	28	8.9
	Oberstufe	23	26	9.9	14	9.3	32	17.5	24	8.2
	Sig. (p)		.010*		.351		.76		.103	
Berufserfahrung	Junglehrperson	15	27	9.4	16	11.4	35	16.6	26	7.9
	Erwachsene Lehrperson	35	32	11.8	15	8.9	32	16.6	27	9.2
	Sig. (p)		.099		.724		.616		.802	
Geschlecht	weiblich	19	34	12.7	19	10.1	34	15.8	29	9.4
	männlich	31	29	10.2	13	8.5	33	18.0	25	8.1
	Sig. (p)		.127		.021*		.809		.099	
Total		50	31	11.4	16	9.6	33	17.0	26	8.8

Anmerkung: * $p<.05$; ** $p<.01$

⁸ Die Effektstärke ist ein Mass für die relative Grösse des Unterschieds zwischen zwei Gruppenmittelwerten. Aus der Effektstärke kann jedoch nicht direkt auf die statistische Signifikanz geschlossen werden. Eine Effektstärke von $d = 0.2$ verweist auf schwache Effekte, $d = 0.5$ auf mittlere und $d = 0.8$ auf starke Effekte (Cohen, 1988).

⁹ Die Analyse wurde mittels linearer Regression vorgenommen.

Die Balken in Abbildung 4 stellen den jeweiligen Effekt auf die didaktische Kompetenz unter Konstanthaltung der anderen Merkmale dar. Der Ausgangspunkt der Balken liegt bei 32.2 Punkten und gibt den durchschnittlichen Wert einer Referenzperson an. Diese ist weiblich, unterrichtet auf der Primarstufe und verfügt über höchstens sechs Jahre Berufserfahrung. Eine Oberstufenlehrerin mit ebenfalls geringer Berufserfahrung erreicht durchschnittlich nur 25.2 Punkte, eine Primarlehrerin mit mehr als sechs Jahren Berufserfahrung kommt auf 39 Punkte. Die Ergebnisse bestätigen, dass auch unter gegenseitiger Kontrolle die im Videotest gezeigte didaktische Kompetenz der Primarlehrpersonen und der erfahrenen Lehrpersonen signifikant besser ist. Ein Geschlechterunterschied ist bei den didaktischen Kompetenzen nicht nachzuweisen, jedoch bestätigt sich (in einem hier nicht dargestellten Regressionsmodell), dass Lehrerinnen im Bereich der Diagnosefähigkeiten signifikant besser abschneiden als ihre männlichen Kollegen (6.1 Punkte Differenz).

Bei der Klassenführung und auf der Gesamtskala der adaptiven Handlungskompetenz unterscheiden sich die untersuchten Lehrpersonengruppen – auch unter gegenseitiger statistischer Kontrolle – nicht statistisch signifikant. Wie die mittelgrossen Effektstär-

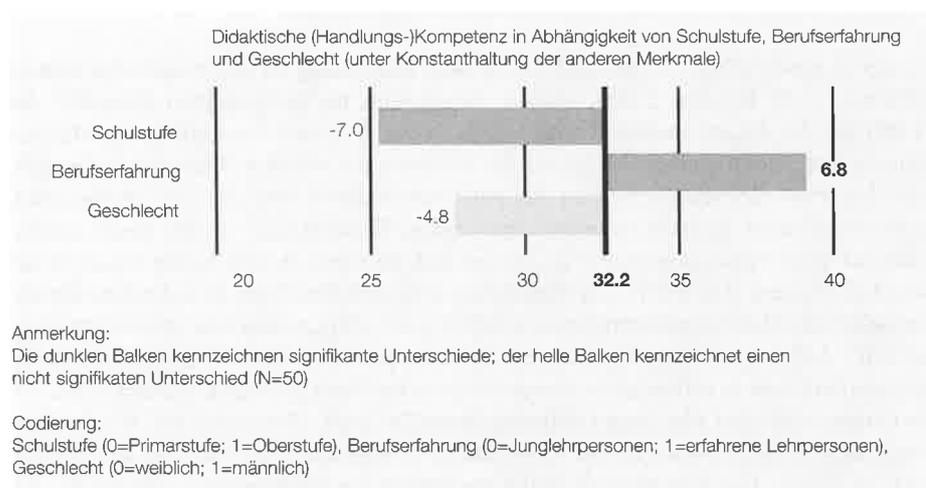


Abbildung 4: Ausprägung der didaktischen (Handlungs-)Kompetenz nach Schulstufe, Dienstalter und Geschlecht (unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale)

ken von Stufe und Geschlecht zeigen, sind die Differenzen in der adaptiven Handlungskompetenz dennoch nicht vernachlässigbar.

6. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse aus dem Videotest verweisen darauf, dass Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Bereiche *Klassenführung* und *Didaktik* richten. Ihre *diagnostische Kompetenz* ist dagegen vergleichsweise schwach ausgebildet. Selbst wenn erkannt wird, dass die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nur unzureichend bekannt sind, werden kaum Diagnoseverfahren in Betracht gezogen, mit denen beispielsweise der Lernstand der Schülerinnen und Schüler gezielt geklärt werden könnte. Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen oft didaktische Entscheidungen fällen, ohne zuvor genauere diagnostische Abklärungen durchgeführt zu haben. Möglicherweise vertrauen sie darauf, dass ihre beiläufig gewonnenen Informationen über die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausreichen, um daraus angemessene didaktische Massnahmen abzuleiten. Allerdings haben viele Lehrpersonen Schwierigkeiten, den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler korrekt zu diagnostizieren. So hat eine im Rahmen von PISA durchgeführte Zusatzuntersuchung gezeigt, dass mehr als 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Leistungserwartungen der Lehrpersonen nicht erfüllen konnten (Moser & Berweger, 2003).

Da der diagnostischen Kompetenz eine grosse Bedeutung für das schulische Lernen zukommt (z.B. Helmke, 2003), müsste – angesichts der festgestellten Mängel – der Förderung der diagnostischen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung hohe Beachtung geschenkt werden. Aufgrund der Erfahrungen mit dem Videotest zeigt sich, dass dieser ein viel versprechendes und unterrichtsnahes Instrument zur Erhebung von Lehrkompetenzen darstellt. Gemäss einer ersten Einschätzung erlaubt dieses Instrument, adaptive Handlungskompetenzen von Lehrpersonen in zweifacher Hinsicht auf eine differenzierte Art zu erfassen. Zum einen zeigt sich dies darin, dass die Ausprägung von adaptiver Handlungskompetenz zwischen den Lehrpersonen eine grosse Streuung aufweist. Mit dem Videotest gelingt es offenbar, unterschiedliche Kompetenzniveaus der Lehrpersonen zu erfassen. Zum anderen ist es recht gut gelungen, die drei postulierten Dimensionen der adaptiven Lehrkompetenz (Didaktik, Diagnostik und Klassenführung) separat zu erfassen. Weitere Analysen zur Überprüfung der Validität sind jedoch noch zu leisten. Der Videotest vermittelt ausserdem den Eindruck von Unterricht, wie er in den Schulen vielfach vorkommt (ökologische Validität). Die Lehrpersonen sehen sich nicht in einer Laborsituation, sondern bekommen einen ihnen vertrauten Unterricht zu sehen. Bezüglich der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass die geäusserten Handlungsoptionen tatsächlich im eigenen Unterricht realisiert würden. Um dies festzustellen, müssten Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen werden, deren Analyse in Bezug auf die entsprechenden Kompetenzen aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen je-

doch nur schwer zu vergleichen wären. Der Videotest bietet demgegenüber den Vorteil, die Lehrkompetenzen in einem unterrichtsnahen Setting und dennoch standardisiert zu erfassen.

Das Forschungsteam prüft zur Zeit, in welchen anderen Kontexten der Videotest eingesetzt werden kann. Zwei Bereiche bieten sich an: Der Einsatz in weiteren *Forschungs- oder Evaluationsprojekten*, in denen Lehrkompetenzen erfasst werden sollen, sowie in der *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Der Einsatz im Forschungs- oder Evaluationskontext ist viel versprechend, da sich der Videotest zur Messung von Lehrkompetenzen eignet und keine vergleichbaren Instrumente zugänglich sind. Eine Weiterentwicklung des Videotests mit dem Ziel der Erhöhung der Testgütekriterien und der Vereinfachung des zur Zeit noch sehr zeitaufwändigen und komplexen Auswertungsvorgangs wäre jedoch nötig und wird von der Forschungsgruppe diskutiert.

Die Verwendung des Videos ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Interesse, da er zu ausführlichen Reflexionen und Erläuterungen von Handlungsoptionen anregt und sich diese auf theoriegeleitete Indikatoren abstützen lassen. Bei einer Verwendung in einem Aus- oder Weiterbildungskontext wären die Zielsetzungen sowie die Durchführung entsprechend anzupassen. Insbesondere in den Bereichen Pädagogik, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und bei der Ausbildung von Praktikumslehrpersonen bieten sich Einsatzmöglichkeiten an (vgl. dazu auch Krammer & Hugener, 2005; Krammer & Reusser, 2005).

Im Bereich der Pädagogik oder allgemeinen Didaktik könnten die Videosequenzen etwa als Fallbeispiele aus dem Unterricht betrachtet und unter verschiedenen Gesichtspunkten (z.B. didaktische Arrangements, Lehrer-Schüler-Interaktion, Diagnosemöglichkeiten, Schüler- bzw. Lehrerperspektive) analysiert werden. Auch die möglichen adaptiven Handlungsalternativen der Lehrperson in den entsprechenden Szenen könnten diskutiert, abgewogen und unter theoretischen Gesichtspunkten reflektiert oder im Sinne eines Verhaltenstrainings (Microteaching) direkt nachgespielt werden. Im Bereich der Fachdidaktik könnten fachspezifische Aspekte mittels der Videosequenzen veranschaulicht und reflektiert werden, etwa die Auftragserteilung (Fragestellung, implizites Vorwissen) oder die Auswahl, Durchführung und der Aufbau von Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Nicht zuletzt könnten die unterrichtsnahen Videosequenzen zur Schulung von Personen, die Lehrpersonen beobachten oder beurteilen (z.B. Praktikumslehrpersonen) eingesetzt werden, indem Arten und Inhalte von Feedback thematisiert und beobachtbare Kriterien von gutem Unterricht generiert und reflektiert werden.

Ziel dieses Artikels war es, den Einsatz des im Rahmen des Forschungsprojektes «Adaptive Lehrkompetenz» zur Messung von Lehrkompetenzen eingesetzten Videotests vorzustellen, erste Ergebnisse zu präsentieren und den Nutzen eines solchen Instru-

ments zu diskutieren. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse und der theoretischen Grundlagen des Gesamtprojekts ist in Vorbereitung (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt, in Vorb.).

7. Literatur

- Baer, M. & Fraefel, U. (2003). *Forschungsgesuch «Standarterreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung» zuhanden der Internationalen Bodensee Hochschulen (IBH)*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Baer, M. (1998). *Textverfassen als beobachtbarer und als förderungsfähiger Prozess*. Habilitationsschrift. Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Baer, M. (2000). Schulen zu Schulen für Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 23–25.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T. & Zutavern, M. (2001). *Forschungsgesuch «Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens» zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Niedermann, R. & Vogt, F. (2003). *Wissenschaftlicher Zwischenbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zum Forschungsprojekt «Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens»*. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (in Vorb.). *Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zum Forschungsprojekt «Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens»*. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18–46.
- Fraefel, U. (2001). *Merkmale und Scripts des Naturwissenschaftsunterrichts der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz. Analyse auf der Grundlage videographierter Lektionen*. Lizentiatsarbeit. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16, 139–156.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903–925.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Krammer, K. & Hugener, I. (2005). Netzbaasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 51–60.
- Lambert, N. M. & McCombs, B. L. (Eds.). (1998). *How students learn. Reforming schools through learner-centered education*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Moser, U. & Berweger, S. (2003). *Lehrplan und Leistungen. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) / Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).
- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2003). *International perspectives on the results from the TIMSS-R-Video Study: Sharing the global responsibility for the quality of mathematics teaching. Country presentation: Switzerland*. Paper presented at Annual Meeting 2003 of American Educational Research Association (AERA),

Chicago, IL, April 21–25, 2003.

Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 659–699). Göttingen: Hogrefe.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2003). Videoanalyse als Methode in der Lehr-Lern-Forschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 54–61.

Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxman.

Stigler, J. W., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: examples and lessons from the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 35 (2), 87–100.

Wang, M. C. (1992). *Adaptive education strategies: Building on diversity*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1–48). Göttingen, Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (2000). Lernen des Lernens. In Forum Bildung (Hrsg.), *Bildungs- und Qualifikationschule von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht* (S. 43–48). Bonn: Forum Bildung.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salga, (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishing.

Autorin und Autoren

Sonja Bischoff, lic. phil., sonja.bischoff@unisg.ch

Christian Brühwiler, lic. phil., christian.bruehwiler@unisg.ch

Beide: Kompetenzzentrum Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHS) und Rorschach (PHR), Notkerstr. 27, 9000 St. Gallen

Matthias Baer, Prof. Dr., Departement Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), Rämistrasse 59, 8001 Zürich, baerbemb@bluewin.ch

Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan¹

Eiji Morita

In diesem Artikel wird mit Lesson Study (*Jugyou Kenyuu*) eine kooperative Form der schulinternen Weiterbildung von Lehrpersonen in Japan vorgestellt. Obwohl dieses Lehrertraining in erster Linie zur Verbesserung der Unterrichtsqualität eingesetzt wird, bietet es den Teilnehmern auch Chancen, ihre Berufskompetenz zu erweitern. Zuerst wird eine Übersicht über das japanische Ausbildungssystem für Lehrpersonen gegeben. Anschliessend wird aufgezeigt, welchen Platz Lesson Studies in der berufsbegleitenden Weiterbildung einnehmen. Danach werden die fünf aufeinander aufbauenden Phasen einer Lesson Study detailliert beschrieben: (1) Zielsetzung gemäss schulbezogener Bedürfnisse, (2) kooperative Planung der Studienlektion, (3) Präsentation der Studienlektion, (4) Diskussion der Studienlektion und (5) Konsolidierung der Lernergebnisse. Abschliessend sollen die Chancen und Grenzen des Konzeptes Lesson Study diskutiert werden.

An Japans Schulen besteht mit der Lesson Study (*Jugyou Kenkyuu*) eine Tradition des kooperativen Trainings, das als eine der wichtigsten berufsbegleitenden Weiterbildungsaktivitäten für Lehrpersonen betrachtet wird. In diesen schulinternen Trainings haben Lehrpersonen die Gelegenheit, ihre beruflichen Kompetenzen in Kooperation mit ihren Kollegen zu entwickeln. Im Folgenden wird das Konzept Lesson Study und seine Anwendung in Japan vorgestellt und die Chancen und Grenzen dieses Modells untersucht.

1. Ausbildungssystem für Lehrpersonen in Japan

Bevor das Trainingskonzept Lesson Study im Detail behandelt wird, soll das japanische Ausbildungssystem für Lehrerstudierende und die Formen der Weiterbildung von Lehrpersonen im Überblick dargestellt werden.

1.1 Ausbildung für Lehrerstudierende

Die gegenwärtige Ausbildung von Lehrerstudierenden stützt sich auf die folgenden zwei Richtlinien, die seit dem Zweiten Weltkrieg das Lehrerbildungssystem prägen:

1. Lehrerstudierende absolvieren ihre Ausbildung an der Universität oder an einer Fachhochschule. (Vor dem Krieg fand die Ausbildung an spezialisierten Lehrerseminaren² statt.)

¹ Herzlichen Dank an Cornelia Bänziger für das Übersetzen des Artikels aus dem englischen Original.

² Lehrerseminare waren spezialisierte Lehrerausbildungsstätten für Studierende mit abgeschlossener obligatorischer Schulpflicht.

2. Das «offene System»³ sieht vor, dass die Lehrerbildung nicht nur, wie früher üblich, in dafür spezialisierten Institutionen stattfindet, sondern auch an anderen Universitäten, Fachhochschulen oder Junior-Colleges.⁴

Diese Richtlinien wurden 1949 mit dem Gesetz für die Zertifizierung von Erziehenden (*Kyoiku-Shokuin-Menkyo-hou*) eingeführt. Sie gründen auf der Erkenntnis, dass in den Ausbildungsprogrammen der Vorkriegszeit der Fokus mehr auf das Unterrichten als auf die Ausbildung in den Fachdisziplinen gelegt worden war. Das Reglement zur Durchsetzung dieses Gesetzes (*Kyoiku-Shokuin-Menkyo-hou-Sikou-Kisoku*) enthält die Bestimmungen für die Voraussetzungen und Richtlinien, die für den Erwerb von Berufszertifikaten erforderlich sind. Die Lehrerbildung in Japan basiert somit auf nationalen Standards.

Tabelle 1 zeigt die Klassifikation der Berufszertifikate für Lehrpersonen mit den entsprechenden Anforderungen. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, gibt es für jede Schulstufe drei Zertifikatsgrade (vgl. 2. Spalte: *Advanced*, *First* und *Second*). Die 3. Spalte «Anforderung akademischer Abschluss» bezeichnet den für den jeweiligen Zertifikatsgrad erforderlichen akademischen Abschluss. So verlangt zum Beispiel das Advanced-Zertifikat für Grundschullehrpersonen einen Masterabschluss. Spalte 4, 5 und 7 beziffern die Nachweise, die in den Ausbildungsmodulen *Unterrichtsfachwissen* (4), *Grundwissen Pädagogik* (6) und *Fächer für Lehrkräfte an Spezialschulen* (7) zu erbringen sind. Die 6. Spalte orientiert über die minimale Anzahl Punkte, die eine Studentin bzw. ein Student gesamthaft innerhalb der Module Unterrichtsfachwissen und Grundwissen Pädagogik vorzuweisen hat.

Japanische Lehrerdiplome unterscheiden sich also durch die akademischen Bildungsgrade ihrer Besitzerinnen und Besitzer. Die Zertifikatsgrade haben jedoch bis heute bezüglich Entlohnung und Verantwortlichkeiten nicht zu grossen Unterschieden oder

³ Vor dem Zweiten Weltkrieg fand die Lehrerausbildung nur an den Lehrerseminaren statt. Nach dem Krieg gliederte der Staat alle Lehrerseminare in die Universitäten ein, sie wurden Fachhochschulen oder Erziehungsfakultäten der Universitäten. Die Gesellschaft der Nachkriegszeit legte grosses Gewicht auf demokratisches Gedankengut, was sich auch auf den Lehrerberuf auswirken sollte. Diese Institutionen konnten jedoch ihre ehemals exklusive Rolle in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht mehr aufrechterhalten, da ihr Ausbildungsprogramm zu sehr auf die Vermittlung von Lehrmethoden und -techniken ausgelegt war und Schwächen in der ganzheitlichen Bildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer aufwies. So übernahmen andere Universitäten der Fakultäten, die ihren Ursprung nicht in den Lehrerseminaren der Vorkriegszeit hatten, oder gar private Universitäten und Fachhochschulen die Aufgabe der Lehrerbildung, was heute als «offenes System» der Lehrerbildung bezeichnet wird. Man ging davon aus, dass die Ausbildung über Institutionen des «offenen Systems» Lehrpersonen mit unterschiedlichen akademischem Hintergrund hervorbringe und dass dies mehr pazifisches Gedankengut an die öffentlichen Schulen bringe als in der Vorkriegszeit (Kaigo, 1971).

⁴ Es gibt zwei Typen der tertiären Bildungsinstitutionen in Japan: Junior-Colleges (*Tanki daigaku*) und Universitäten oder Fachhochschulen (*Daigaku*). An Junior-Colleges dauert die Ausbildung der Studenten zwei Jahre, an den Universitäten oder Fachhochschulen vier Jahre.

Tabelle 1: Minimum der Nachweise für entsprechende Berufszertifikate für Lehrpersonen ¹

1. Schultyp	2. Zertifikations- grade	3. Anforderung: akademischer Abschluss	4. Unterrichtsfach- wissen ³	5. Grundwissen Pädagogik ³	6. total minimale Nachweise ³	7. Fächer für Lehrkräfte an Spe- zialschulen ³
Grundstufe	Advanced	Master	8	41	34	
	First	Bachelor	8	41	10	
	Second	Semi-Bachelor ²	4	31	2	
Oberstufe Junior	Advanced	Master	20	31	32	
	First	Bachelor	20	31	8	
	Second	Semi-Bachelor ²	10	21	4	
Oberstufe Senior	Advanced	Master	20	23	40	
	First	Bachelor	20	23	16	
Spezialschulen für Schüler mit Behinderungen	Advanced	Master und Berufszertifikat für Grundstufe, Oberstufe Junior oder Senior				47
	First	Bachelor und Berufszerti- fikat für Grundstufe, Ober- stufe Junior oder Senior				23
	Second	Berufszertifikat für Grund- stufe, Oberstufe Junior oder Senior				13
Kindergarten	Advanced	Master	6	35	34	
	First	Bachelor	6	35	10	
	Second	Semi-Bachelor ²	4	27		

¹ gemäss den Richtlinien des Gesetzes für die Zertifizierung von Erziehungspersonal

² Der Abschluss «Semi Bachelor» wird nach zwei Jahren an einem Junior-College erreicht.

³ Es gibt drei Arten von Ausbildungsmodulen: «Unterrichtsfachwissen», «Grundwissen Pädagogik» und «Fächer für Lehrkräfte an Spezialschulen». Das Modul Unterrichtsfachwissen (4.) vermittelt das Fachwissen des zukünftigen Unterrichtsfachs. Das Grundwissen Pädagogik (5.) beinhaltet Pädagogik, Psychologie und Philosophie. Auch ein monatliches Schulpraktikum ist in diesem Modul vorgesehen. Lehrer, die in Zukunft an Spezialschulen für Blinde, Taubstumme oder Schüler mit anderen Behinderungen unterrichten werden, besuchen nach Abschluss ihrer Berufszertifikate das Ausbildungsmodul «Fächer für Lehrkräfte an Spezialschulen» (7.). Die Angaben in der 6. Spalte beziehen sich auf das Minimum der Leistungen, welche Studenten in den beiden Modulen Unterrichtsfachwissen und Grundwissen Pädagogik gesamthaft nachweisen müssen, wenn sie zusätzlich modulfremde Fächer belegen.

Ungleichheiten im Berufsalltag der Lehrpersonen geführt⁵. Neuere Bestrebungen der japanischen Regierung laufen, trotz dem Widerstand der Lehrgewerkschaft, darauf hinaus, mittels dieser Zertifikatsunterschiede schulische Strukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu hierarchisieren.

Bewerberinnen und Bewerber für eine Lehrerstelle an einer öffentlichen Schule, die ein Berufszertifikat besitzen oder bald eines erwerben werden, müssen eine Zulassungsprüfung absolvieren, die jährlich einmal durch die zuständige Bildungsbehörde⁶ der jeweiligen Präfektur organisiert wird. Gewöhnlich werden spezifische Kenntnisse des zukünftigen Unterrichtsfaches und pädagogisches Grundwissen geprüft sowie die Persönlichkeit⁷ und die *Lebenserfahrung* der Anwärterinnen und Anwärter beurteilt.

1.2 Berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrpersonen

Das berufsbegleitende Lehrertraining in Japan lässt sich in drei Formen unterteilen, je nach der Organisation, die dafür verantwortlich zeichnet (Nationales Schulungszentrum für Lehrpersonen, lokales Bildungszentrum oder die örtliche Schule).

Das *nationale Schulungszentrum* für Lehrpersonen ist eine staatliche Organisation unter dem Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie. Hier wird Weiterbildung angeboten für Lehrpersonen mit Führungsrollen in den Präfekturen oder mit spezifischen Erziehungsaufgaben, beispielsweise in Bereichen der Sucht- oder AIDS-Prävention. Das nationale Schulungszentrum organisiert auch Auslandsemester für Lehrerinnen und Lehrer.

Das *lokale Schulungszentrum* steht unter der Verantwortlichkeit der lokalen Regierung. Hier arbeiten erfahrene Lehrpersonen als Instruktionsinspektoren (*Shidou-syuji*), die zuständig sind für das Lehrertraining in der lokalen Gemeinde. Eine der wichtigsten Aufgaben des lokalen Schulungszentrums ist das Angebot eines systematischen Weiterbildungsprogramms für Lehrerinnen und Lehrer entsprechend ihrer Berufserfahrung. Diese Zentren bieten gesetzlich vorgeschriebene Kurse für Lehrpersonen im ersten und zehnten Dienstjahr an. Seit kurzer Zeit finden sich auch Angebote für Lehrpersonen mit einer Dienstzeit von fünf oder zwanzig Jahren, was die wachsende Bedeutung der kontinuierlichen Erweiterung der Berufskompetenzen von Erziehenden in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft widerspiegelt. Zudem organisiert diese Institution die Ausbildung von Lehrpersonen mit Spezialfunktionen wie Supervision, Rektoratsfüh-

⁵ Eine Ausnahme besteht darin, dass Lehrpersonen mit einem Zertifikat des zweiten Grades («Second») nicht als Rektoren oder Vizerektoren angestellt werden können. Das ist nur mit den Zertifikatsgraden «First» und «Advanced» möglich.

⁶ In Japan gibt es 48 Präfekturen. Jede Präfektur hat ihre eigene Bildungsbehörde, die aus fünf oder sechs Mitgliedern besteht, die vom Gouverneur der Präfektur nominiert und von der Präfekturversammlung bestätigt werden.

⁷ In einem persönlichen Gespräch wird die Persönlichkeit der Kandidierenden beurteilt. Üblicherweise wird das Interview von mehreren Gesprächspartnern geführt, um die Beurteilung zu validieren.

rung oder die Leitung einer Fachabteilung an einer örtlichen Schule usw. Vereinzelte Weiterbildungsangebote ermöglichen es den Lehrpersonen, ein bis zu zwölfmonatiges Praktikum in einer Firma der Privatwirtschaft, in einer sozialen Institution oder sozialen Bildungsstätte zu absolvieren. Das Ziel dieser Weiterbildungsvariante ist es, den Lehrerinnen und Lehrern einen umfassenderen Einblick in die gesellschaftliche Wirklichkeit zu gewähren, damit sie ihre Lebenserfahrung durch vielfältige Tätigkeiten erweitern können.

Zusätzlich zu den oben genannten, vom Staat initiierten Weiterbildungsprogrammen hat *jede örtliche Schule* ein eigenes, *schulinternes Lehrertraining (Kounai-Kensyu)*. Die Besonderheit dieser Form der Lehrerweiterbildung ist, dass das Lehrerkollegium nach gemeinsamer Absprache Bedürfnisse formuliert und selbstbestimmte Ziele für sein Lehrertraining setzt und es sodann in Eigenregie durchführt. Wenn das Kollegium einer Schule es beispielsweise als nötig erachtet, den Unterricht verstärkt individualisiert zu gestalten, kann es einen externen Experten beiziehen, um mehr Informationen zu erhalten, oder es hat die Möglichkeit, einen Kollegen zu delegieren, um an Schulen, die solche Ziele bereits erfolgreich umsetzen, Anregungen für die Verbesserung des Unterrichts zu sammeln. Die Kollegien sind in der inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtung des schulinternen Trainings unabhängig und frei von staatlichen Direktiven, was diese Form von den beiden oben erwähnten Top-Down-Formen der Weiterbildung von Lehrpersonen unterscheidet.

2. Lesson Study: ein Konzept der schulinternen, kooperativen Weiterbildung von Lehrpersonen

Die häufigsten Anlässe des schulinternen Lehrertrainings sind Fachvorträge (*Kouenkai*) oder Lesson-Study-Sitzungen (*Jugyou kennkyu kai*). Das heisst, dass entweder auf Einladung der Schule hin externe Dozenten Fachvorträge halten über Themen, die für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen von Belang sind, oder dass während Lesson-Study-Sitzungen Lehrpersonen der Schule vor ihren Kolleginnen und Kollegen Unterrichtslektionen geben, um die Möglichkeit wahrzunehmen, im gemeinsamen Austausch ihre Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und über Optimierungsmöglichkeiten zu diskutieren. Gelegentlich sind auch externe Beratende anderer Schulen, einer Universität oder der Bildungsbehörde anwesend, um ihr Fachwissen in die Analyse der Lektionen einzubringen. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte Einsicht in entwicklungspsychologische Konzepte, neue Unterrichts- und Evaluationsmethoden und vieles mehr. Zusätzlich erweitern die Beteiligten ihre Unterrichts- und Berufskompetenz⁸.

⁸ Von Lehrpersonen sowie von anderen lokalen Staatsangestellten wird erwartet, dass sie sich nach ihrer Anstellung kontinuierlich weiterbilden. Dies wird gesetzlich mittels der Dienstvorschrift für Angestellte im öffentlichen Bildungsdienst (*Kyoiku Koumuin Tokurei Hou*) vorgeschrieben. Schulinterne Weiterbildung kann als Element einer fortlaufenden Lehrerweiterbildung verstanden werden. Es gibt jedoch keine spezifischen gesetzlichen Vorschriften oder Reglemente betreffend der Lesson Study. Diese Art des Lehrertrainings ist also nicht obligatorisch, wird aber von den Lehrkräften als berufsbegleitende Weiterbildungsaktivität bevorzugt.

Gewöhnlich gestaltet sich die Lesson Study entlang der folgenden fünf Schritte: *Zielsetzung* gemäss schulbezogener Bedürfnisse, kooperative *Planung* der Studienlektionen, *Präsentation* der Studienlektion, *Diskussion* der Studienlektion und *Konsolidierung* der Lernergebnisse. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden beschrieben.

2.1 Zielsetzung für die Lesson Study

Da soziale, ökonomische und kulturelle Bedingungen sich je nach Schulgemeinde unterscheiden, formulieren die Schulen dieser Gemeinden auch eigene Bildungs- und Erziehungsziele und setzen entsprechende Akzente bezüglich des übergreifenden nationalen Bildungsauftrages. «Unsere Unterrichtsstunden sollen besser auf individuelle Unterschiede der Schülerinnen und Schüler eingehen» oder «Wir möchten die soziale Kompetenz unserer Schülerinnen und Schüler fördern» sind Aussagen von Lehrpersonen, welche die Schwerpunkte einer Grundschule illustrieren, die der Autor besucht hat. Sie gründen auf den Wahrnehmungen der schulischen Situation und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrpersonen.

Zu Beginn einer Lesson Study legen die Beteiligten schulinterne Ziele zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts fest. Dabei orientieren sie sich sowohl an den selbst formulierten Bildungs- und Erziehungszielen als auch am nationalen Bildungsauftrag. «Einsatz von Informationstechnologien zur individualisierten Unterrichtsgestaltung» oder «vermehrtes kooperatives Lernen zur Förderung der Sozialkompetenz» könnten solche Zielformulierungen einer lokalen Schule sein. Da solche Ziele häufig über mehrere Jahre hinweg verfolgt werden, ist der gemeinsame Konsens oder zumindest die breite Zustimmung der Lehrerschaft eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und Umsetzung.

2.2 Kooperative Planung der Studienlektionen

Die nächste Phase der Lesson Study beinhaltet die gemeinsame Planung der Lektion(en) unter Berücksichtigung der formulierten Ziele. Die Studienlektion (*Kenkyu-Jugyou*) ist als experimentelle Unterrichtsstunde zu verstehen, in der Lehr- und Lernmethoden bezüglich der Zielumsetzung getestet werden. Gewöhnlich ist eine Gruppe von Lehrpersonen, welche die Lesson Study leitet, mit der Planung und Vorbereitung von Studienlektionen betraut. Meistens finden sich Lehrpersonen mit demselben Unterrichtsfach oder mit derselben Schulstufe zu einer Gruppe zusammen. Die Aufgabe der Planung rotiert unter den Gruppen innerhalb eines Schuljahres. Folgende Punkte werden für die Planung von Studienlektionen festgelegt:

- Unterrichtsfach oder -kurs
- Datum und Zeitpunkt der Lektionspräsentation
- Name der Lehrperson, welche die Studienlektion hält
- Struktur der spezifischen Unterrichtseinheit, in der die Lektion lokalisiert ist
- Begründungen der Unterrichtsplanung im Hinblick auf die Studienziele
- Bemerkungen der Lehrperson zum betreffenden Themenbereich und zu Voraussetzungen der Lernenden sowie zu eingesetzten Unterrichtsmaterialien

- Arbeitsplan der Lehrperson für die Studienlektion und die entsprechenden Schüleraktivitäten
- Diskussionspunkte für eine nächste Sitzung usw.

2.3 Präsentation der Studienlektion

Die Vorbereitungsgruppe lädt das Kollegium ein, an der Studienlektion als Beobachter teilzunehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Einsicht in die schriftliche Lektionsplanung und haben die Möglichkeit, während der Präsentation im Klassenzimmer umherzugehen und ihre Beobachtungen zu protokollieren. Meistens ist die Studienlektion eine einzelne Unterrichtsstunde. Es kommt jedoch vor, dass dieselbe Lektion mehrmals mit verschiedenen Klassen der gleichen Schulstufe durchgeführt wird, um die Wirksamkeit zu prüfen. Es finden auch Studienlektionen für Lehrpersonen von anderen Schulen mit ähnlichen Zielvorstellungen statt.

Manchmal sind auswärtige Beobachter wie Universitätsprofessoren oder Instruktionsinspektoren eingeladen, damit die Perspektive Unbeteiligter oder von Spezialisten einbezogen werden kann. Ob es nötig ist, externe Personen beizuziehen, entscheiden die Lehrerinnen und Lehrer selbst. Lesson Study ist eine autonome Aktivität, die vom Kollegium selbstständig initiiert, geplant und durchgeführt wird.

2.4 Diskussion der Studienlektion

Auf die Präsentation folgt eine Besprechung (*Jugyo Kenkyuu Kai*), in der die Wirksamkeit der Studienlektion diskutiert und überprüft wird. Es ist auch möglich, dass die Sitzung unter der Beteiligung auswärtiger Lehrpersonen stattfindet (*Kokai Jugyo Kenkyuu Kai*). Weitere Sitzungsteilnehmer sind die Rektoren der Schule. Normalerweise findet die Besprechung unmittelbar nach der Unterrichtsbeobachtung statt.

Unter dem Vorsitz der verantwortlichen Lehrgruppe nimmt die Sitzung meist folgenden Verlauf:

1. Die Lehrperson, welche die Studienlektion präsentierte, stellt die Kernidee der Unterrichtsstunde anhand der Lektionsplanung vor. Sie äussert sich über ihre Eindrücke sowie über ihre Ziele und Erwartungen und inwieweit sich diese realisieren liessen.
2. Die Beteiligten haben Gelegenheit, ihre Beobachtungen oder Anmerkungen zur Studienlektion zu kommunizieren, wobei sie auch eigene Erfahrungen einbringen. Sie sind aufgefordert, Schwachpunkte und Stärken des Konzeptes zu formulieren, damit der betreffende Lehrer darauf eingehen kann. Sodann werden wichtige Punkte im Plenum diskutiert⁹.
3. Nach der Diskussion gibt die externe Fachperson, sofern eine solche anwesend ist, weitere Impulse zur Verbesserung der Lektion und zur Umsetzung der gesetzten Ziele.

⁹ Gewöhnlich wird die Wirksamkeit der Studienlektion durch die Evaluation der Schülerfortschritte bezüglich des Wissens, des Verhaltens oder der Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler beurteilt. Die Bewertung basiert normalerweise auf qualitativen und subjektiven Einschätzungen.

4. Der Sitzungsleiter fasst die Ergebnisse der Diskussion zusammen und bedankt sich bei der Lehrerguppe, welche die Studienlektion vorbereitete und bei der Lehrperson, die sie präsentierte.

Die Diskussion ist eine offene Plattform für alle Überlegungen und Argumente, die eine Verbesserung von Lernbedingungen und Unterrichtssituationen ins Auge fassen. Wichtig und unverzichtbar ist dabei, die experimentellen Unterrichtsstunden immer auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu betrachten und zu beurteilen.

Die präsentierte Studienlektion steht exemplarisch für mögliche Unterrichtsstunden. Daher werden in der Diskussion die Themenbereiche häufig ausgeweitet und bleiben nicht auf Vorschläge zur Verbesserung der Studienlektion beschränkt. Die Beschäftigung mit den Lektionen soll dazu führen, dass die Lehrpersonen Standards für ihre zukünftige Unterrichtspraxis definieren. Die Lektion ist als Anstoss gedacht für eine gedankliche und aktive Verknüpfung und Integration neuer Ideen im Unterrichtsalltag der Lehrerinnen und Lehrer.

2.5 Konsolidierung der Lernergebnisse

In vielen Fällen werden die Ergebnisse der Lesson Studies im Schulbulletin veröffentlicht. Gewöhnlich erscheint das Bulletin einmal pro Jahr und wird unter den Lehrerinnen und Lehrern verteilt. Zudem erhalten andere Schulen sowie das lokale Schulungszentrum Exemplare des Berichts. Nicht selten veröffentlicht die Schule ihre Ergebnisse in Buchform. Die Verdichtung der Resultate eröffnet den Beteiligten die Chance zur Reflexion und Standortbestimmung¹⁰. Ausserdem erhalten neue Kollegen und Kolleginnen eine Vorstellung über Ziele und Schwerpunkte der Schule, an der sie neu eingestellt sind. Da Stellenwechsel von Lehrpersonen in Japan häufig vorkommen, helfen solche Berichte den Lehrpersonen beim Einleben an einer neuen Schule.

¹⁰ Grundsätzlich ist Lesson Study ein Projekt, das im Kontext der örtlichen Schule und unter der Verantwortlichkeit ihrer Lehrpersonen stattfindet. Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch äussere Impulse die Einführung von Lesson Studies voranbringen können. So spielen Praktikumsschulen, angegliedert an Universitäten oder Fachhochschulen, eine wichtige Rolle bei der Einführung von Lesson Studies. Sie setzen attraktive Themen, machen Studienlektionen öffentlich zugänglich und laden auswärtige Lehrpersonen zu den Studiensitzungen ein. Das soll Schulen dazu anleiten oder sie dabei unterstützen, ähnliche Studienthemen zu bearbeiten. Zudem beauftragen das Bildungsministerium und die lokalen Bildungsbehörden einige Schulen, neue Lehrmethoden oder Lehrpläne zu erproben. Durch öffentliche Studienlektionen und Einladungen an die Lesson-Study-Sitzungen an diesen Schulen will man Schulen auf diese Form der Weiterbildung aufmerksam machen und eine verstärkte Zusammenarbeit von Schulen mit ähnlichen Interessen erreichen. Obwohl bei diesen Projekten die Initiative und Themensetzung nicht von den Lehrpersonen selbst ausgeht, haben sie ähnliche Ziele: Es sollen neue Unterrichtsstandards gesetzt werden.

3. Einige Zahlen zur Häufigkeit der Lesson Study an japanischen Schulen

Tabelle 2 zeigt, wie häufig schulinterne Weiterbildungen an öffentlichen Schulen der Grund- und Oberstufe¹¹ im Jahr 2003 in der Präfektur Osaka durchgeführt wurden. Die Präfektur Osaka ist gemäss Bevölkerungszahl der zweitgrösste Bezirk Japans, weist aber keine Besonderheiten bezüglich der Lehrertrainings auf. Obwohl sich einige Unterschiede in der Häufigkeit zwischen Grundstufe und Oberstufe finden lassen, zeigt sich, dass jede Schule im Jahr 2003 mindestens einmal eine schulinterne Weiterbildung veranstaltet hat. 483 Schulen von insgesamt 731 (66,1 %) Grundschulen und 127 von 334 (38,0%) Schulen der Oberstufe haben 11 oder mehr Trainings durchgeführt. Das deutet darauf hin, dass schulinterne Weiterbildung in Japan verbreitet ist.

Tabelle 2: Häufigkeit und prozentuales Verhältnis schulinterner Weiterbildung (Kounai-Kensyu) an einzelnen Schulen im Jahr 2003

Häufigkeit	0	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11 oder mehr	missing	Total
Grundstufe	0 (0.0%)	3 (0.4%)	19 (2.6%)	36 (4.9%)	82 (11.2%)	107 (14.6%)	483 (66.1%)	1 (0.1%)	731
Oberstufe Junior	0 (0.0%)	2 (0.6%)	26 (7.8%)	64 (19.2%)	51 (15.3%)	64 (19.2%)	127 (38.0%)	0 0.0%	334

(1) Der Präfekturbehörde von Osaka unterstehen total 731 Grundschulen und 334 Schulen der Oberstufe Junior.

(2) Quelle: Annual Survey on the enforcement of School Curriculum in 2003. Osaka prefectural Board of Education (2003)

Tabelle 3 informiert über die Häufigkeit der Lesson Study an öffentlichen Schulen der Grund- und Oberstufe in der Präfektur Osaka im Jahr 2003. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen Grund- und Oberstufe. Dennoch ist ersichtlich, dass nur eine Minderheit keine Lesson Study veranstaltete, nämlich 12 von insgesamt 731 (1,6%) Grundschulen und 76 von 334 (22,8%) Schulen der Oberstufe. Diese Form der schulinternen Weiterbildung ist also keine Ausnahmeerscheinung in Japan. Es stellt sich die Frage, weshalb die Schulen der Oberstufe die Trainingsform Lesson Study weniger oft durchführen als jene der Grundstufe. Es scheint, dass es für Lehrpersonen der Oberstufe schwieriger ist, gemeinsame Ziele zu formulieren, weil erstens die Anzahl Lehrpersonen im Allgemeinen grösser ist als in der Grundstufe, zweitens die Lehrerinnen und Lehrer in zu unterschiedlichen Fächern unterrichten und drittens diese Schulstufe mehr mit Fragen der Disziplin als der Unterrichtsmethodik konfrontiert ist. Trotzdem ist festzuhalten, dass 77% der Oberstufenschulen mindestens einmal im betreffenden Jahr eine Lesson Study organisierten und dies auch, wenn die Bedingungen nicht so günstig waren.

¹¹ Die Grundschule in Japan umfasst die 1. bis 6. Klasse, die Oberstufe die 7. bis 9. Klasse.

Tabelle 3: Häufigkeit und prozentuales Verhältnis von Lesson Study an einzelnen Schulen im Jahr 2003

Häufigkeit	0	1	2	3	4	5	6 oder mehr	missing	Total
Grundstufe	12 (1.6%)	25 (3.4%)	69 (9.4%)	218 (9.4%)	63 (8.6%)	49 (6.7%)	294 (40.2%)	1 (0.1%)	731
Oberstufe Junior	76 (22.8%)	75 (22.5%)	86 (25.7%)	53 (15.9%)	13 (3.9%)	3 (0.9%)	27 (8.1%)	1 (0.3%)	334

(1) Der Präfekturbehörde von Osaka unterstehen total 731 Grundschulen und 334 Schulen der Oberstufe Junior.

(2) Quelle: Annual Survey on the enforcement of School Curriculum in 2003. Osaka prefectural Board of Education (2003)

4. Chancen der Lesson Study

In letzter Zeit hat die Lesson Study als wegweisendes Konzept für das Lehrertraining in den USA Beachtung gefunden. James Stigler (1999), Catherine Lewis (2002), Clea Fernandes und Makoto Yoshida (2004) sind Forscherinnen und Forscher, die das japanische Modell in die bestehende amerikanische Kultur der Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen lassen. Lewis (2002) beschreibt in ihrem Buch, das sich auf ihre umfassenden Beobachtungen in Japan und Umsetzungsversuche an amerikanischen Schulen bezieht, acht herausragende Chancen des Modells:

1. Es bietet die Gelegenheit, Ziele einer Einzellektion, einer Unterrichtseinheit und eines Fachgebiets sorgfältig abzuwägen.
2. Es beinhaltet die Chance, über optimale Unterrichts- und Lernbedingungen nachzudenken und solche zu entwickeln.
3. Es vertieft das fachliche Wissen der Lehrpersonen in ihrem Unterrichtsfach.
4. Bei der Lehrperson entsteht das Bewusstsein, langfristige Ziele für die Schülerinnen und Schüler im Auge zu behalten.
5. Die Lehrpersonen erhalten Gelegenheit, Lektionen kollaborativ zu planen.
6. Lernprozesse und Verhalten der Lernenden werden eingehend studiert.
7. Die Lehrpersonen arbeiten an der Entwicklung ihrer unterrichtspraktischen Kompetenzen.
8. Lehrpersonen werden dazu angeregt, ihre eigene Unterrichtstätigkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrerkollegen zu betrachten.

Zusammenfassend liegt die Chance von Lesson Studies in deren Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen durch gründliche Reflexion des pädagogischen Handelns. Werden diese Gelegenheiten wahrgenommen, kann davon ausgegangen werden, dass die Lesson Study ein geeignetes Konzept darstellt, um bei Lehrpersonen eine Habitualisierung des Reflektierens über den eigenen Unterricht zu erreichen (Schön, 1983). Japanische Studien zeigen, dass auch die Lehrpersonen die Lesson Study als

eines der nützlichsten Trainingskonzepte betrachten. Inagaki & Sato (1996) betonen die Wichtigkeit von Lesson Studies für die Förderung der Berufskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Die Autoren beziehen sich auf eine Umfrage (Yamazaki et al., 1995), an der mehr als 1200 japanische Lehrpersonen aus einem Katalog von 15 Beeinflussungsfaktoren drei zu wählen hatten, die ihrer Meinung nach förderlich für die Qualität der Unterrichtstätigkeit waren. Inagaki und Sato (1996) zeigen auf, dass die erste Wahl auf eine Faktorengruppe fiel, die das Konzept Lesson Study repräsentierte. An zweiter Stelle standen Faktoren, die persönliche Bemühungen der Lehrpersonen umschreiben und an dritter Stelle wurden Aspekte gewählt, die sich auf staatliche Trainingsprogramme beziehen.

5. Lesson Study und ihre Grenzen in Japan

Die Idee der Lesson Study konnte jedoch nicht in jeder konkreten schulischen Situation auf ideale Art und Weise realisiert werden. Auf einige Probleme und Herausforderungen bei der Umsetzung des Konzeptes soll im Folgenden eingegangen werden:

(1) Lesson Studies wurden vor mehr als hundert Jahren eingeführt. Das Hauptargument für die Initiierung dieses Trainingskonzeptes war damals die Übernahme von europäischen Bildungstheorien, wie jene von Herbart oder Pestalozzi. Der ursprüngliche Beweggrund für Lesson Studies war also nicht die Untersuchung und Entwicklung effektiver Unterrichtsgestaltung, sondern vielmehr Import und Imitation erwünschter Instruktionmethoden (Inagaki & Sato, 1996). Heute folgen Lesson Studies mehr oder weniger dieser Tradition, was zwar für Novizen im Lehrerberuf wertvoll sein kann, weil sie so traditionelle Unterrichtsmethoden kennenlernen. Für die Entwicklung und Erprobung neuer oder alternativer Konzeptionen, die berücksichtigen, dass Lehr- und Lernumgebungen in einer sich stark wandelnden Gesellschaft ständiger Anpassung bedürfen, könnte dies jedoch hinderlich sein.

(2) Wie schon erwähnt, betrachten die japanischen Lehrerinnen und Lehrer die Lesson Study als wertvolle Trainingsmethode, die ihre berufliche Kompetenz fördert. Tatsache ist jedoch, dass die Präsentation einer Studienlektion vor Kolleginnen und Kollegen oder gar auswärtigen Lehrpersonen meist auch mit Stress verbunden ist. Die Gefahr ist gross, dass die Lehrperson, die eine Lektion hält, sich nur ungern auf unsicheres Terrain wagt, besonders, wenn Ziele mit Nachdruck formuliert wurden. Das kann leider zur Folge haben, dass eine Lesson Study zu formal oder zu routinemässig verläuft und dadurch weniger Anregungen zur Reflexion gibt.

(3) Es können erhebliche Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen und Zielen der einzelnen Lehrperson und denjenigen ihrer Schule bestehen. So kann beispielsweise die Durchführung einer Lesson Study mehr aus dem Blickwinkel der schulischen Bedürfnisse verstanden werden und dadurch an den individuellen Bestrebungen der Lehr-

personen vorbezielen. Werden die Interessen der einzelnen Lehrpersonen zu wenig stark berücksichtigt, schwindet ihre Motivation zur Mitwirkung. Nicht selten haben die Lehrpersonen ihre eigenen Studienziele, die nicht mit der Philosophie oder Politik ihrer Schule übereinstimmen, was die Anreize für ihre Beteiligung schmälern kann.

(4) Schliesslich bringen Lesson Studies wie auch andere Trainingsaktivitäten positive Effekte hervor, wenn das Kollegium gleichberechtigt und kooperativ zusammenarbeiten kann. Bis heute werden die Lehrpersonen an ihren Schulen nicht gemäss einer Rangordnung eingestuft, was das kollegiale Verhältnis fördert. Wie zu Beginn erwähnt wurde, beabsichtigen die japanischen Bildungsbehörden jedoch eine Hierarchisierung der schulischen Strukturen. Das könnte zu einer Situation führen, welche die Kooperation erschwert, eine gleichberechtigte Partizipation an der Lesson Study gefährdet und diese Trainingskultur stark verändert.

Trotz dieser Einschränkungen sind Lesson Studies eine unersetzliche Gelegenheit für Lehrpersonen, ihre Weiterbildung selber zu initiieren und zu gestalten. Wenn man bedenkt, dass während des Zweiten Weltkrieges die Lehrerinnen und Lehrer in Japan unter der totalen Kontrolle des Staates standen, sollte diese Form der Weiterbildung und -entwicklung bewahrt werden, nicht nur um die Unterrichtsqualität zu sichern, sondern auch um die geistige Unabhängigkeit der Lehrpersonen zu schützen.

Literatur

- Fernandez, C. & Yoshida, M.** (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inagaki, T. & Sato, M.** (1996). *Introduction to Lesson Study (Jugyou Kenkyuu Nyuumon)*. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Kaigo, M.** (1971). *Teacher Training (Kyoin Yosei)*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Lewis, C.** (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Osaka prefectural board of Education** (2003). *Annual Survey on the enforcement of School Curriculum in 2003*. Osaka: Osaka prefectural board of Education.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Stigler, J. & Hiebert, J.** (1999). *The Teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Yamazaki, J. et al.** (1995). *Research on professional development of post war teachers (Sengo-shi wo ayunda kyousitai no rikiryou keisei ni kannsuru chousa kennkyuu.)* Paper Presented at the 54th annual meeting of Nihon kyoiku gakkai.

Autor

Eiji Morita, CARE (Center for Applied Research in Education), Osaka Kyoiku University: 4-698-1, Asahigaoka, Kashiwara, Osaka 582-8582, Japan. morita@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Untersuchung zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr

Der Einstieg in den Lehrberuf fällt Anfängerinnen und Anfängern oft ausgesprochen schwer. Nach einer in der Regel eher theorieelastigen Ausbildung gilt es nun das Gelernte in der Praxis zu konkretisieren. Viele offene Fragen, hohe Erwartungen an den Beruf und an sich selber, aber auch Gefühle der Überforderung angesichts der komplexen Anforderungen prägen diese kritische Anfangsphase.

Wie genau Lehrpersonen ihren Berufseinstieg erleben, wie sie ihn organisieren, auf welche Weise sie aktiv Mitglieder ihrer Profession werden - diese Fragen sind zentral, wenn die Entwicklung beruflicher Identitäten im Vordergrund stehen soll. Sie stehen deshalb im Zentrum dieser Arbeit, die auf einer Reihe von schriftlichen und mündlichen Befragungen des Abschlussjahrgangs 1998 des Seminars Kreuzlingen basiert und von der Universität Zürich als Dissertation angenommen worden ist.

Die Studie bietet einen qualitativ und quantitativ abgesicherten Einblick in den Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern, der die mentalen Konstruktionen und Ko-Konstruktionen innerhalb des Berufsfeldes fokussiert. Die Autorin kann zeigen, dass der geglückte Berufseinstieg ein Prozess der produktiven Anpassung an eine Erfahrungswelt ist, der es Einsteigerinnen und Einsteigern erlaubt, einen eigenen Weg zwischen Struktur und Handlung zu finden.

Institution und Kontakt

Sabina Larcher, Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, slarcher@paed.unizh.ch, www.paed.unizh.ch

Publikation

Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchung zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.

Das Interesse angehender Lehrerinnen und Lehrer an Reflexion

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg ist ein Fragebogen entwickelt worden, mit welchem Interessenmuster zur beruflichen Reflexion im Studium von Lehrkräften erfasst werden sollen. Das gewählte Verfahren berücksichtigt Interessensfaktoren auf drei verschiedenen Gebieten: (1) generelles Interesse an der Reflexion über Praxis, (2) Interesse bzw. Distanz gegenüber Theorie und (3) Pragmatismus.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch

Im Anschluss an verschiedene Pilotstudien ist der Fragebogen an einer Stichprobe von 210 Studierenden überprüft worden. Die empirischen Ergebnisse haben die theoretisch postulierte Faktorenstruktur bestätigt. In einer Folgeuntersuchung an einer weiteren Stichprobe von 79 Personen hat sich herausgestellt, dass sich das Interesse an der Reflexion wie auch die Theoriedistanz je nach Ausbildungsinstitution unterschiedlich entwickeln. Ferner äusserten Studierende mit Höchstnoten im berufpraktischen Examen eine signifikant geringere Theoriedistanz. Die Resultate lassen sich als Bestätigung der Relevanz des Konzeptes lesen.

Institution und Kontakt

Alois Niggli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule, Dienststelle Forschung und Entwicklung, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, niggli@edufr.ch, www.hepfr.ch

Publikationen

Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (2), 343–364.

Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I

Das Verhältnis von Theorie und Praxis gilt als ein Kernproblem in der Ausbildung von Lehrpersonen. Die Dissertation stellte sich der Aufgabe, dieses Verhältnis als Bezug zwischen erziehungswissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen neu zu beleuchten. Es wurde die von der Forschung bislang vernachlässigte Perspektive der Praxislehrkräfte verfolgt und dabei aufgezeigt, unter welchen Bedingungen jene eine Vermittlung von Theorie und Praxis als möglich erachten. Basierend auf fünfzehn qualitativen Interviews mit Praxislehrkräften, also den Lehrpersonen, welche in Ausbildung befindliche künftige Kolleginnen und Kollegen in ihrer Klasse für die Dauer eines Praktikums aufnehmen und betreuen, wurden auf induktivem Wege begünstigende Faktoren für die Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen ermittelt.

Nebst organisatorischen Faktoren wie beispielsweise einer engen Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen, der Mitbestimmung in der Konzeption der Ausbildung und Einblicken in die Ausbildungsinhalte liessen sich aus den Aussagen auch inhaltliche Momente eruieren: Praxislehrkräfte, welche um Theorie-Praxis-Vermittlung bemüht sind, erachten das Ausbildungswissen als wichtig und orientieren sich in der Reflexion und Bewertung von Praxissituationen an den Standards der Ausbildung. Sie sind zudem davon überzeugt, in der Bezugnahme auf dieses Wissen bei den Studierenden Lern- und Verstehensprozesse zu initiieren, die sich ohne professionelle Begleitung nicht ereignen würden. Indem die Arbeit zeigt, dass sich erziehungswissenschaftliches

Wissen und berufliche Handlungskompetenzen aus der Sicht der Praxislehrkräfte erfolgreich vermitteln lassen, entwickelt sie eine Gegenposition zur These der strukturellen Differenz, die «Theorie» und «Praxis» als einander unverbunden gegenüberstehend sieht.

Kontakt

Martin Stadelmann, Dr. phil., martin.stadelmann@llb.unibe.ch

Publikation

Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I.* [Diss. Universität Zürich 2004].

Als PDF zu finden unter <http://www.dissertationen.unizh.ch/2004/stadelmann/diss.pdf>

Forschung an PHs - Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die „Information Bildungsforschung“ auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Veranstaltungsberichte

«Um den Bildungsvorgang, das ergriffene Ergreifen auszulösen, muss der Lehrer selber von der Sache wie von den Kindern ergriffen sein». XII. Wagenschein-Tagung in Liestal, 1.06.2005

«Überzeugungen sollen nicht übernommen, sondern sie müssen im pädagogischen Diskurs errungen und erworben werden. Die Entwicklung von Phantasie und Mut zu eigenen pädagogischen Visionen werden unterstützt». Die Leitideen der HBSA-BB, mit denen Astrid Eichenberger die Tagung eröffnet, stellen Lehrkräfte in der Praxis vor Herausforderungen. Es herrscht ein Trend hin zur Standardisierung von Bildung, mitgeschürt von der irreführend ausgelegten PISA-Studie, deren Erhebungsinteresse nicht die schulischen «Bildungs»leistungen sind, sondern deren Aufgaben ausschliesslich die alltagspraktische Bildungsdimension erfassen. Die Folge sind eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte und eine wachsende Hilflosigkeit gegenüber der Frage, wie sich ein umfassendes Allgemeinbildungskonzept in der Schule umsetzen lässt. Dieser Thematik widmet sich die Tagung in drei Vorträgen und vier Workshops sowie den von Astrid Eichenberger und Direktor Viktor Abt vorgestellten Aktivitäten an der HBSA-BB.

Ueli Aeschlimann: Allgemeinbildung und Physik

Ueli Aeschlimann widerspricht Schwanitz, der behauptet, die Naturwissenschaften gehörten nicht zur Bildung (Bildung 2002, S. 618): Erst naturwissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen uns die Teilhabe an kulturellen Ereignissen und können unser Weltbild stark prägen (die Ablösung von Newtons deterministischer Theorie durch die Quantenmechanik erklärt Aeschlimann aus philosophischer Sicht: «Erst die Beobachtung schafft Wirklichkeit»). Im Zentrum seines Beitrages steht die Wichtigkeit der populärwissenschaftlichen Darstellung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, was er am «Urknall» illustriert. Dabei geht es um Zusammenhänge, den Weg der Forscher und die Bedeutung der Forschung für unser Weltbild. Den exakt fachwissenschaftlichen Anforderungen der Physik des 20. Jahrhunderts seien Schulen nicht gewachsen, erklärt Aeschlimann. An Grundschulen gelte es deshalb, Wurzeln für den späteren Physikunterricht zu setzen, indem Fragen, Beobachten und Nachdenken an altersgerechten Themen geübt werden. Im Gymnasium müssten das Attraktive der Physik und ihre Sichtweisen gelehrt werden, vor allem für diejenigen, die später keine Physik mehr lernen.

Wolfgang Klafki: Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule

Klafki formuliert fünf Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung: 1) Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur selbständigen Bewältigung des täglichen Lebens, 2) Verstehen, Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit angesichts von Schlüsselproblemen der modernen Welt, 3) ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit, 4) Verstehen epochenübergreifender Menschheitsprobleme und Sensibilisierung für

das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit, 5) Werte und Tugenden der ethischen Bildungsdimension. Klafkis Bildungskonzept macht Schule zu einem Ort der Menschlichkeit und Bildung zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit den die Menschheit angehenden Fragen und Aufgaben. Dass sich die Diskrepanz zwischen der Strangulierung durch fachwissenschaftlich geprägte Schulcurricula und diesen Bildungsdimensionen aufbrechen lässt, zeigen Klafkis Beispiele: Es gibt Schulen, die an ihren Konzepten festhalten und mögliche Freiheitsspielräume nutzen und deren Schulleistungen in PISA in der Spitzengruppe des internationalen Spektrums landeten.

Profunde Sachkenntnisse, Phantasie, Mut und gelebte Wagenschein-Pädagogik

Vier Workshops stehen zur Auswahl: «Situationen erforschen - mathematisch argumentieren» (Cornelia Ritter), «Ein elektronisches Lerntagebuch - Möglichkeit zum nachhaltigen Dialog ausserhalb des Fachunterrichts auf der Sekundarstufe» (Hans Utz), «Fabeln» (Christian Reumer) und «Basler Münster» (Jürg Wagenmann). Die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten ist genährt vom Geist, der die Tagung prägt: Hier reflektieren Lehrende bei einem gemeinsamen Interesse an einer anspruchsvollen Gestaltung von Lernsituationen im Erfahrungsaustausch als Lernende.

Armin Lüthi und Frédéric Bächtold: Martin Wagenschein und die École d'Humanité

Armin Lüthi und Frédéric Bächtold stellen den Einfluss Wagenscheins auf die École in Goldern aus drei Perspektiven dar: Der Blick auf gestern mit gelebter Geschichte und dem, was aus den Begegnungen mit Martin Wagenschein erwuchs, der Blick auf die heutige Schule, in der Wagenschein nicht als Nostalgie-Artikel verstanden wird, sondern als wesentlicher Impuls für eine zukunftsorientierte Pädagogik, und der Blick in den Schulalltag einer 4./5. Klasse. Dabei rechtfertigen die Referenten die Wagenschein-Pädagogik nicht nur vor den Erkenntnissen von Gehirnforschung und Lernpsychologie, sondern auch vor den Entwicklungen der hochtechnisierten Welt, die mehr von jungen Menschen fordert als kognitives Wissen. Im epochalen System der École besteht die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und zur Vermittlung lebensnotwendiger Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Entscheidungskompetenz, Methodenkompetenz und die Fähigkeit zum selbständigen, explorativen Handeln. An einem Unterrichtsbeispiel vermittelt Bächtold, was Lüthi erlebte, als er 1949 erstmals an Martin Wagenscheins Unterricht teilnahm: An der École herrscht ein Lehrstil, der dem Wachsen des Verstehens Zeit gibt. Lernende geraten im entdeckenden, selbsttätigen Lernen am Phänomen in den Sog einer Sache, um eine Epoche in der Wahrnehmung von mastery experience - «ich habe etwas vollendet» - abzuschliessen.

Autorin

Christa Rittersbacher, Jun.Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe, rittersbacher@ph-karlsruhe.de

Buchbesprechungen

Furrer, M. (2004). Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

«Wirkt die Nationalgeschichte als ‹Falle›?» – diese konkrete Frage leitet die Studie zum Thema «Nation im Schulbuch» ein und setzt damit eine zentrale Ausgangsfrage, die sowohl die Motivation zum Untersuchungsgegenstand darlegt wie auch die Richtung der folgenden Untersuchung andeutet. Dass die Schweiz ihre Identität der Geschichte verdankt, gilt als anerkannter Befund unter Historikern. Folgerichtig erscheint deshalb, dass im schweizerischen Kleinstaat dem Geschichtsbild ein zentrales Gewicht zukommt. Während der Umgang mit der Geschichte bezüglich Jubiläumsveranstaltungen in der schweizerischen Geschichtsschreibung starken Eingang gefunden hat, ist zum Geschichtsbild in Lehrmitteln bis anhin wenig veröffentlicht worden. Diese Lücke schliesst nun die vorliegende Studie, indem sie die Darstellung nationaler Leitbilder in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart systematisch untersucht. Dabei stehen nicht die einzelnen Lehrmittel im Zentrum, sondern die Darstellungsweise von Geschichtsbildern im Wandel der Zeit.

Zwei Hauptfragen wird nachgegangen: Zum einen wird das Geschichtsbild im gesamtgesellschaftlichen Kontext erfasst, untersucht und nach Kontinuitäten und Brüchen, aber auch nach Absichten, Wirkungen und Folgen gefragt. Zum anderen wird der Nationalisierungsprozess einbezogen und nach künftigen theoriegeleiteten Weiterentwicklungen einer nationalgeschichtlichen Darstellungsweise gefragt. Im Zentrum der Analyse steht der historische Schulbuchvergleich, der die Darstellung der Schweizer Nationalgeschichte von einem deskriptiv-hermeneutischen Ansatz aus analysiert. Dem Autor geht es bezüglich der Darstellung der Schweizergeschichte um den Vergleich zwischen einem bestehenden Geschichtsbild im Lehrwerk und dem so genannt «realistischen», wie es in der aktuellen Geschichtsforschung erscheint. Methodisch handelt es sich dabei um eine Gruppenanalyse, die Schulbücher horizontal – vergleichend aus einer jeweiligen Zeitphase – sowie vertikal und damit im Längsschnitt untersucht. Als Untersuchungsgegenstand dienen Geschichtslehrmittel, die einen breiten zeitlichen Horizont abdecken: Ausgehend von einem Werk aus dem Jahr 1874, spannt sich der Bogen mit Schwergewicht auf der Nachkriegszeit bis hin in die neunziger Jahre mit den neuesten, sowohl französisch- wie auch deutschsprachigen Lehrmitteln. Sehr sorgfältig und detailliert werden im Untersuchungsteil folgende Gebiete auf die Darstellung des Nationalen analysiert: Spezifische Verbindung von Nation und Raum, Herleitung vom Uralten, Dominanz der Alten Eidgenossen, das Fremde und die Feinde, Eintracht und Harmonie im Innern, Ancien Régime als Scharnier, überdimensionierte Neutralität, moderner Bundesstaat als Abschluss der Geschichte und als letztes, Schweizer-

geschichte als Innenschau. Ausserordentlich übersichtlich und kompakt folgen den einzelnen Kapiteln jeweils synoptisch aufgebaute Tabellendarstellungen, die die jeweiligen Untersuchungsergebnisse präzise zusammenfassen und sie damit einem raschen, aber detaillierten Vergleich zugänglich machen. Diese Art der Darstellung macht die Untersuchung, nebst der ausführlichen und genauen Textanalyse, zu einer Art Handbuch der Vermittlung der Schweizer Nationalgeschichte quer durch die einzelnen Geschichtslehrmittel und verleiht ihr damit auch einen äusserst «benutzerfreundlichen» Charakter. Eine der wichtigen Schlussfolgerungen zeichnet sich durch die Analysen der unterschiedlichen Zeitphasen in den Geschichtslehrmitteln hinweg deutlich ab: Ein national-liberales Bild der Schweiz dominiert, teleologisch ausgerichtet zeigt es sich in praktisch allen Erzählungen bis in die 1980er Jahre hinein. Im Zentrum standen die Weckung der Vaterlandsliebe und die Heranbildung staatsbürgerlicher Tugenden. Wenn sich auch die Begrifflichkeiten in der zweiten Hälfte des 20. Jh. veränderten, so blieben sie im Kern erhalten. Das Lehrbuch und damit auch der Geschichtsunterricht vermittelten ein quasi-offiziöses und von breiten Volkskreisen getragenes Geschichtsbild. Der Autor kann durch die Analyse der Schulbücher belegen, dass die Funktion des Geschichtsunterrichts kaum in einer kritischen Aufarbeitung, sondern bei der fraglosen Affirmation lag. Die Schule stand damit in der Aufgabe der Bestätigung des national-liberalen Geschichtsbildes und beschwor von Generation zu Generation die Schweizer Identität, wie sie sich im gewordenen Nationalstaat seit der zweiten Hälfte des 19. Jh. herausgebildet hatte. Am Geschichtsbild änderte wenig, auch die Kriegs- und Nachkriegszeit nicht. Im Gegenteil liess sich die Geschichte linear fortschreiben und mit laufend neuen Mythen ergänzen. Im Zentrum standen die Schweizer Freiheit, der Sonderfall und die Neutralität. Dabei wird auch augenscheinlich, dass die nationale Aufladung in der Schulbuchliteratur nicht abnahm, sondern gerade in der Folge des Zweiten Weltkrieges und der Nachkriegszeit zunahm. Im letzten Teil der Studie stellt der Autor die weiter reichende Frage, welche Schlussfolgerungen und Prämissen sich aus dieser Untersuchung für die Erarbeitung einer künftigen nationalgeschichtlich orientierten Darstellung ableiten lassen. Er schliesst seine Studie mit summarischen Denkanstössen ab, die sich klar als ein Plädoyer für eine offene nationale Dimension im Schulbuch äussern. Gerade dieser abschliessende Teil rundet die vielschichtige, breit auf die bisherige Forschung abgestützte, aber auch tiefenscharf analysierende Untersuchung überzeugend ab und gibt ihr damit zusätzlich einen zukunfts- und praxisorientierten Charakter, den ich als ausserordentlich gewinnbringend erachte. Insgesamt ein gelungenes Beispiel einer rückblickenden Analyse des spezifischen Untersuchungsgegenstandes «Nation im Schulbuch» mit klar nach vorne, in die Zukunft blickender Ausrichtung.

Autorin

Karin Fuchs, Dr., Allschwilerstr. 51, 4055 Basel, karin.fuchs@phz.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Bohnsack, F.** (2005). *John Dewey. Ein pädagogisches Portrait*. Stuttgart: UTB.
- Hodel, G.** (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!» *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Didaktik / Fachdidaktik

- Baumgart, F., Lange, U. & Wigger, L.** (Hrsg.). (2005). *Theorien des Unterrichts. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berner, H. & Zimmermann, T.** (2005). *Unvergessliche Lehr-Lern-Arrangements. Theoretisch geklärt – praktisch umgesetzt*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Ecker, A.** (Hrsg.). (2005). *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hanke, P.** (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lern-Kulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Hepting, R.** (2005). *Zeitgemässe Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moegling, K.** (Hrsg.). (2005). *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidtman, H.** (2005). *Gruppenbasiertes Lernen in virtuellen Seminaren*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stadtfeld, P. & Dieckmann, B.** (Hrsg.). (2005). *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, R.** (Hrsg.). (2005). *Didaktische Konzepte der netzbasierten Hochschullehre. Ergebnisse des Verbundprojekts «Virtualisierung im Hochschulbereich»*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R.** (Hrsg.). (2005). *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Darling-Hammond, L.** (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. New York: Jossey Bass.
- Hartmann, E.** (Hrsg.). (2005). *Technische Bildung in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Horn, R. & Jenlink, S.** (2005). *Becoming a Scholar-Practitioner Leader. The Critical Empowerment of Educators*. Teachers Library: Routledge.
- Merkens, H.** (2005). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten*. Wiesbaden: Schriften der DGfE; Verlag für Sozialwissenschaften.

Pädagogische Psychologie

- Beutel, S.-I.** (2005). *Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, C.** (2005). *Selbstwirksames Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Günter Holtappels, H. & Höhmann, K. (Hrsg.). (2005). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Guldemann, T. & Hauser, B. (Hrsg.). (2005). *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Kos, O., Lehman, R., Brenstein, E. & Holtsch, D. (2005). *Bildungsportale – Wegweiser im Netz. Gestaltung – Nutzung – Evaluation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Liimets, A. (2005). *Bestimmung des lernenden Menschen auf dem Wege der Reflexion über den Lernstil*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Popp, U. & Reh, S. (Hrsg.). (2005). *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen*. Weinheim: Juventa.
- Seebauer, R. (2005). *Lernen – von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*. Donauwörth: Auer.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Building Effective Learning Communities: Strategies for Leadership, Learning and Collaboration*. California: Sage Publications INC – Corwin Press.
- Weis, M. (2005). *Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln*. Münster: Waxmann.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Entwicklungspsychologie

- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Arnhold, G. (2005). *Kleine Klassen – grosse Klassen? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassen-grösse für Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büeler, X., Buholzer, A. & Roos, M. (Hrsg.). (2005). *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fehling, S. (2005). *Language Awareness and bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt a. M. Peter Lang.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- OECD (2005). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Heidelberg: Spektrum.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Heller, K.A., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern*. Münster: LIT.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Chang, S.** (2005). Kontinuität und Wandlung der emanzipatorischen Pädagogik bei Hermann Giesecke. *Pädagogische Rundschau*, 59 (4), 451–466.
- Schlömerkemper, J.** (2005). Offensive Pädagogik. Bildung braucht Erziehung! *Die Deutsche Schule*, 97 (3), 262–265.
- Zeuner, C.** (2005). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 465–479.

Didaktik / Fachdidaktik

- Duran, D. & Monereo, C.** (2005). Styles and Sequences of Cooperative Interaction in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring. *Learning and Instruction*, 15 (3), 179–200.
- Kunze, I.** (2005). Alltagsdidaktiken von Lehrerinnen und Lehrern. *SEMINAR. Lehrerbildung und Schule*, 11 (1), 47–59.
- McCombs, B. & Vakili, D.** (2005). A Learner-Centred Framework for E-Learning. *teachers college record*, 107 (8), 1582–1600.
- Nückles, M., Renkl, A. & Fries, S.** (2005). Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 33 (3), 227–243.
- Stahl, E. & Bromme, R.** (2005). Das Schreiben von Hypertexten im Unterricht. Ein forschungsbasiertes didaktisches Konzept. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 33 (3), 212–226.
- Thiel, F. & Ulber, D.** (2005). Situiertes Lernen an Hauptschulen. Ergebnisse der Evaluation eines Schulversuchs. *Die Deutsche Schule*, 97 (3), 315–328.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Eckhardt, R.** (2005). Portfolioarbeit in der Zweiten Phase der LehrerInnenbildung. Erwachsenenpädagogische Überlegungen. *SEMINAR. Lehrerbildung und Schule*, 11 (1), 69–81.
- Graham, P.** (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 607–622.
- Kade, J.** (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung / Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 498–512.
- Lee, H.-J.** (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 699–716.
- Lohmann, K.** (2005). «Das Lehren lernen» im Spannungsfeld zwischen empirisch orientiertem Standard und klassischen Erwartungen an Bildung und Erziehung. *SEMINAR. Lehrerbildung und Schule*, 11 (1), 82–86.
- Merzyn, G.** (2005). Lehrerbildung ein Stiefkind der Universitäten. Niederes Ansehen, Interessen im Hintergrund, ungünstige Folgen. *Die Deutsche Schule*, 97 (3), 342–350.
- Seidel-Horn, I.** (2005). Learning on the Job: A Situated Account of Teacher Learning in High School Mathematics Departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207–236.
- Spinath, B., van Ophuysen S. & Heise, E.** (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186–197.

Treptow, E. & Rothland, M. (2005). «Jeder Schule ihre Lehrer?» Empirische Befunde zum Auswahlverfahren bei der Besetzung von Lehrstellen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 305–321.

Vogel, S. (2005). Vom Wissen zum Können. Der Beitrag der Zweiten Phase zur professionellen Kompetenz. *Die Deutsche Schule*, 97 (3), 351–363.

Pädagogische Psychologie

Chernobilsky, E., DaCosta, M. & Hmelo-Silver, C. (2005). Learning to Talk the Educational Psychology Talk through a Problem-Based Course. *Instructional Science*, 32 (4), 319–356.

Olechowski, R. (2005). Motivierende Leistungsbeurteilung. *Erziehung & Unterricht*, 155 (5–6), 408–417.

Pruisken, C. (2005). Grundschüler und ihre Freizeit: Sind Kinder heute gering und einseitig interessiert? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 33 (3), 272–288.

Raithel, J. (2005). Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 568–584.

Thiel, B. (2005). Kritische Anmerkung zur schulischen Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Notwendigkeit und pädagogischer Rechtmässigkeit. *Erziehung & Unterricht*, 155 (5–6), 467–477.

Entwicklungspsychologie

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122–134.

Nagy, G., Köller, O. & Heckhausen, J. (2005). Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. Wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 156–167.

Roebbers, C.M. & Zoelch, C. (2005). Erfassung und Struktur des phonologischen und visuell-räumlichen Arbeitsgedächtnisses bei 4-jährigen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 113–121.

Sfard, A. & Lavie, I. (2005). Why Cannot Children See as the Same What Grownups Cannot See as Different? – Early Numerical Thinking Revisited. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 237–310.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

Moser, U. (2005). Lerngelegenheiten und Grundbildung: Sekundäranalyse der Schweizer PISA-Daten und Implikationen für die Überprüfung von Bildungsstandards. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (1), 53–66.

Seydel, O. (2005). Was ist eine gute Schule? Zur Diskussion über Evaluationskriterien und Evaluationsverfahren. *Die Deutsche Schule*, 97 (3), 285–293.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Haug, S. (2005). Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im sozio-ökonomischen Panel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 263–284.

Veranstaltungskalender

07.12.2005 bis 09.12.2005

Qualitätsmanagement im Berufsbildungswerk

Ort: Mosbach (Baden-Württemberg)

Veranstalter: Berufsbildungswerk Mosbach

Die Zielsetzung des dreitägigen Seminars besteht in der Vermittlung von Grundlagen des Qualitätsmanagements, um die berufliche Handlungskompetenz im Hinblick auf Qualitätsfragen zu stärken.

Informationen und Anmeldung: www.BBW-Mosbach.de, Ute.Kahle@jamos.de

08.12.2005 bis 10.12.2005

Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux

Ort: Lyon (France)

Veranstalter: ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations; UMR 5191) et avec le concours de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) et de l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère)

Informationen und Anmeldung: www.colloqueff.ens-lsh.fr, colloqueff@ens-lsh.fr

13.01.2006, 14.00-17.30 h

Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen

Festanlass zum 65. Geburtstag von Rudolf Künzli

Ort: Pädagogische Hochschule Aarau, Küttigerstr. 42, 5000 Aarau, Nordpark Haus B, Raum 103

Dieser Festanlass zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli würdigt seinen breiten Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zum schulischen Curriculum. Dieser Diskurs wird von Prof. Dr. Lucien Criblez und den Autoren der Festschrift zum gleichen Thema (Sebastian Brändli, Peter Gautschi, Stephan Th. Hopmann, Rainer Huber, Hans-Ulrich Kneubühler, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Helmut Messner, Jürgen Oelkers, Klaus Prange, Iwan Rickenbacher und Beat Wälti) weitergeführt.

Das Gespräch mit den Autoren der Publikation ermöglicht die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen der Curriculumsdiskussion und zu deren Wandel.

Die Schriftsteller Urs Faes und Klaus Merz gehen im Gespräch miteinander der Frage nach, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Sie bringen den Blick von aussen ein.

Anmeldung: Marion Weik: weik@fh-aargau.ch; Tel. 062/836 04 62

30.01.2006 bis 31.01.2006

Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung - Anforderungen an Leitungs- und Entscheidungsstrukturen

Ort: Darmstadt (Deutschland)

Veranstalter: Hochschulrektorenkonferenz

Mit diesem Workshop möchte Projekt Q zum einen der Frage nachgehen, ob spezifische Anforderungen an die Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und -prozesse einer Hochschule gestellt werden müssen, um Qualitätssicherungsverfahren in das strategische und operative Leitungshandeln zu integrieren und wie diese gegebenenfalls aussehen. Zum anderen geht es um die Frage, ob die bisher dominierenden Strukturen und Prozesse geeignet sind, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Den Teilnehmern soll die Gelegen-

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (3), 2005

heit zum Erfahrungsaustausch über die aktuellen Reformen der Hochschulstrukturen mit besonderem Blick auf die Qualitätssicherung gegeben werden.

Informationen und Anmeldung: Hochschulrektorenkonferenz, Anne von der Eltz, www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2084.php, eltz@hrk.de

14.02.2006 bis 16.02.2006

LEARNTEC 2006

Ort: Karlsruhe (Deutschland)

Veranstalter: Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH

Die LEARNTEC thematisiert E-Learning, Blended Learning und Wissensprozesse in Unternehmen und Hochschulen aus technologischer, betrieblicher und didaktischer Sicht. Sie ist das Forum für die E-Learning-Branche und die Wissenswirtschaft.

Informationen und Anmeldung: www.learntec.de/, info@kmg.de

08.04.2006 bis 12.04.2006

AERA: 85th Annual Meeting: Education Research in the Public Interest

Ort: San Francisco / California

Veranstalter: American Educational Research Association (AERA)

Current social and political pressures on education research suggest that research must meet the demands of evidence-based and scientifically based inquiry. As in other arenas of inquiry, a great deal of attention is being paid in education research to what we do, how we do it, and what we know. Serious reflection can add to the quality of our work. However, this year's Annual Meeting theme calls for education researchers to meet an even higher professional standard – the standard of producing research in the public interest.

Informationen und Anmeldung: www.aera.net/annualmeeting/?id=282, 2006annualmtg@aera.net

11.04.2006 bis 14.04.2006

8e Biennale internationale de l'éducation et de la formation

Ort: Lyon (France)

Veranstalter: Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF) et Institut national de recherche pédagogique (INRP)

Die Biennale wird praktisch alle Themen und Forschungen zum Bereich Bildung behandeln. Sie ist die bedeutendste Veranstaltung zu Bildung in Frankreich, die zugleich den internationalen Austausch über Bildung, Innovationen im Bildungsbereich und Bildungsforschung fördern soll.

Informationen und Anmeldung: www.inrp.fr/biennale/, biennale@inrp.fr

26.04.2006 bis 28.04.2006

Kongress Unterrichtsentwicklung 2006 in Luzern

Ort: Luzern

Zum Kongress Unterrichtsentwicklung 2006 laden wir Sie herzlich ein! Das kritisch-konstruktive und freundschaftlich-kollegiale Echo auf den ersten Luzerner Kongress UE 03 gibt uns den Mut dazu. Gleichzeitig ermöglicht es uns, den Kongress noch besser auf Ihre Bedürfnisse abzustimmen.

Informationen und Anmeldung: www.zebis.ch

28.04.2006 - 30.04.2006

7. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie

Ort: Klagenfurt (Österreich)

Veranstalter: ÖGP

Informationen und Anmeldung: http://oegp2006.uni-klu.ac.at/index.php?cat=oegp_000 oder Tagungsbüro ÖGP2006, Institut für Psychologie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, A-9020 Klagenfurt, Tel. +43 463 2700-1603/-05, oegp2006@uni-klu.ac.at

01.05.2006 bis 04.05.2006

4th International Conference on Comparative Education and Teacher Training 2006

Ort: Sofia (Bulgarien)

Veranstalter: Bulgarian Comparative Education Society

The overall goal of the conference is to focus academic discussions on the role of Comparative Education and new practices in teacher training. Eine Anmeldung ist erforderlich. Informationen und Anmeldung: http://www.hku.hk/cerc/wcces/future_events/BCES-2006.pdf, npopov@fnpp.uni-sofia.bg

19.05.2006 bis 20.5.2006

Hertensteiner Begegnung mit Hartmut von Hentig: Bildung kommt von Gebildeten. Mein Leben - bedacht und bejaht

Ort: Hertenstein

Veranstalter: Bildungshaus Stella Matutina der Baldegger Schwestern

Informationen und Anmeldung: <http://www.baldeggerschwwestern.ch/angebote/index.htm>

Email: info@baldeggerschwwestern.ch

09.06.2006 bis 11.06.2006

Tagung des Forums Friedenspsychologie e.V.

Ort: Jena (Deutschland)

Informationen und Anmeldung: Prof. Dr. W. Frindte, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. für Psychologie, Abteilung Kommunikationspsychologie, D-07743 Jena, Tel. +49 3641 945280, wolfgang.frindte@uni-jena.de

17.09.2006 bis 21.09.2006

45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Ort: Nürnberg (Deutschland)

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Psychologie

Informationen und Anmeldung: www.dgps.de oder Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Postfach 42 01 43, D-48068 Münster, Tel. +49 2533 28115250, geschaefsstelle@dgps.de

17.09.2006 bis 20.09.2006

16. Symposion Deutschdidaktik

Ort: Weingarten (Deutschland)

Veranstalter: Symposion Deutschdidaktik

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (3), 2005

Thema: Kompetenzen im Deutschunterricht

Informationen und Anmeldung: www.symposion-deutschdidaktik.de/; Martin Böhnisch, Tel. +49 751-501-8303, boehnisch@ph-weingarten.de

18.09.2006 bis 21.09.2006

Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik

Jahreskongress 2006 in Bern

Ort: Bern, PHBern

Die Jahrestagung 2006 wird erstmals ausserhalb Deutschlands stattfinden: vom 18. – 21. September 2006 an der PHBern. Mit dem Schwerpunktthema «Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich» soll bewusst ein internationaler Akzent gesetzt werden. Wie jedes Jahr werden auch in Bern ca. 250 Teilnehmende erwartet. Kurzreferate und Workshops können ab Januar 2006 bis zum 28. Feb. 2006 angemeldet werden.

Informationen und Anmeldung: Prof. Dr. Peter Labudde www.gdcp.de, peter.labudde@phbern.ch

19.09.2006 bis 22.09.2006

46. Historikertag 2006 Motto «Geschichtsbilder»

Ort: Konstanz (Deutschland)

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD)

Wissenschaftler aus dem In- und Ausland präsentieren auf der Veranstaltung den etwa 3000 bis 4000 Teilnehmern ihre neuesten Forschungsergebnisse. Besucht wird der Kongress von Wissenschaftlern, Lehrern, Journalisten, Studierenden und Schülern. Er dient als zentrale Kontaktbörse und wichtiger Kommunikationsort sowohl innerhalb des Faches als auch zwischen dem Fach Geschichte und einer breiteren Öffentlichkeit. Informationen und Anmeldung: www.historikertag.de, historikertag@uni-konstanz.de

22.09.2006 bis 23.09.2006

Hertensteiner Begegnung mit Rita Süssmuth: Kulturelle Vielfalt als Aufgabe; Anfragen an die Bildung

Ort: Hertenstein

Veranstalter: Bildungshaus Stella Matutina der Baldegger Schwestern

Informationen: www.baldeggerschwestern.ch/angebote/index.htm, info@baldeggerschwestern.ch

15.11.2006 bis 17.11.2006

Säkularisierung vor der Aufklärung? Zum Verhältnis von Schule, Kirche und Religion

Ort: Bielefeld (Deutschland)

Veranstalter: Arbeitskreis Vormoderne in der Erziehungsgeschichte (AVE) in der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE

Kontaktadresse: Prof. Dr. Juliane Jacobi, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik; Dr. Jean-Luc Le Cam, Université de Bretagne occidentale; PD Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.

Informationen und Anmeldung: www.bbf.dipf.de/hk//ave.thm, jacobi@rz.uni-potsdam.de

Kurznachrichten

Bundesamt für Statistik BFS

Teilzeitarbeit im Lehrberuf und Geschlechterverhältnis

Zwei Drittel der Lehrerinnen und ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer unterrichten teilzeitlich (Volksschule 56%, Sekundarstufe II 60%). Einzig im Vorschulbereich arbeiten die Lehrpersonen überwiegend vollzeitlich. Je höher die Schulstufe, umso geringer ist der Anteil der Frauen: Vorschule 95%, Primarstufe 78%, Sekundarstufe I 50%, Sekundarstufe II 41%.

Systemische Faktoren und schulische Leistungen

Das Bundesamt für Statistik BFS untersucht die Bedeutung systemischer Faktoren für die Schulleistungen, was insofern von Interesse ist, als sie im Unterschied zu den soziokulturellen Faktoren bildungspolitisch beeinflussbar und steuerbar sind.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK

Sprachenportfolio für die Volksschule

Im Jahre 2001 hat die EDK das erste Sprachenportfolio für Jugendliche ab 15 Jahren und für Erwachsene lanciert (ESP III). Nun ist am 26.09.2005, dem Europäischen Tag der Sprachen, das ESP II für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren erschienen (Berner Lehrmittel- und Medienverlag blmv, 2005). Es soll als Instrument zur Verbesserung des Sprachenunterrichts in der Schweiz das lebenslange Sprachenlernen fördern. Das ESP ist ein persönliches Dokument, das aus drei Teilen besteht: aus einem *Sprachenpass*, in dem die aktuellen sprachlichen Fähigkeiten, Abschlüsse und Diplome in allen Fremdsprachen dokumentiert sind, aus einer *Sprachbiografie* und aus einem *Dossier* mit Beispielen eigener fremdsprachlicher Arbeiten und Dokumente. Das Sprachenportfolio ist in zahlreichen europäischen Ländern in Gebrauch und wurde unter dem Patronat des Europarates entwickelt. 2007 wird die EDK zur Förderung des frühen Sprachenlernens das ESP I (Juniorportfolio) für Kinder im Primarschulalter herausgeben. Der Einsatz des ESP steht im Zusammenhang mit dem Beschluss der EDK vom 25.03.2004, wonach spätestens ab 3. Primarschuljahr die erste und ab 5. Primarschuljahr die zweite Fremdsprache unterrichtet werden soll. Mit diesem Beschluss und den entsprechenden Massnahmen will die EDK den Sprachenunterricht ausdehnen und stärker gewichten.

Deutsche Rechtschreibung verbindlich seit 01.08. 2005

Die neuen Regeln für die deutsche Rechtschreibung, wie sie 1996 beschlossen und 2004 leicht modifiziert worden sind, sind seit 01.08.2005 verbindliche Grundlage für den Rechtschreibunterricht an Schulen. Davon ausgenommen sind drei Bereiche (Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung und Worttrennung am Zeilenende), für welche der Rat für deutsche Rechtschreibung baldige Änderungsvorschläge angekündigt hat.

Empfehlungen zur Entgeltlichkeit von Berufs- und Laufbahnberatung

Die Empfehlungen der EDK über die Entgeltlichkeit von Dienstleistungen der Berufsberatung koordinieren die Rahmenbedingungen für die Berufsberatung zwischen den Kantonen. Sie stellen sicher, dass in allen Kantonen ein unentgeltliches Grundangebot an Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung erhalten bleibt. Dieses Grundangebot beinhaltet die Vermittlung von Informationen an Einzelpersonen, Online-Informationen u.a. Es kann durch vertiefende Angebote, die kostenpflichtig sein können, erweitert werden. Zu den erweiterten Angeboten gehören Laufbahnberatungen und Beratungen bei Neuorientierungen.

Dienstleistungszentrum für Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

Die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren planen ein gemeinsames Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung DBB, das in Zusammenarbeit mit den beteiligten

Institutionen (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin CIIP, Deutschschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz DBK, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung AGAB, Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB) Angebote in den Bereichen Information, Qualifikation und Weiterbildung zusammenfasst. Angebote des Dienstleistungszentrums:

- Informationsmittel und Ausbildungsunterlagen für die Bereiche Berufsbildung und Berufs- und Studienberatung (Berufs- und Studieninformationen, Unterlagen für die betriebliche Ausbildung, Arbeitsmittel für die Fachleute, Newsletters, Internetauftritte, Zeitschriften, usw.)
- Unterlagen und Hilfsmittel für die Qualifikationsverfahren im Berufsbildungsbereich
- Entwicklung und Koordination der Weiterbildung für die Fachleute der Berufsbildung und Berufsberatung.

Eine Steuergruppe bereitet zuhanden der EDK zur Zeit die notwendigen Beschlüsse vor, damit im Jahr 2006 der Aufbau des Dienstleistungszentrums erfolgen kann.

Pädagogische Hochschulen PH

FHNW: Die sich aufbauende PHNW führt die PH der Kantone AG, BL, BS, SO zusammen, gewährleistet indessen jedem Kanton einen Standort mit eigenem Schwerpunkt.

Gründungsdirektor der FHNW und Planungsleiter ist der Direktor der PHA, R. Künzli. Zusammen mit den Direktoren der HPSA-BB (V. Abt) und der PHSO (M. Straumann) sowie dem Leiter Administration/Finanzen der HPSA-BB (F. Ammann) ist R. Künzli zuständig für die Entwicklung der Aufbauorganisation, der Leitungsstruktur und der Leitungskader. Die Arbeit wird von einer erweiterten Projektleitung unterstützt, die sich aus den Führungskräften der drei Lehrerbildungsinstitutionen sowie den Vertretern der Mitwirkungsorgane zusammensetzt. Die Projektleitung erarbeitet ein gemeinsames Qualitätsleitbild und wird zu gegebener Zeit durch strukturelle Anpassungen die Zulassungsbedingungen zu harmonisieren und die Ausbildung für die Sekundarstufe I gemäss den Vorgaben der Masterausbildung zu konzipieren haben.

Der Zusammenschluss der PH AG, BB und SO verleiht der Lehrerbildung der NW-Schweiz Gewicht, erhöht ihre Mitgestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten auf nationaler Ebene, schafft bessere Voraussetzungen zur Entwicklung einer scientific community, verbreitert die Basis für eine wirkungsorientierte, hochschulgemässe Lehr- und Lernkultur und verstärkt die Zuständigkeit zur Realisierung nationaler und internationaler Forschungsprojekte in Kooperation mit Universitäten und anderen FHS.

Verschiedenes

Online Unterrichtsvideos für die Lehrerbildung: Videoportal

Im Rahmen mehrerer Videostudien ist am Pädagogischen Institut der Universität Zürich unter der Leitung von K. Reusser und Ch. Pauli eine grosse *Bibliothek von Unterrichtsvideos* entstanden, welche *alltägliche Unterrichtssituationen* zeigen. Diese Daten sind sowohl für die Unterrichtsanalyse als auch für Ausbildungszwecke von hoher Attraktivität. Im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind Unterrichtsvideos als empirisches Relativ der Erscheinungsformen des pädagogischen Handelns von zentraler Bedeutung für den Aufbau von berufsrelevantem Wissen. Sie ermöglichen es, Lehr-Lernprozesse im Unterricht in ihrer Komplexität und Alltagsnähe sichtbar und dem Nachdenken über die Qualität von Unterricht und deren Kriterien zugänglich zu machen und tragen so zur Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache über Unterricht bei.

Eine Auswahl von interessanten und für die Lehre freigegebenen Unterrichtsvideos aus den Videostudien werden neu auf einem *Videoportal* für die Lehrerbildung *online zugänglich* gemacht. Dieses im Aufbau begriffene Videoportal gewährt zurzeit *Zugriff auf 40 Unterrichtsvideos* (Streaming-Technik), ergänzt mit Begleitmaterialien wie Arbeitsblätter und Transkripte. Das Lernen mit Unterrichtsvideos bedarf der sorgfältigen Anregung und Begleitung, deshalb dient das Videoportal zusätzlich als *Informationsplattform zum Einsatz*

von *Unterrichtsvideos* in der Lehre. Um die Videos auch online kommentieren und diskutieren zu können, ist es möglich, sie in die Lernplattform OLAT einzubinden.

Link zum Videoportal: <http://www.didac.unizh.ch/videoportal/>

Konzeption und Umsetzung des Videoportals: K. Reusser, I. Hugener, K. Krammer, H. Walter

Neben dem Videoportal werden unter der Leitung von K. Reusser und Ch. Pauli für die Lehrerbildung auch CDs und DVDs mit Lektionsausschnitten in guter Präsentationsqualität zusammengestellt. Diese Produkte lassen sich auf der Homepage des Fachbereichs PPII am Pädagogischen Institut Zürich bestellen: <http://www.didac.unizh.ch/produkte/>

Internationaler Weiterbildungsmaster Schulentwicklung in der Region Bodensee

Unterschiedliche Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen erfordern heute flexible und differenzierte Unterrichts- und Schulkonzepte. Schulen stehen dabei im Spannungsfeld von erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten und zunehmendem Steuerungsbedarf mittels unterschiedlicher Evaluations- und Testverfahren. Die Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen erfordert Expertise in neuen Bereichen, z.B. Evaluation oder Organisationsberatung. Um auf veränderte Anforderungen an Schulen (z.B. Evaluation, Qualitätssicherung, Unterrichtsentwicklung) zu reagieren, wird in der Region Bodensee ab Oktober 2006 ein internationaler *Master of Advanced Studies für Schulentwicklung* eingerichtet. Das Studienangebot richtet sich an berufserfahrene Lehrkräfte, die daran interessiert sind, sich innerhalb des Bildungswesens beruflich zu verändern, sowie an Verantwortliche in der Bildungsverwaltung oder im Fort- und Weiterbildungsbereich. Zugangsbedingung: Hochschulabschluss bzw. Lehrdiplom und mindestens 3 Jahre Berufspraxis. Bewerberinnen und Bewerber sollten für anwendungsbezogene Studienanteile einen Zugang zum Praxisfeld haben (z.B. Schule oder Bildungsverwaltung). Die Absolventinnen und Absolventen dieses Nachdiplomstudiums sind in der Lage, Schulen in ihrem Entwicklungsprozess und bei der Durchführung einzelner Innovationsprojekte zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen. Sie sind Expertinnen und Experten für Schulentwicklung, Evaluation und Unterrichtsentwicklung. Der kostenpflichtige Studiengang wird kooperativ von den Pädagogischen Hochschulen Weingarten (D), St. Gallen, Rorschach, Schaffhausen, Thurgau, Zürich (CH) und Feldkirch (A) angeboten. Das Studium (60 ECTS-Punkte) ist berufsbegleitend auf zwei Jahre angelegt und in 12 Einzelmodule gegliedert mit fünfzügigen sowie zweitägigen (Freitag/Samstag) Präsenzphasen. Kontakt: Prof. Dr. Thorsten Bohl (D, PH Weingarten, bohl@ph-weingarten.de); Dr. Franziska Vogt (CH, PH SG, franziska.vogt@unisg.ch); Prof. Dr. Traugott Zech (A, PH Feldkirch, sekr.dir@cnv.at).

Erwachsenenbildung in der Schweiz

Die Schrift «Erwachsenenbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme 2004 und neue Empfehlungen» (Autorin: Regula Schröder-Naef) fordert dazu auf, der Erwachsenen- und Weiterbildung den Platz einzuräumen, der ihr zukommen müsste. Die Schrift der Schweizerischen UNESCO-Kommission entwickelt konzeptionelle Vorstellungen zur Bekämpfung des Illittrismus in der Schweiz. (Bestellung der Gratisbroschüre online unter info@unesco.ch).

CIP in Tramelan

Das Centre Interrégional de Perfectionnement CIP, das Interregionale Fortbildungszentrum IFZ in Tramelan, hat den bildungspolitischen Preis des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB erhalten. Er wurde am 01.09.2005 anlässlich der Eröffnung des Lernfestivals übergeben.

Das CIP vereint auf eine in der Schweiz einmalige Weise eine Vielzahl von Dienstleistungen im Bereich Weiterbildung.



Pädagogische Hochschule Solothurn

**Tagung B48
Bildung und Betreuung
4- bis 8-jähriger Kinder**

16. / 17. März 2006

Am 16. und 17. März 2006 findet an der Pädagogischen Hochschule Solothurn eine wissenschaftliche Tagung statt, die in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) durchgeführt wird.

Die Veranstaltung ist dem Thema **Bildung und Betreuung 4- bis 8-jähriger Kinder** gewidmet. Sie wird an aktuelle Diskussionen und Versuche anschliessen, die im Kindergarten und in der 1./2. Klasse Primarstufe (u.a. Thema Basisstufe) sowie im Bereich der ausser-schulischen und ausser-familialen Bildung und Betreuung (u.a. Blockzeiten, Tagesschulen) laufen. Damit verbunden werden pädagogisch und bildungspolitisch aktuelle Fragen wie Heterogenität von Jahrgangsklassen, Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Sonderpädagogik, Hochbegabung) in Regelklassen, Individualisierung und Entwicklungsorientierung von Unterricht. Die Tagung soll in erster Linie Forschende und Dozierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ansprechen.

Weitere Informationen zum Programm, zur Anmeldung und zum **Call for Papers** finden Sie auf unserer Homepage oder Sie wenden sich direkt an Jutta Bähler: jutta.baehler@ph-solothurn.ch

PH Solothurn
Pädagogische Hochschule Solothurn
Forschung und Entwicklung

Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
4502 Solothurn
Telefon 032 627 92 08
www.ph-solothurn.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: CHF 50.– (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.unibe.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

Claudia Lena Schnetzler und Silja Rüedi Learning – Lust oder Last?
Erfahrungsbericht von Studierenden

Norbert Landwehr Lehrevaluation als Anstoss zur Unterrichtsentwicklung

Felix Winter Portfolioarbeit in der Lehrerbildung

Peter Tremp Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung

Regula Schmid Keeling und Peter Tremp Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich

Pierre-François Coen Die Diplomarbeit und ihre Betreuung. Was die Ausbilderinnen und Ausbilder der Pädagogischen Hochschule Freiburg dazu meinen

Jürg Brühlmann Modeling mit Metalog in der berufspraktischen Ausbildung

Christine Pauli und Alex Buff Postergestaltung in der Lehre

Sonja Bischoff, Christian Brühwiler und Matthias Baer Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz»

Eiji Morita Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan