

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

## BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Hochschuldidaktik – Formen des Lehrens und  
Lernens an Pädagogischen Hochschulen

23. Jahrgang Heft 1/2005

**Beiträge zur Lehrerbildung. Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).** Erscheint 3 mal jährlich.

### **Redaktion**

**Dr. Anni Heitzmann**, Pädagogische Hochschule Aargau/Nordwestschweiz, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, [anni.heitzmann@fh-aargau.ch](mailto: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](mailto: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](mailto: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@edufhr.ch](mailto:NiggliA@edufhr.ch)

**Dr. Christine Pauli**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriamstrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 73, Fax 01 634 49 22, [cpauli@paed.unizh.ch](mailto:cpauli@paed.unizh.ch)

**Prof. Dr. Kurt Reusser**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriamstrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 68 (27 53), Fax 01 634 49 22, [reusser@paed.unizh.ch](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](http://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](http://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 3

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

- Gabi Reinmann, Frank Vohle, Veronika Mansmann und Eva Häuptle**  
Entwicklung und Evaluation einer E-Learning-Umgebung zur Schulentwicklung 6
- Wolff-Dietrich Webler** «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!»  
Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen) 22
- Kathrin Krammer und Kurt Reusser** Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen 35
- Kathrin Krammer und Isabelle Hugener** Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie 51
- Gabriele Krause und Barbara Jürgens** Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven 62
- Stefan Albisser** Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen 71
- Hannes Ummel, Claudia Scheid und Ingo Wienke** Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung 86
- Agnes Weber** Problem-Based Learning – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis 94
- Adolf Gut** Das Atelier – Kern eines modellhaften Lernarrangements an der Pädagogischen Hochschule Solothurn 105

**Forum**

- Miriam Leuchter** Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson:  
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung 113

**Rubriken**

- Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen  
Hochschulen** 124

**Buchbesprechungen**

- Eva Hug** Weber A. (2004). Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für  
die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe 128

- Sabina Larcher** Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf.  
Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen  
in der Berufseinstiegsphase 131

- Neuerscheinungen** 133

- Zeitschriftenspiegel** 135

- Veranstaltungskalender** 137

- Kurznachrichten** 142

## Editorial

Lehrpersonen aller Schulstufen werden in der Schweiz heute in der Regel an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, um den erweiterten Professionsansprüchen an den Lehrberuf besser gerecht zu werden. Die Umwandlung der Seminarien in Pädagogische Hochschulen spiegelt sich auch in der Terminologie: Es ist die Rede von Studierenden, von Studiengängen, von Professorinnen und Dozierenden, von Selbststudium, von Kursen und Vorlesungen, von Studienabschlüssen usw. Dieser Umwandlungsprozess hat bei nicht wenigen Dozierenden und auch Studierenden zu einer gewissen Verunsicherung über das einer Hochschule angemessene Lehr- und Lernverständnis geführt. Die Lehr- und Lernkultur, die sich an Seminarien entwickelt hat und eine lange Tradition aufweist, ist an der Pädagogischen Hochschule nur mehr bedingt gültig. Worum unterscheidet sich das Lehren und Lernen an der Hochschule vom Lehren und Lernen an Mittelschulen und Seminarien? Diese Frage stellt sich vielen Kolleginnen und Kollegen. Mit dem Lehren und Lernen an der Hochschule beschäftigt sich die Hochschuldidaktik. Diese beruht nicht einfach auf der Übertragung allgemeiner didaktischer Prinzipien auf die Hochschule, sondern auf der Verflechtung allgemeiner Erkenntnisse zum Lehren und Lernen mit fachlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten der Ausbildung und des Kompetenzerwerbs (vgl. Helmke, 1998)<sup>1</sup>. Es gibt strukturelle und inhaltlich-didaktische Unterschiede zwischen Seminar und Hochschule. Bei den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen handelt es sich um junge Erwachsene, von denen ein höherer Grad an Selbststeuerung und Selbstverantwortung erwartet werden kann als von Jugendlichen. Die Hochschuldidaktik orientiert sich deshalb auch an Prinzipien eines erwachsenengerechten Lernens. Zudem haben sich die Ziele der Ausbildung verändert. Leitbild der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen ist der «reflektierende Praktiker», der im Berufsalltag handlungsfähig ist, aber auch die Grundlagen seines Handelns reflektiert und versteht. Veränderte Zielkriterien einerseits und andere Adressaten andererseits bedingen eine veränderte Lehr- und Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen.

In dieser Nummer werden hochschuldidaktische Formen und Ansätze vorgestellt, welche diesem Lehr- und Lernverständnis an der Hochschule Rechnung tragen.

**Gabi Reinmann et al.** von der Universität Augsburg stellen eine für e-Learning konzipierte Lernumgebung zur «Schulentwicklung» vor, die auf einer Kombination von Lehrtexten, Web-Ressourcen mit inhaltlichen Werkzeugen und Fallgeschichten besteht, welche von den Studierenden bearbeitet werden. Dabei handelt es sich um einen hochschuldidaktischen Ansatz, der sich an den «Goal-Based Scenario-Ansatz» von Roger Schank (1991, 1995) anlehnt. Die Grundidee dabei ist, dass die Studierenden in der Auseinandersetzung mit möglichst authentischen Problemstellungen zielgerichtet lernen und spezifische Fähigkeiten erwerben.

---

<sup>1</sup> Helmke, A. (1998). Hochschuldidaktik. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 183–187). Weinheim: Beltz.

**Wolff-Dietrich Webler** von der Universität Bielefeld fragt nach den Merkmalen und Leitideen eines wissenschaftlichen Studiums und kontrastiert dieses mit der Realität der Lehre an vielen Hochschulen. Mit dem Titel «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» plädiert er für die bessere Integration des Selbststudiums und des autonomen Lernens in die Hochschuldidaktik, um die Diskrepanz zwischen den postulierten Zielen des Kompetenzerwerbs und den Wegen, auf denen diese Kompetenzen erworben werden sollen, zu überwinden.

**Kathrin Kramer** und **Kurt Reusser** von der Universität Zürich zeigen, welches medienspezifische Potenzial Unterrichtsvideos in der Lehreraus- und -weiterbildung aufweisen. Neue Technologien (DVD, CD-Rom) bieten erweiterte Einsatzmöglichkeiten. Mit Unterrichtsvideos können einerseits didaktische Grundmuster und Handlungsformen (vor-)gezeigt werden und kann andererseits über die Reflexion und Analyse von Unterrichtssituationen die Wahrnehmung unterrichtlicher Tiefenstrukturen und Qualitätsmerkmale geschärft werden. Vor diesem Hintergrund berichten **Kathrin Kramer** und **Isabelle Hugener** über eine Explorationsstudie zu einem Versuch mit netzbasierter Arbeit mit Unterrichtsvideos (LessonLab) in Zusammenarbeit mit Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, dessen Ziel es war, den Nutzen und die Bedingungen dieser Ausbildungsform genauer zu evaluieren. Wichtig für den erfolgreichen Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung sind u. a. das Funktionieren der Technik, sorgfältig konstruierte und in problemorientierte Settings eingebettete Lernaufgaben sowie genügend Zeit.

**Gabriele Krause** und **Barbara Jürgens** von der Universität Braunschweig setzen sich in ihrem Beitrag mit der Bedeutung und der Wirkungsweise von Lehrertrainings für den beruflichen Kompetenzerwerb auseinander. Sie analysieren verschiedene Formen des Lehrertrainings hinsichtlich ihrer theoretischen Grundannahmen und berichten über Forschungen zu Trainingseffekten.

**Stefan Albisser** berichtet über ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen zu «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dabei handelt es sich um ein echtes Forschungsprojekt, das Studierende unter Anleitung und Betreuung durch Dozierende bearbeiten. Diese Form der Ausbildung bietet eine gute Möglichkeit, subjektive Alltagsannahmen mit beruflich bedeutsamem Reflexionswissen zu konfrontieren und zu überprüfen. Dies ist die Urform des Lernens und Erkennens.

**Hannes Ummel**, **Claudia Scheid** und **Ingo Wienke** vom Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung NMS in Bern befassen sich in ihrem Artikel mit der Fallarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen, die sich u. a. an der Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996, 2002) orientiert. Sie zeigen konkret, wie sie bei der fallrekonstruktiven Arbeit mit Studierenden verfahren, welche «Fallstricke» sich dabei stellen und wie man diese umgehen kann.

**Agnes Weber** stellt das Konzept des «Problem-Based-Learning» vor, das in der Ausbildung von medizinischen und technischen Berufen eine lange Tradition hat, in der Lehrerbildung indessen noch eher selten systematisch eingesetzt wird. Diese Methode eignet sich, um Theorie und Praxis besser zu verknüpfen und handlungswirksames Wissen zu vermitteln. Voraussetzung dafür sind möglichst authentische Praxisfälle und Problemsituationen, die beruflich relevant und ergiebig sind.

**Adolf Gut** stellt ein Ausbildungsgefäss an der Pädagogischen Hochschule Solothurn vor, das «Atelier» genannt wird. Dabei handelt es sich um ein Lernarrangement, in dem berufspraktische Erfahrungen und Entwicklungsprozesse unter Anleitung von Experten und Expertinnen reflektiert und mit theoretischem Wissen konfrontiert werden.

Im Forum erscheint ein Artikel von **Miriam Leuchter** von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (Schwyz) über die Ansätze und Erfahrungen mit der Ausbildung für Kindergarten/Unterstufe im Hinblick auf den Einsatz in der Grund- oder Basisstufe. Hier gilt es, zwei Ausbildungskulturen und pädagogische Praxen von Kindergarten und Unterstufe zu integrieren.

Die Redaktion hofft, dass Sie der eine oder andere Beitrag anregt, selbst Initiativen zu ergreifen und die Hochschuldidaktik weiterzuentwickeln.

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

## Entwicklung und Evaluation einer E-Learning-Umgebung zur Schulentwicklung

Gabi Reinmann, Frank Vohle, Veronika Mansmann und Eva Häuptle

**Der Beitrag gibt einen Überblick über die didaktische Gestaltung und Evaluation einer E-Learning-Umgebung zum Thema Schulentwicklung, die in der Lehrerbildung zum Einsatz kommt. Theoretische Basis der Lernumgebung ist primär der Goal-Based Scenario-Ansatz, dessen Umsetzung und Anpassung an die Erfordernisse der Zielgruppe und des Themas dargestellt werden. Die Evaluation der Lernumgebung erfolgt formativ über ein Online-Barometer und experimentiert summativ mit neuen Formen der Überprüfung des Lernerfolgs. Erfahrungen und erste Ergebnisse runden den Beitrag ab.**

### 1. E-Learning und Schulentwicklung: Überblick über die Lernumgebung

Seit Jahren wird gefordert, die neuen Medien im Schulunterricht einzusetzen. Dass der kompetente Umgang mit den neuen Medien seitens der Lehrenden eine Integration derselben in der Lehreraus- und -fortbildung als logische Folge nach sich ziehen muss, wird zwar inzwischen erkannt, aber nur schleppend umgesetzt (vgl. z.B. Petko, Haab & Reusser, 2003). Ähnlich verhält es sich mit dem Thema Schulentwicklung: Kaum eine bildungspolitische Diskussion vergeht, ohne die Entwicklung von Schule und Bildungssystemen anzumahnen. Vergleichsweise gering ist demgegenüber der Stellenwert des gleichen Themas im Curriculum der Hochschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Das E-Learning-Angebot «Schulentwicklung» will beide Defizite gleichermaßen angehen: Mittels einer Lernplattform wird Lehramtsstudierenden an allen bayerischen Universitäten über die Virtuelle Hochschule Bayern (VHB) ein Online-Seminar mit zwei Präsenz-Veranstaltungen zum Thema Schulentwicklung mit all seinen pädagogischen Facetten für die Organisation Schule angeboten.

#### 1.1 Zielgruppe und Ziele

Das E-Learning-Angebot «Schulentwicklung» wurde primär für Lehramtsstudierende entwickelt, eignet sich aber prinzipiell auch für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Das Angebot ist zum einen Teil eines Erweiterungsstudiengangs zur Medienpädagogik, kann zum anderen aber auch ausserhalb dieses Studiengangs von Lehramtsstudierenden aller Schulformen im zweiten Studienabschnitt belegt werden. Ziel der Lernumgebung ist es, dass die Nutzer des Angebots einerseits grundlegende theoretische Konzepte und deren Zusammenhänge zur Schulentwicklung kennen lernen und diese auf praktische Problemstellungen beziehen können (Strukturwissen). Andererseits soll die Fähigkeit entwickelt werden, ein komplexes Problem aus dem Kontext

Schulentwicklung zu erkennen, zu analysieren und argumentativ zu lösen (Problemlösewissen).

## 1.2 Inhaltlicher Aufbau

Die Lernumgebung<sup>1</sup> besteht inhaltlich aus einem Lehrtext, Web-Ressourcen sowie Geschichten, auf die sich konkrete Aufgaben beziehen.

*Lehrtext.* Ein eigens verfasster Lehrtext (Wiater, 2004) bildet das inhaltliche Grundgerüst der Lernumgebung, das in neun Module aufgeteilt ist (z. B. Systemische Grundlagen, Idee der Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung etc.). Jedes Modul ist in mehrere Unterpunkte (Lerneinheiten) gegliedert, von denen jeder aus einem ca. 20-zeiligen (ohne Scrollen lesbaren) Text besteht.

*Web-Ressourcen.* Bei den Web-Ressourcen handelt es sich um kommentierte Links ins WWW (PDF-, PPT-, WORD-Dokumente, html-Seiten oder Audiofiles), die zur Vertiefung dienen. Während sich der Lehrtext auf Grundlagenwissen zur Schulentwicklung beschränkt, greifen die Web-Ressourcen speziellere oder weiterführende Themen auf und bieten Beispiele an (Häuptle, 2004). Zusammen mit dem Lehrtext bilden die Web-Ressourcen die inhaltlichen «Werkzeuge» zur Aufgabenbearbeitung.

*Geschichten.* Das «didaktische Herz» der Lernumgebung (siehe auch Abschnitt 2.2) bilden vier zu bearbeitende realitätsnahe Fallgeschichten, in denen jeweils Informationen einer real existierenden Schule mit fiktiven Informationen kombiniert werden. Diese Geschichten sind nicht nur ein methodisches Element, sondern enthalten auch Kontext-Informationen zum Thema Schulentwicklung. Zudem erhalten die Lernenden mit den Fallgeschichten Materialien aus den jeweiligen Schulen und ihren Projekten.

## 1.3 Mediendidaktischer Aufbau

Das E-Learning-Angebot zur Schulentwicklung wird umrahmt von zwei Präsenz-Workshops am Anfang und Ende des Semesters. Alle anderen Lehr-Lernaktivitäten finden in der Online-Umgebung statt (siehe Abschnitt 1.4), deren didaktische Merkmale im narrativen Fokus, in fallbasierten Aufgaben sowie in einer besonderen Feedbackgestaltung und einer unter anderem bildhaft gestützten Navigation liegen.

*Präsenz-Elemente.* Der Kick-off-Workshop dient zum einen dazu, die Lernenden auf das Thema Schulentwicklung einzustimmen, indem an persönliche Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit angeknüpft wird. Zum anderen sollen die Lernenden mit dem inhaltlichen und didaktischen Aufbau der Lernumgebung vertraut gemacht werden. Schliesslich können sich die Teilnehmenden am Seminar im Kick-off-Workshop persönlich kennen lernen. Die Abschlussveranstaltung eröffnet allen Beteiligten die Chance, sich über Inhalte und Erfahrungen face-to-face auszutauschen. Eingebunden wird

---

<sup>1</sup> Eine Demoversion der Lernumgebung ist unter [www.demo-schulentwicklung.de](http://www.demo-schulentwicklung.de) zugänglich. Meinungen, Anregungen und Kritik können dort unter «Forum» direkt formuliert werden. Danke.

zudem die Anfrage eines «Praktikers» aus der Schule, der Hilfe zu einem konkreten Schulentwicklungsproblem sucht; auf diese Weise können die Lernenden das neu erworbene Problemlösewissen nochmals unter Beweis stellen. Beide Präsenz-Veranstaltungen ermöglichen den Einsatz von Evaluationsinstrumenten (siehe Abschnitt 3).

*Narrativer Fokus.* Die didaktische Kernidee des E-Learning-Angebots zur Schulentwicklung orientiert sich am Goal-Based Scenario-Ansatz (siehe Abschnitte 2.1 und 2.2): Im Zentrum der Lernumgebung steht die Bearbeitung von Fallgeschichten und Aufgaben, bei denen sich die Lernenden in den Kontext konkreter Schulprojekte hineinversetzen sollen. Die insgesamt acht in Einzel- und Gruppenarbeit zu bearbeitenden Aufgaben sind damit in einen narrativen Kontext eingebettet. Zur Aufgabenbearbeitung erhalten die Lernenden Hilfsmittel (Links zur Schule, Materialien und Informationen über die Schulprojekte) und spezielle Hinweise, was jeweils relevant ist.

*Fallbasierte Aufgaben.* Die Aufgaben wurden so gestaltet, dass man bei deren Lösung unterschiedliche Perspektiven (Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern, Wirtschaft etc.) einnehmen muss. Darüber hinaus haben die zu erstellenden Lösungen unterschiedliche Ziele: Die Erstellung eines Workshop-Konzepts ist ebenso gefragt wie das Verfassen eines Artikels für eine wissenschaftliche Zeitschrift – um nur zwei Beispiele zu nennen (siehe Abschnitt 2.3). Damit sollen vielfältige Perspektiven entwickelt werden und das Lernen komplexen Anforderungen im Schulalltag zumindest nahe kommen.

*Feedbackgestaltung.* Die Art der Aufgabenstellungen legt es nahe, dass sich deren Lösungen einer elektronischen Auswertung entziehen. Vielmehr müssen die Lösungen von Online-Tutoren bewertet werden, wofür ein differenziertes Bewertungssystem mit einer Reihe von Kriterien (z.B. inhaltliche Korrektheit, argumentative Struktur, Aufgabenangemessenheit und Originalität) entwickelt wurde. Die Erfüllung der Kriterien wird mit Punkten/Noten wie auch mit knappen verbalen Kommentaren bewertet. Ebenso können die Lernenden den Tutoren Feedback zur Lernumgebung und zum Verlauf geben, indem Sie ein Online-Barometer ausfüllen (siehe Abschnitt 3.2).

*Navigation.* Innerhalb der Lernumgebung trifft man auf zwei Navigationstypen: Der Lernende kann zum einen über eine übliche Ordnerstruktur an Lehrtexte, Web-Ressourcen, Geschichten und Aufgaben kommen. Zum anderen bietet die Umgebung die Möglichkeit, über eine bildhafte Darstellung zu navigieren: Die Startseite («Home») zeigt ein handgezeichnetes Schulgebäude, dessen verschiedene Gebäudeteile die Bezeichnungen der Module des Lehrtextes tragen. Auch über diese bildhafte Darstellung kann man zu den gesuchten Inhalten gelangen. «Geht» man über die «Storys und Aufgaben» in die Schule «hinein», kommt man in ein Klassenzimmer: Hier liegen, durch Tische visualisiert, die Storys und Aufgaben bereit (siehe Abb. 1).



Abbildung. 1: Beispiele für die grafische Gestaltung der Lernumgebung

#### 1.4 Lernplattform

Die Online-Umgebung basiert auf einer Plattform namens ComVironment – ein Tool zur Erstellung, Durchführung und Evaluation netzwerkbasierter Lehr-Lernsettings (Lerche, in Vorbereitung)<sup>2</sup>. Ziel von ComVironment ist es, dem Anwender eine möglichst grosse Freiheit in der Gestaltung der Lern- und Arbeitsplattform einzuräumen, bei gleichzeitig möglichst geringem technischem Aufwand. Die technischen Anforderungen, die an ComVironment gestellt werden, basieren in erster Linie auf der Forderung nach: a) ressourcenschonendem und stabilem Laufzeitverhalten, b) möglichst geringen Softwarevoraussetzungen, c) schnellem Seitenaufbau, auch bei hoher Frequentierung der Lernplattform, d) einfacher Installation und e) bequemer, möglichst ohne HTML-Kenntnisse benutzbarer Administration sowie grösstmöglicher individueller Anpassbarkeit der Lernumgebung.

## 2. Theoretische Basis der Lernumgebung: Goal-Based Scenarios und Cognitive Flexibility

Die didaktische Gestaltung des E-Learning-Angebots «Schulentwicklung» orientierte sich nicht an den technischen Möglichkeiten der gewählten Plattform, wie dies in den letzten Jahren (zu Recht) häufig kritisiert wird (Schulmeister, 2003), sondern entstand theoriegeleitet. Primär stand der Goal-Based Scenario-Ansatz von Roger Schank Pate bei der didaktischen Gestaltung der Lernumgebung; des Weiteren wurden Prinzipien aus der Cognitive Flexibility-Theorie berücksichtigt.

<sup>2</sup> ComVironment basiert auf der Scriptsprache PHP und der Datenbank MySQL. Installiert werden kann ComVironment auf jedem Apache-basierten Server, der die genannten Module zur Verfügung stellt ([www.comvirement.de](http://www.comvirement.de)).

## 2.1 Der Goal-Based Scenario-Ansatz

*Kernaussage.* Der Goal-Based Scenario-Ansatz basiert auf kognitionspsychologischen Forschungen zur Rolle von Geschichten für Lernen und Gedächtnis (Schank, 1991; Schank & Cleary, 1995). Fertigkeiten und Kenntnisse sollen nach diesem Ansatz gemeinsam und situiert anhand von authentischen Problemstellungen erworben werden. Von daher werden Goal-Based Scenarios zu den konstruktivistisch orientierten Ansätzen gezählt. Zentrale Bedeutung haben nach Schank das «zielgerichtete Lernen» sowie das «learning by doing» (insbesondere das Lernen aus Fehlern). Beide Formen des Lernens sollen durch Goal-Based Scenarios unterstützt werden.

*Prinzipien.* Von Goal-Based Scenarios kann man dann sprechen, wenn sie folgende Eigenschaften aufweisen, die gleichzeitig die Prinzipien dieses Ansatzes bilden (vgl. auch Zumbach & Reimann, 2003):

- Mit einem möglichst interessanten und realistischen Auftrag («*mission*») wird eine Situation konstruiert, in der ein bestimmtes didaktisches Ziel verfolgt wird.
- Eine attraktive, realitätsnahe Rahmengeschichte («*cover story*») liefert den Kontext für den Auftrag und schafft realitätsnahe Gelegenheiten, das angestrebte Wissen und Können zu erwerben.
- In der Rahmengeschichte übernimmt der Lernende eine oder mehrere *Rollen*.
- In diesen Rollen führt der Lernende verschiedene *Handlungen* aus; diese können – je nach Auftrag und Rahmengeschichte – sehr unterschiedlich sein, sollten sich aber *einem* der folgenden Schwerpunkte zuordnen lassen: a) steuernde und kontrollierende Aktivitäten (z. B. Simulationen oder Planspiele durcharbeiten), b) gestaltende Aktivitäten (z. B. ein «Produkt» herstellen), c) erklärende Aktivitäten (z. B. bestehende Ereignisse untersuchen, Hypothesen aufstellen und überprüfen) oder d) entdeckende Aktivitäten (z. B. zwei Dinge miteinander vergleichen).
- Alle *Ressourcen* (Informationen), die nötig sind, um den Auftrag zu erfüllen und die notwendigen Lernhandlungen durchzuführen, stehen dem Lernenden zur Verfügung. Wenn möglich werden diese auch in Form von Geschichten angeboten.
- *Rückmeldungen* sind unmittelbar und situationsbezogen zu geben, damit sie der Lernende in seinem Handeln sofort berücksichtigen kann. Feedback ist möglich durch a) Konfrontation mit Handlungsfolgen, b) multimediale Coachs (z. B. Videosequenzen von Experten) oder c) Expertenberichte über ähnliche Erfahrungen.

*Geltungsbereich.* Goal-Based Scenarios eignen sich primär für Hochschule und Weiterbildung. Im Vordergrund stehen komplexe Domänen, in denen Handlungskompetenz aufgebaut werden soll. Im Vergleich zu etlichen anderen als konstruktivistisch eingestuftem Lehr-Lernmodellen ist die Führung des Lernenden relativ hoch, d. h. das selbstgesteuerte Lernen (nicht jedoch das eigenaktive, konstruktive Lernen) wird an vielen Stellen eingeschränkt bzw. der Lernende wird innerhalb der Goal-Based Scenarios phasenweise geführt (Niegemann, 2001). Durch Interaktion mit der Geschichte in verschiedenen Rollen sowie durch mehrere Feedbackformen wird ein hohes Mass an

Interaktivität mit dem System und verschiedenen Situationen sichergestellt. Weniger ausgearbeitet sind Möglichkeiten zum kooperativen Lernen.

*Potential für E-Learning.* Der Goal-Based Scenario-Ansatz ist speziell für projektbasiertes Lernen mit neuen Medien konzipiert worden. Simulationen und kleine Planspiele werden bei Schanks selbst entwickelten Umgebungen ebenso eingebaut wie Videosequenzen zur Feedbackgestaltung. Auf dieser Basis wurden bereits mehrere multimediale Lernumgebungen für Hochschulen und Unternehmen entwickelt und erfolgreich eingesetzt. Ein Problem sind die vergleichsweise hohen Kosten für die Produktion eines Goal-Based Szenarios, die sich nach dem jeweiligen Anspruchsniveau für die Ausgestaltung der einzelnen Elemente richten (vgl. Schank, 2004).

## 2.2 Umsetzung der Goal-Based Scenario-Prinzipien in der Lernumgebung

Ziel unseres E-Learning-Angebots zur Schulentwicklung in der Lehrerbildung ist es, Strukturwissen wie auch Problemlösewissen zu dieser komplexen Domäne aufbauen zu helfen. Dabei muss man davon ausgehen, dass die Zielgruppe mit sehr offenen Lernangeboten weniger zurechtkommt als mit Lernangeboten, die neben selbstbestimmten Lernphasen auch ein gewisses Mass an Führung und Anleitung anbieten. Damit sind aus unserer Sicht mehrere Voraussetzungen für den Einsatz eines Goal-Based Szenarios erfüllt. Im Folgenden soll gezeigt werden, in welcher Weise wir die verschiedenen Merkmale eines Goal-Based Szenarios in unserer Lernumgebung umgesetzt sowie angepasst und modifiziert haben.

*Mission und Cover Story.* Die inhaltlichen Säulen des E-Learning-Angebots «Schulentwicklung» – nämlich die Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung sowie deren Vernetzung – waren der Anker für die Suche nach vier dazu passenden Cover Storys. Diese fanden wir in Schulprojekten aus dem BLK-Programm «Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse» (SEMIK) (Mandl, Hense & Kruppa, 2004). Die Kernidee dieser Projekte, die dazugehörigen Schulen und einige ausgewählte authentische Materialien bildeten zusammen den narrativen Rahmen im Sinne einer Cover Story. Den von Schank als «mission» bezeichneten realitätsnahen Auftrag haben wir durch Einbettung fiktiver Ereignisse in die Cover Story hergestellt (vgl. Kasten 1).

*Rollen und Handlungen.* Welche Rolle der Lernende in der Geschichte einnehmen und welche konkreten Handlungen er ausführen soll, wird in unserer Lernumgebung über die Aufgaben gelenkt: Die Aufgaben sind dergestalt, dass der Lernende (in der Rolle eines Schulleiters, einer Lehrerin, des Elternbeirats, eines Journalisten etc.) verschiedene «Produkte» herstellen soll (vgl. Kasten 2). Diese Lernprodukte machen zum einen – wie in Goal-Based Szenarios gefordert – unterschiedliche (steuernde, gestaltende, erklärende und entdeckende) Aktivitäten notwendig. Zum anderen haben diese für die Lernenden hohe motivationale Bedeutung (vgl. Schwartz, Lin, Brophy & Bransford, 1999).

**Kasten 1: Beispiel für eine Cover Story mit Mission (Unterrichtsentwicklung)**

Sie sind Lehrerin an der Hauptschule an der Implersstraße in München. Sie betreuen das Projekt Lernbüro. Noch zwei Monate bis zum Schuljahresende. Ihre Schüler sehnen die Ferien bereits herbei und im Lehrerzimmer gibt es neben den üblichen Themen rund um Noten und schwierige Schüler neuen brisanten Gesprächsstoff: Es geht ums Geld – nicht um das eigene der Lehrer zwar, aber um Geld für Projekte, in die Lehrer wie Sie viel Zeit und Energie gesteckt haben. Der Hintergrund: Seit zwei Jahren werden vier Projekte zum Thema «Beruf» von Sponsoren aus der Wirtschaft finanziell unterstützt. Wegen schlechter Geschäftslage werden die Gelder nun gekürzt; nur noch zwei von vier Projekten können weitermachen. Ihr Schulleiter beschließt eine interne Evaluationen der Projekte zu veranlassen, deren Ergebnisse entscheiden, welche zwei Projekte auch im kommenden Schuljahr unterstützt werden. Neben dem Kriterium «Berufsorientierung» gibt es für das kommende Schuljahr eine weitere Devise: Sozial- und Handlungskompetenz im Unterricht!

Sie und Ihr kleines Team – eine Kollegin und ein Referendar gehören noch mit dazu – freuen sich: Berufsorientierung sowie Sozial- und Handlungskompetenz als Kriterien stellen gute Aussichten zur Weiterfinanzierung Ihres Lernbüro-Projekts dar, denn: Das Lernbüro bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor – bisher allerdings nur im Nachmittagsbereich. Geplant ist aber ohnehin das Konzept auch in den Unterricht zu integrieren. Damit kann es beiden Kriterien, nämlich Berufsorientierung und Kompetenzförderung im Unterricht, sicher gerecht werden. Jetzt kommt es also darauf an, dass Sie die schon vorhandenen Früchte des Projekts deutlich machen, die neuen Potentiale herausarbeiten und alles gut nach außen kommunizieren: Rektor, aber auch Sponsoren, Eltern und Schüler sollen vom aktuellen und künftigen Erfolg des Lernbüros überzeugt werden.

**Kasten 2: Beispiel für eine rollen- und handlunglenkende Einzelaufgabe**

*Was muss ich wissen?* Sie wollen per Evaluation den Erfolg Ihres Projektes unter Beweis stellen. Hierzu müssen Sie sich erst einmal selbst Klarheit darüber verschaffen, welche veränderten Bedingungen für die Schule und welche allgemeinen Ziele von Unterricht heute bestehen und welche Kriterien von Schulqualität im Allgemeinen und Qualität des Unterrichts im Besonderen es gibt. Sie sollten dann in Erfahrung bringen, welche Ziele das Lernbüro verfolgt.

*Was muss ich tun?* Nachdem Sie sich einen (theoretischen) Überblick verschafft haben, soll mittels eines Fragebogens das Potential des Lernbüros überprüft werden. Bitte verfassen Sie auf einer halben Seite eine Kurzbeschreibung des Lernbüro-Projektes mit seinen Zielen (1) und geben Sie an, inwiefern das Projekt Lernbüro in den Kontext von Schulqualität im Allgemeinen und Qualität des Unterrichts im Besonderen einzuordnen ist (2). Sie haben bei der Evaluation Ihres Projektes natürlich v.a. «Berufsorientierung» sowie Sozial- und Handlungskompetenz im Blick – überlegen Sie sich also genau, mit welchen Fragen Sie dies aufspüren können. Entwickeln Sie einen kurzen Fragebogen (3) einschließlich nachfolgenden Hinweisen (4), welche Indikatoren (z.B. «Arbeiten im Team») dabei für welche Kriterien (Sozialkompetenz) Aufschluss geben sollen.

*Ressourcen.* Um die Aufgaben bearbeiten zu können, müssen sich die Lernenden bestimmte Inhalte aneignen, die alle in der Lernumgebung enthalten sind. Neben dem Lehrtext finden die Lernenden Web-Ressourcen sowie authentische Materialien zu den Schulprojekten; diese liefern auch Kontextinformationen und erfüllen die Forderung, narrative Elemente in den Ressourcen anzubieten. Daneben verweisen die Web-Ressourcen auf schulpraktische Beispiele und verschiedene praxisrelevante Sichtweisen auf die Schulentwicklung (siehe Abschnitt 2.3).

*Rückmeldungen.* Auf aufwändige Rückmeldungen über z. B. multimediale Coachs oder Konfrontationen mit Handlungsfolgen durch Integration von Simulationen, wie sie in Goal-Based Scenarios postuliert werden, haben wir verzichtet. Genau diese Punkte erfordern einen hohen (programmiertechnischen) Aufwand, der unter den gegebenen Voraussetzungen nicht zu leisten war. Trotzdem wird – auf anderen Wegen – dem Aspekt der ergebnis- wie auch prozessbezogenen Rückmeldung hohe Bedeutung eingeräumt: Jede von den Lernenden allein oder in der Gruppe angefertigte Lösung wird mit Punkten/Noten und verbalen Kommentaren auf der Grundlage transparenter Qualitätskriterien bewertet (ergebnisbezogene Rückmeldung). Eine Art «Konfrontation» mit der Realität wird über den Abschlussworkshop hergestellt. Zu diesem Workshop wird ein Praktiker aus der Schule eingeladen, der ein Problem oder eine Herausforderung aus dem Umfeld der Schulentwicklung mitbringt und sich von den Studierenden, die die Lernumgebung durchlaufen haben, «beraten» lässt (produkt- und prozessbezogene Rückmeldung). Über das bereits genannte Online-Barometer (siehe Abschnitt 3.2) wird nicht nur die Evaluation der Lernumgebung betrieben; vielmehr dient dieses Instrument auch dem kontinuierlichen gegenseitigen Feedback zwischen Lernenden und der Lehrperson (prozessbezogene Rückmeldung).

### 2.3 Integration von Prinzipien der Cognitive Flexibility-Theorie

*Kernaussage.* Die Cognitive Flexibility-Theorie ist ein Ansatz aus der Expertiseforschung. Unter dem Konzept der kognitiven Flexibilität verstehen Spiro und Jehng (1990) die Fähigkeit, das eigene Wissen spontan und so umzustrukturieren, wie es die aktuelle Situation erfordert. Die zentrale Botschaft der Cognitive Flexibility-Theorie besteht darin, dass Lernende multiple Sichtweisen einnehmen sollen, um Wissen flexibel zu repräsentieren, flexibel aufzubauen und dann auch flexibel anzuwenden.

*Prinzipien.* Für die Gestaltung von Lernumgebungen lassen sich aus der Cognitive Flexibility-Theorie folgende Prinzipien ableiten, die teils über die Adaptation des Goal-Based Scenarios in unserer Lernumgebung realisiert sind, teils zusätzlich bei der Gestaltung berücksichtigt wurden (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992):

- Lernaktivitäten müssen zu *multiplen Repräsentationen* von Wissensinhalten führen: Dies wird durch verschiedene Rollen und Handlungen bei der narrativ eingebetteten Aufgabenbearbeitung in unserer Lernumgebung erfüllt.
- Lernmaterialien und -umgebungen sollten Lernende von Anfang an mit der *Komplexität* und den Irregularitäten des realen Geschehens vertraut machen: Komplexität erfährt unsere Lernumgebung durch die Integration authentischer Projektkontexte und Web-Ressourcen mit kontextbezogenen Inhalten.
- Wissensquellen sollten *vernetzt* und nicht in linearer Form dargeboten werden: Dieses Prinzip haben wir aufgegriffen, indem unsere Lesetipps keinem linearen Muster folgen. Zudem haben wir alle Modulinhalte mit Links ins WWW kombiniert.
- Eine wichtige Technik ist das sogenannte «*landscape criss-crossing*», bei der dasselbe Konzept zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kontexten, unter veränderten

Zielsetzungen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird: In besonderem Masse haben wir über die Gestaltung der Aufgaben versucht, dieses Prinzip mit den Goal-Based Scenarios zu verbinden und die Lernenden zu ermuntern, Schulentwicklung multidirektional und multiperspektivisch zu sehen (vgl. Kasten 3)

**Kasten 3: Verschiedene Rollen/Perspektiven, die der Lernende einnimmt**

- Ein Lehrer evaluiert eine Schul-AG.
- Lehrerteam gestaltet ein Unterrichtskonzept.
- Eltern organisieren einen Workshop für Eltern von neuen Schülern.
- Eltern versuchen neue Kooperationspartner für die Schule zu gewinnen.
- Schulleiter überzeugt seine Lehrer von einem neuen Organisationskonzept.
- Lehrerteam schreibt ein Rollenspiel.
- Ein Journalist verfasst einen Artikel
- Ein Journalist und mehrere Lehrer gestalten ein Werbeplakat.

### 3. E-Learning und Qualitätsmanagement: Evaluation der Lernumgebung

Beim Einsatz der neuen Medien in der Hochschule spielt die Evaluation als qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Massnahme eine wichtige Rolle (vgl. Meister, Tergan & Zentel, 2004). In der Praxis der Evaluation von E-Learning-Angeboten aber gibt es nach wie vor Hindernisse und besondere Herausforderungen, die von den jeweiligen Zielen und Rahmenbedingungen eines E-Learning-Angebots abhängen. Aus pädagogischer Sicht problematisch ist die Tendenz, Qualitätsmanagement beim E-Learning allein dem Diktat der Effizienz und damit der Frage zu widmen, wie mit möglichst geringen Ressourcen ein passables Ergebnis erzielt werden kann (z. B. Parker, 2003). Denn dass E-Learning in der Hochschule wie auch in der Weiterbildung – eine hohe pädagogisch-didaktische Qualität vorausgesetzt – kein geeignetes Instrument der Kostenreduktion ist, wohl aber die Qualität der Lehre steigern kann, dürfte inzwischen hinlänglich bekannt sein (Schulmeister, 2001). Im Folgenden soll gezeigt werden, mit welchem Evaluationskonzept wir versucht haben, die spezifische (von uns angestrebte) Qualität der Lernumgebung festzustellen, zu sichern und weiterzuentwickeln. Zudem sollen zwei Instrumente vorgestellt werden, in die wir besondere Entwicklungsarbeit gesteckt haben: das Online-Barometer und der audiobasierte Wissenstest. Zu ersten Erfahrungen und Ergebnissen kann an dieser Stelle nur ein Überblick gegeben werden (vgl. Vohle, Mansmann & Reinmann, in Vorbereitung).

#### 3.1 Das Evaluationskonzept

*Evaluationsziele.* Die Ziele des E-Learning-Angebots zur Schulentwicklung und damit die Erwartungen an die Lernumgebung lassen sich in drei grosse Gruppen einteilen:

- Ergebnisbezogene Ziele: Die Lernenden sollen a) Strukturwissen zur Schulentwicklung erwerben sowie b) Problemlösewissen als Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz im Bereich Schulentwicklung aufbauen.

- Prozessbezogene Ziele: a) Die Lernenden sollen sich durch die Lernumgebung motiviert fühlen und gerne mit den Fallgeschichten und Aufgaben auseinandersetzen. b) Die narrativen Elemente sollen Authentizität und Praxisrelevanz in das Lehr-Lern-geschehen bringen. c) Es soll nicht nur individuell, sondern auch kooperativ gelernt werden<sup>3</sup>.
- Produktbezogene Ziele: Es wird erwartet, dass die Lernumgebung auf Akzeptanz und positive Einschätzung bei den Lernenden trifft im Hinblick auf a) Oberflächen-gestaltung (Startseite, Navigation, Ordnerstruktur, Bildmaterial, Foren), b) (didak-tische) Strukturgestaltung (Lehrtexte, Web-Ressourcen, Storys, Aufgaben) und c) Prozessgestaltung (Workshops, tutorielle Betreuung, Feedback).

*Evaluationsdesign.* Die Evaluation der Lernumgebung setzt sich aus mehreren Teilen zusammen, nämlich aus a) einem Prä-Post-Test zur Evaluation der ergebnisbezogenen Ziele (im Sinne von Strukturwissen und Problemlösewissen), b) einer formativen Eva-luation zur Überprüfung der prozessbezogenen Ziele (mit Bezug auf motivationale, emotionale, anwendungsbezogene und soziale Aspekte des Lernens) und c) einer sum-mativen Evaluation zur Untersuchung der produktbezogenen Ziele (im Hinblick auf Oberflächen-, Struktur- und Prozessgestaltung).

*Evaluationsmethoden.* Folgende Methoden kamen bei der Evaluation der ersten Pilot-durchführung der Lernumgebung im Sommersemester 2004 zum Einsatz: a) Für den Prä-Post-Test wurde ein audiobasiertes Diagnose-Instrument entwickelt (siehe Ab-schnitt 3.3). b) In der formativen Evaluation wurde ein Online-Barometer eingesetzt, das zu festgelegten Zeitpunkten sowie optional genutzt werden konnte (siehe Abschnitt 3.2). c) Der summativen Evaluation diente primär ein Online-Fragebogen, der durch eine Gruppendiskussion im Abschlussworkshop ergänzt wurde.

### 3.2 Formative Evaluation: Online-Barometer

*Problemstellung.* Ein Problem in allen E-Learning-Umgebungen, die auf eigenakti-ves und kooperatives Lernen setzen, ist die «dynamische Steuerung» der ablaufenden Prozesse (Haab, Reusser, Waldis & Petko, 2003): Es ist schwierig, auf Probleme und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, bedarfsgerechte Unterstützung anzubieten und Anpassungen in der Lernumgebung vorzunehmen. Haab et al. (2003) haben zu die-sem Zweck ein Umfragetool entwickelt, dessen Ergebnisse die schwierige dynamische Steuerung ermöglichen soll. Die Grundidee dieses «Stimmungsbarometers» haben wir für die Entwicklung eines Online-Barometers verwendet.

*Aufbau des Online-Barometers.* Das Online-Barometer gliedert sich in vier Fragebe-reiche, die in ähnlicher Form auch bei Haab et al. (2003) zu finden sind: a) Im ersten Fragebereich soll die generelle Stimmung im Hinblick auf das E-Learning-Seminar

---

<sup>3</sup> Gruppenerfahrungen werden auch im Hinblick auf den Aufbau von Handlungskompetenz zur Schulentwicklung als wichtig erachtet.

eingeschätzt und angegeben werden, womit diese aktuelle Stimmungslage zusammenhängt. Das Besondere an der ersten Einschätzfrage besteht darin, dass die Einschätzung nicht anhand üblicher verbaler Bezeichnungen wie «sehr gut, gut, mittel etc.» erfolgt, sondern auf analoge Weise mittels Wetterbildern: Hierzu werden sechs Bilder von Sonne bis Regen und Blitz zum Anklicken angeboten. Zugrunde liegt die Annahme, dass die Wahrnehmung und Artikulation eines so komplexen Phänomens wie «Stimmung» (als Ergebnis vielfältiger Ursachen) bildhaft und analog leichter fällt als verbal. Zudem wird vermutet, dass die Einschätzung der Stimmung in einem analogen (wertneutralen) Kontext weniger negativen Einfluss auf die Gruppendynamik hat. b) Im zweiten Fragebereich können die Lernenden ihren aktuellen Lernfortschritt bewerten. c) Im dritten Fragebereich wird nach technischen Schwierigkeiten gefragt. d) Im vierten Fragebereich können die Lernenden die Qualität der Kommunikation und Kooperation in der Lernumgebung einschätzen. Im Gegensatz zu Haab et al. (2003) haben wir die Skalen von zehn auf sechs reduziert. An den Endpunkten der Skalen geben animierte Smileys intuitive Auskunft über die Antwortrichtung.

*Einsatz des Online-Barometers.* Das Online-Barometer wird in zwei Varianten eingesetzt: Zum einen ist die vollständige Bearbeitung des Online-Barometers nach jedem Feedback zu den Aufgaben verpflichtend, so dass für jede Durchführung des E-Learning-Angebots vier prozessbegleitende Datensätze von allen Lernenden vorliegen. Zum anderen kann das Online-Barometer optional (ganz oder teilweise) immer dann von den Lernenden genutzt werden, wenn diese das Bedürfnis dazu haben.

*Stimmungstransparenz in Echtzeit.* Alle drei bis vier Tage wird der Mittelwert der abgegebenen Urteile auf der analogen «Wetterskala» automatisch ermittelt sowie die dazugehörige Streuung errechnet. Dieses Ergebnis wird in Form eines Wetterbildes dargestellt und für alle sichtbar veröffentlicht. Die Streuung wird analog durch den Faktor Bildklarheit zum Ausdruck gebracht: Klare Wetterbildfarbe verweist auf eine geringe Streuung bei der aktuellen Stimmungslage. Ein unscharfes Bild verdeutlicht hingegen, dass die Streuung gross ist (siehe Abb. 2). Zusätzlich zu diesem elektronisch generierten Ergebnis werden von den Online-Tutoren regelmässig Originalzitate veröffentlicht, die besonders markant die aktuelle Stimmung zum Ausdruck bringen.



Abbildung 2: Online-Barometer

### 3.3 Summative Evaluation: Audiobasierter Wissenstest

*Problemstellung.* Ein Hauptproblem bei der Evaluation von E-Learning ist nach wie vor die Überprüfung des Wissenszuwachses, die durch Befragungen mit Selbsteinschätzungen nur teilweise und meist unbefriedigend realisiert wird. Vor allem dann, wenn in einer E-Learning-Umgebung auch kooperativ gearbeitet wird, ist die alleinige Evaluation von Ergebnissen in Form von Aufgabenlösungen ebenfalls nicht ausreichend, da die individuellen Beiträge kaum eruierbar sind. Auf der Grundlage von Erfahrungen, dass in pädagogischen Bereichen *mündliche* Leistungen in Form von Argumentationen verschiedenster Art gut dazu geeignet sind, Wissen zu überprüfen, erscheint ein gesprächsorientiertes audiobasiertes Evaluationsinstrument zur Wissensdiagnose Erfolg versprechend. Die Einschränkung auf Audio (statt Video) liegt darin begründet, dass a) die visuellen Informationen für den hier formulierten Zweck keinen deutlichen Mehrwert erbringen, und b) Audioaufnahmen in der Regel mit weniger Vorbehalten (für die Lernenden) belastet sind als Videoaufnahmen.

*Wissensdiagnose.* Welches Wissen im Zusammenhang mit einem E-Learning-Angebot evaluiert wird, ist abhängig von den Zielen einer Lernumgebung. In pädagogischen Fächern geht es in vielen Fällen darum, sowohl Struktur- als auch Problemlösewissen zu vermitteln. Uns interessiert der individuelle Wissenszuwachs infolge der Teilnahme am E-Learning-Angebot «Schulentwicklung» in beiden Wissensbereichen<sup>4</sup>. Dies macht eine Wissensdiagnose *vor* dem Lernen und *danach* notwendig. Dabei sind jeweils die gleichen Fragen zu verwenden, um die Antworten miteinander vergleichen und Entwicklungen feststellen zu können.

*Diagnose des Strukturwissens.* Zur Diagnose des Strukturwissens wurden den Lernenden in Form eines kurzen strukturierten Interviews folgende Fragen gestellt: a) «Stellen Sie sich vor, Sie werden auf einer Tagung zum Thema Schulentwicklung von einem Journalisten gefragt, worum es bei diesem Thema eigentlich geht. Was antworten Sie ihm?» b) «Besorgte Eltern von Schülern eines Gymnasiums fragen sich, ob es wirklich Sinn macht, den neuen Medien einen so grossen Stellenwert beizumessen, denn Schule sollte doch andere Ziele haben, als technischen Entwicklungen hinterher zu jagen. Was sollte Ihrer Ansicht nach ein kompetenter Schulleiter erwidern?» Die Antworten vor und nach dem Online-Seminar wurden auf Tonband aufgenommen und in Concept Maps (vgl. Mandl & Fischer, 2000) überführt. Die Analyse der Aussagen fand in drei Schritten statt: (1) Die Aussagen wurden von der Interviewerin zunächst wörtlich und chronologisch in ein Verlaufs-Map überführt. (2) Anschliessend wurden die so «gemappten» Aussagen von Redundanzen befreit, abstrahiert und inhaltlich neu organisiert. Auf diese Weise kann festgestellt werden, welche thematisch relevanten Aussagen in welcher Struktur in den Antworten stecken. (3) Bewertet wurden die Maps ausschliesslich personenbezogen durch Vergleiche. Die Bewertung orientierte sich an

<sup>4</sup> Strukturwissen zum Thema Schulentwicklung im Allgemeinen, Anwendung von Strukturwissen zum Thema Schulentwicklung und neue Medien im Besonderen sowie Problemlösewissen zur Vernetzung verschiedener Detailbereiche der Schulentwicklung.

den Kriterien: Qualität des Inhalts, Umfang, Struktur, Lerntransfer, Zeitpunkt der relevanten Aussagen innerhalb eines Interviews und inhaltlicher Wissenszuwachs (Mansmann, in Vorbereitung).

*Diagnose des Problemlösewissens.* Zur Diagnose des Problemlösewissens mussten sich die Lernenden (bei der Pilotdurchführung) in eine knappe Fallgeschichte hineinversetzen. Sie wurden gebeten, in die Rolle eines Schulleiters zu schlüpfen und ein konkretes Problem zu lösen («nämlich, dass Schüler voreinander *Angst* haben. Zwei Lehrern ist dies schon aufgefallen, sie reden aber nicht darüber. Was würden Sie tun?»). Die ebenfalls auf Tonband aufgenommenen Antworten wurden nach Kriterien bewertet, die aus der klassischen Problemlösepsychologie stammen (Problemerkennung, Problembeschreibung, Vielfalt der Lösungssuche, Analyse von Lösungswegen etc.); zudem wurde die Praxistauglichkeit und Situierung der Problemlösung beurteilt.

#### 4. Erfahrungen und erste Ergebnisse

Das E-Learning-Angebot «Schulentwicklung» wurde im Sommersemester 2004 an der Universität Augsburg als Pilotveranstaltung mit elf Teilnehmenden durchgeführt; seit dem Wintersemester 2004/05 ist die Veranstaltung über die Virtuelle Hochschule Bayern (VHB) regulär buchbar. Im Folgenden werden in aller Kürze erste Erfahrungen und Ergebnisse des audiobasierten Wissenstests, des Online-Barometers und des abschließenden Online-Fragebogens mit Gruppendiskussion, die sich in der Pilotdurchführung ergeben hat, zusammengefasst.

*Audiobasierter Wissenstest.* Der individuelle Wissenszuwachs durch die Teilnahme am E-Learning-Angebot war unterschiedlich, was vor allem bei der Anwendung des Strukturwissens auf eine konkrete Situation deutlich wurde. Bei fast allen Teilnehmenden aber konnte mithilfe der Map-Vergleiche festgestellt werden, dass zentrale inhaltliche Konzepte aus der Lernumgebung übernommen wurden; auch die Aufgaben machten sich bei der Argumentation der Lernenden bemerkbar. Positive Veränderungen zeigten sich auch bei der Problemwahrnehmung in der Problemlösefrage.

*Online-Barometer.* Die Ergebnisse, die über das Online-Barometer erhoben wurden, ergaben, dass über das gesamte Semester hinweg a) die Stimmung (emotional-motivationale Befindlichkeit) überwiegend gut war, b) der eigene Lernfortschritt als eher hoch eingeschätzt wurde, c) die Bearbeitung der Aufgaben kaum bis keine Schwierigkeiten bereitete, d) die Handhabung der technischen Infrastruktur ebenfalls reibungslos war und e) die Kommunikation und Kooperation in der Gruppe weit gehend problemlos verlief. Die Daten aus dem Online-Barometer haben dazu geführt, dass die Lernumgebung im Prozess den Bedürfnissen der Lernenden angepasst wurde. So konnten wir zeitnah zu vorgetragenen Kritikpunkten oder Schwierigkeiten vor allem (aber nicht ausschliesslich) im Technikbereich Hilfen anbieten.

*Online-Fragebogen und Gruppendiskussion.* Die Auswertung des abschliessenden Online-Fragebogens ergab (zusammen mit der Gruppendiskussion) interessante Hinweise zur Qualität der Oberflächen-, Inhalts- und Prozessgestaltung aus Nutzersicht: a) Oberflächendesign: Die grafische Gestaltung und die Handzeichnungen in der Umgebung wurden als überwiegend ansprechend und motivierend erlebt. Die Anordnung der Inhalte wurde als übersichtlich beurteilt. Die Bedienung der Foren stiess ebenfalls auf Akzeptanz; lediglich beim Hochladen der Dateien gab es vereinzelt Schwierigkeiten. b) Inhaltsdesign: Mit der Länge, Verständlichkeit und Aufgabenrelevanz des Lehrtextes waren alle zufrieden. Der Mehrwert der Web-Ressourcen wurde von einer Hälfte als eher niedrig, von der anderen als eher hoch eingestuft; alle aber waren mit deren Qualität zufrieden. Die Storys wurden als authentisch und die Aufgabeninstruktionen als nachvollziehbar eingestuft. c) Prozessdesign: Der Kick-off-Workshop zur Aktivierung wurde von der Mehrzahl als (sehr) wichtig bewertet. Die tutorielle Betreuung empfanden die Lernenden als sehr kompetent. Mit dem Feedback waren die Studierenden (sehr) zufrieden; dabei hatten die verbalen Einzel- und Gruppenfeedbacks die höchste Bedeutung. Das Online-Barometer wurde als hilfreich empfunden. Mit Kommunikation, Kooperation und Klima in der Gruppe waren alle zufrieden. Die Mehrheit der Lernenden sah sich nach Bearbeitung des Moduls in der Lage, einer Lehrperson Hilfestellungen zum Thema Schulentwicklung zu geben.

*Geplante Veränderungen.* Auf der Basis der hier nur kurz skizzierten Ergebnisse und Erfahrungen im Pilotprojekt wird derzeit an folgenden Verbesserungen gearbeitet: a) Reduktion der Web-Ressourcen auf maximal drei Links; b) Unterstützung des Story-Charakters mit Audiofiles; c) Optimierung von Instruktionen für das Hoch- und Runterladen der Lösungen. Neben diesen kleineren Veränderungen wird für die Fortführung der Veranstaltung empfohlen, neben einem Kick-off- und Abschlussworkshop eine weitere Präsenz-Phase etwa in der Mitte des Zeitverlaufs einzubauen, um face-to-face über die bereits bearbeiteten Aufgaben diskutieren zu können.

## **5. Ausblick**

Das Thema E-Learning ist in der deutschen Lehrerbildung eher randständig und unpopulär. Das mag zum einen an strukturellen Barrieren liegen, weil E-Learning nicht explizit in der (bayerischen) Lehrprüfungsordnung (LPO I) verankert ist; damit wird es unwahrscheinlich, dass sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Thema in der Breite beschäftigen. Zum anderen dürfte es das Thema E-Learning auch deshalb schwer haben, weil die deutsche Lehrerbildung traditionell eine grosse Nähe zum historisch-systematischen Forschungsansatz aufweist, was zu einer minderen Bewertung der «Vermittlungsdidaktik» führt. Die Fixierung auf eine Inhaltsdidaktik (Legitimation von Zielen) und die Geringschätzung «blosser» methodischer Überlegungen übersieht

allerdings zweierlei: a) E-Learning in Schulen ist nicht nur ein Impuls für «besseren Unterricht» auf der methodischen Seite; E-Learning kann auch zum Instrument für eine systemische Irritation und Transformation eingefahrener Routinen werden. E-Learning in diesem Sinne versteht sich als «trojanisches Pferd» zur Neugestaltung von Schule auf der Unterrichts-, Personal- und Organisationsebene (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003). b) Die Geringschätzung der Vermittlungsdidaktik in der ersten Phase der Lehramtsausbildung führt – so meinen wir – zu einem kontraproduktiven Selbstverständnis der Lehrperson (Stichwort «Fachwissenschaftler») mit weit reichenden Folgen: Wenn in der Universität das Kerngeschäft des Lehrberufs übergangen wird, die Studierenden also nicht (oder zu wenig) lernen, wie man z. B. den Unterricht organisiert, Schüler und Schülerinnen motiviert und Probleme zum Lernen aufbereitet, dann muss man sich über Phänomene wie Praxisschock oder Burn-out im Schulalltag bereits junger Lehrerinnen und Lehrer nicht wundern.

Nun können E-Learning-Angebote wie das hier vorgestellte nicht alle eben genannten Probleme lösen: Eigene Erfahrungen mit dem medienbasierten Lernen zu sammeln und dabei Wissen über Möglichkeiten der Entwicklung von Unterricht und Schule (unter anderem durch neue Medien) zu erwerben, ist jedoch ein erster Schritt für mehr Offenheit gegenüber dem Thema E-Learning und seinen Möglichkeiten sowohl in der Lehreraus- und -fortbildung als auch in der Schule selbst. Darüber hinaus sind E-Learning-Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung die Methode der Wahl, um angehenden und praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zu geben, eigene Medienkompetenz – als Voraussetzung für medienpädagogische Kompetenz (vgl. Aufenanger, 2002) – zu entwickeln.

## Literatur

- Aufenanger, S.** (2002). Medienerziehung und Medienkompetenz. In T. Gruber (Hrsg.), *Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft. Chancen und Risiken moderner Kommunikation* (S. 119–123). München: Bayerischer Rundfunk.
- Haab, S., Reusser, K., Waldis, M. & Petko, D.** (2003). «Stimmungsbarometer»: Ein interaktives Steuer- und Evaluationsinstrument für Online-Kurse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 240–246.
- Häuptle, E.** (2004). *Beschreibung und lehr-/lerntheoretische Interpretation einer netzbasierten Lernumgebung zur Schulentwicklung und theoriegeleitete Annahmen zum didaktischen Potential von Web-Ressourcen*. Magisterarbeit; eingereicht an der Professur Medienpädagogik; Universität Augsburg.
- Lerche, Th.** (in Vorbereitung). *Lernen in onlinebasierten Umgebungen – Unterstützung des Kompetenzerwerbs in virtuellen Seminaren durch eine lernstiladäquate Gestaltung der Lernumgebung*.
- Mandl, H. & Fischer, F.** (2000). *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., Hense, J. & Kruppa, K.** (Hrsg.) (2004). *Aspekte der zentralen wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuchsprogramm SEMIK*. Grünwald: FWU Institut für Film und Bild.
- Mansmann, V.** (in Vorbereitung). *Entwicklung eines auf Audio und Concept Maps basierenden Evaluationsinstruments zur Wissensdiagnose in E-Learning Umgebungen*.
- Meister, D. M., Tergan, S.-O. & Zentel, P.** (2004). *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodo-*

- logische Aspekte, Zukunftsperspektiven*. Münster: Waxmann.
- Niegemann, N.H.** (2001). *Neue Lernmedien – Konzeption und Gestaltung multimedialer Lernumgebungen*. Bern: Huber.
- Parker, N.K.** (2003). The quality dilemma in online education. In T.D. Anderson, D. Terry & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 385–421). Athabasca University. Internet: [http://cde.athabasca.ca/online\\_book/](http://cde.athabasca.ca/online_book/) (Stand: 01.10.2004).
- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K.** (2003). Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 8–31.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2003). Wissensmanagement in der Schule: Überflüssig oder von Nutzen? In B. Dilger, H.-H. Kremer & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen* (S. 49–58). Paderborn: Eusl.
- Schank, R.C.** (1991). *Case-Based Teaching: Four Experiences in Educational Software Design*. Technical Report 7, Evanston, IL: The Institute for the Learning Sciences, Northwestern University.
- Schank, R.C.** (2004). *Engines for education*. Internet: <http://engines4ed.org/hyperbook/nodes/intro-zoomer.html> (Stand: 01.10.2004).
- Schank R.C. & Cleary, C.** (1995). *Engines for education*. Technical Report 58, Evanston, IL: The Institute for the Learning Sciences, Northwestern University.
- Schulmeister, R.** (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R.** (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schwartz, D.L., Lin, X., Brophy, S. & Bransford, J.D.** (1999). Toward a development of flexibly adaptive instructional designs. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design – Theories and models. A new paradigm of instructional theory* (pp. 183–213). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J., Feltoch, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.** (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57–76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J. & Jehng, J.C.** (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R.J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vohle, F., Mansmann, V. & Reinmann, G.** (in Vorbereitung). *Online-Barometer. Ein formatives Evaluations- und Interaktionswerkzeug für das E-Learning*.
- Wiater, W.** (2004). *Lehrtext für das E-Learning-Modul «Schulentwicklung»*. Augsburg.
- Zumbach J. & Reimann, P.** (2003). Computerunterstütztes fallbasiertes Lernen: Goal-Based Scenarios und Problem-Based Learning. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik* (S. 183–197). Heidelberg: Springer.

## Autorinnen und Autor

- Gabi Reinmann**, Prof. Dr. phil. habil., Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Medienpädagogik, Universitätsstrasse 10, D-86135 Augsburg, [gabi.reinmann@phil.uni-augsburg.de](mailto:gabi.reinmann@phil.uni-augsburg.de)
- Frank Vohle**, Dr. phil., «Ghost Thinker»© Lernkonzepte, Rainer-Maria-Rilke Weg 4, D-82515 Wolftratshausen, [vohle@web.de](mailto:vohle@web.de)
- Eva Häuptle**, M.A., Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Medienpädagogik, Universitätsstrasse 10, D-86135 Augsburg, [evahaeuptle@yahoo.com](mailto:evahaeuptle@yahoo.com)
- Veronika Mansmann**, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät Medienpädagogik, Universitätsstrasse 10, D-86135 Augsburg, [Veronika.Mansmann@gmx.de](mailto:Veronika.Mansmann@gmx.de)

## «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen)

Wolff-Dietrich Webler

Die Realität der Lehre an Hochschulen steht nicht nur viele Male in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den postulierten Zielen des Kompetenzerwerbs; vor allem auch die Wege, auf denen diese Kompetenzen erworben werden sollen, befinden sich zu selten in Übereinstimmung mit dem Stand der Lehr- und Lernforschung. Die Menschen verfügen bereits über zwei ausserordentlich erfolgreiche Lernstrategien, die seit Hunderten von Jahren hervorragend funktionieren, ohne dass sie verbreitete Leitmodelle für Unterricht und akademische Lehre geworden wären: Das ist einerseits *das frühkindliche Lernen*, wobei das Kind nach eigenem Antrieb und eigenen Prioritäten überwiegend selbstorganisiert mehr und schneller lernt als jemals wieder in seinem Leben (Wie macht es das eigentlich?), andererseits *das wissenschaftliche Forschen* – unstreitig ebenfalls ein selbstorganisierter, äusserst motivierender und erfolgreicher Lernprozess. Was müssen wir ändern (an eigener Einstellung zu diesem Lernen, an hinderlichen Strukturen und unserem Selbstverständnis) und wie können wir dieses Lernen durch die Bereitstellung von Lernanreizen und Lernumgebungen fördern? Der Aufsatz diskutiert solche Möglichkeiten.

### 1. Bedeutung des autonomen Lernens in einem Kontinuum lebenslangen Lernens

#### 1.1 Lebenslanges Lernen als Bedürfnis und Notwendigkeit

Bis vor einigen Jahrzehnten war es noch möglich, im Studium im Grossen und Ganzen diejenigen Wissensbestände zu erwerben, die die Absolventen in ihrem weiteren Berufsleben benötigten (Vorratslernen). Mit der Wissensexplosion und einem Absinken der Halbwertszeit des Wissens auf durchschnittlich 5 Jahre ist nicht nur ständige Fort- und Weiterbildung unumgänglich geworden, auch berufliche Tätigkeiten wandeln sich so radikal, dass vor allem Grundlagen und umfangreiches Methodenwissen immer wichtiger werden, weil sie erlauben, sich schnell in neue Arbeitsgebiete einzuarbeiten. Daraus resultiert eine Reihe von Änderungen. Die Verteilung bestimmter Themen und Lehr- bzw. Lernziele auf bestimmte Altersphasen und Bildungseinrichtungen wird immer schwieriger und unrealistischer wegen

- des permanenten Wandels der Arbeits- und Lebensanforderungen
- der Individualisierung der Biografien mit vielfältigen Diskontinuitäten
- der Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile

- der kürzer werdenden Halbwertszeit des (Fakten)Wissens (bei deutlich langsamem Veralten von Grundlagenwissen und Methoden)
- der Auflösung traditioneller Strukturen.

Daraus folgt immer stärker individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in einem Kontext lebenslangen Lernens, das seine Schwerpunkte je nach Bedarf neu setzt.

Diese Veränderungen haben eine andere Programmatik und ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden zur Folge:

- In den USA kursiert das Motto: «More learning – less teaching».
- Weltweit ist die Rede vom «Shift from teaching to learning», von der Lehrer- zur Lernerzentrierung.
- Lehrende werden zum «facilitator», «coach», «Lernberater», also Begleiter, Unterstützer des Lernens.
- In Deutschland verdrängt der Begriff «Lernkultur» den traditionellen Begriff «Unterricht».
- «Ermöglichungsdidaktik» (R. Arnold) und «Impulsdidaktik» (W. Webler) müssen die traditionelle «Vermittlungsdidaktik» ergänzen und (so weit möglich) ersetzen.
- Die Bologna-Reform des Hochschulwesens berücksichtigt auch das Selbststudium bei der Kreditierung des Studienaufwandes.

## 1.2 Neugier, Fragehaltung – die Chancen frühkindlichen Lernens

Wie bekannt, lernen Menschen zwischen Geburt und Einschulung mehr und schneller als jemals wieder in einem gleichen Zeitabschnitt ihres Lebens. Woran liegt das? Die Lehr-Lernforschung hat sich intensiv damit beschäftigt – auf der Suche nach Antworten auf Erwachsenenlernen. Es gibt dort kein Curriculum, keine Lehrperson, kein Schein-Naturgesetz des Lernens: «Erst Grundlagen, dann Anwendung!» Kleinkinder lernen hochmotiviert an Hindernissen, an Rätseln – und sie lernen völlig autonom. Ist zunächst die Höhe einer Treppenstufe ein solches Hindernis, das sie unbedingt überwinden wollen und sie in kürzester Zeit alle möglichen Klettertechniken entwickeln lässt, so kommt mit dem Spracherwerb das unendliche Fragen dazu. Sie fragen uns «Löcher in den Bauch»: Warum ist der Himmel blau; warum ist die Sonne heiss; warum ist die Herdplatte immer heiss, wenn ich die Hand darauf lege? Sie erobern *ihre* kleine Welt mit *ihren Fragen*. Die Neugier scheint schier unerschöpflich.

Dann werden sie eingeschult. Binnen Monaten, manchmal schon Wochen geht das bisherige, ungestüme Fragen zurück. Woran liegt das? Dies ist keine pauschale Kritik – es gibt viele sehr engagierte Kolleginnen und Kollegen, die sich grosse Mühe geben – aber das rundum zu beobachtende Phänomen wirft trotzdem grundsätzliche Fragen auf. *Die Kinder werden überschüttet mit 1000 Antworten auf nie gestellte Fragen!* Das ist das Kernproblem mangelnder Motivation in Unterricht und akademischer Lehre. Viel

zu häufig wird nicht Neugierde gestützt, nicht Fragehaltung entwickelt, sondern Wissen eingetrichtert. Und oft genug wird das Ganze nicht problembezogen angegangen, wie in der frühen Kindheit, sondern systematisch, wie die Lehrpersonen es selbst in Studium und Ausbildung gelernt haben. Die Fragen der Kinder sind allzu häufig nicht mehr Ausgangspunkt und roter Faden des Unterrichts. Die Kinder fügen sich bald in dieser Schule, arrangieren sich, warten ab, welchen Aufgaben sie sich stellen müssen – aber das ist nicht mehr ihr eigener, von Neugier gesteuerter und getriebener Lernprozess; sie folgen den von aussen gesetzten Erwartungen. Das sind im Ergebnis entfremdete Lernbedingungen.

Nachdem sie dies 12 oder 13 Jahre eingeübt haben, kommen sie in diesem Zustand an die Hochschule. Eigene Neugier, eigenes Fragen sind im Regelfall längst nicht mehr die wesentlichen Trieb- und Steuerungskräfte ihres Lernens, sondern das, was andere für sie ausgewählt haben. Die Triebkraft der Neugier kann bestenfalls wieder gelernt werden, wenn das Grundstudium dies gezielt fördert. Die Enttäuschung der Lehrenden, keine jungen Lerner vor sich zu haben, die sich brennend für das interessieren, was die Lehrenden schon wissen, beruht auf Seiten der Lehrenden auf keiner Rekonstruktion der Lerngeschichte der Erstsemester. Sie geht auch systematisch am Problem vorbei – *denn wenn, dann würden die Studierenden sich für das interessieren, was sie selbst noch nicht wissen und was ihnen persönlich wissenswert erscheint*. Dafür geben die ersten Semester i.d.R. aber viel zu wenig Raum. Die Studienanfänger und Schulanfängerinnen sollen lernen, was die Lehrenden für nötig halten. Wieder entfremdete Lernbedingungen. Eine Ausnahme davon bildet das problembasierte Lernen (PBL) in seiner «puren» Form, wie der Verfasser es fordert, d.h. dann, wenn den Studierenden kein festes, wieder einmal vordefiniertes Problem vorgegeben wird, sondern lediglich ein grösseres, diffuses, noch unstrukturiertes Problemfeld, aus dem sie (in methodischen Schritten) gelernt haben, das *sie selbst interessierende* Problem zu erkennen und herauszuarbeiten.

Verläuft das in Schulen organisierte Lernen zwangsläufig so? In dem vorstehenden, typisierten Verlauf (in dem die auf der Ebene einzelnen Unterrichts oder ganzer Schulen durchaus existierenden rühmlichen Ausnahmen fehlen) stecken zwei Probleme, die schon angedeutet wurden:

a) die den Wissenschaftsdisziplinen entlehnte Systematik des Unterrichtsaufbaus bzw. der Behandlung des Stoffes und b) die allzu oft mangelnde Orientierung an den Fragen der Lerner bzw. der mangelnde Aufbau einer Fragehaltung zu Unterrichtsbeginn bei den Schülern (und Studierenden).

Zu a) Aus der üblichen Vermittlung von Wissenschaftsdisziplinen im Lehramtsstudium an Hochschulen wird wie selbstverständlich der Ansatz übernommen, Fachunterricht müsse in aller Regel systematisch vorgehen. Diese Denkgewohnheit folgt dem bei näherer Prüfung unbewiesenen bzw. widerlegten (Schein-)Naturgesetz des Lernens: «Erst

Grundlagen, dann Anwendung!» Begründet wird dies mit Sätzen wie: «Wie kann man etwas verstehen, wenn man die Grundlagen noch nicht erlernt und verstanden hat?» Hier wird allenfalls einer von zwei Lernertypen, der serielle Lerner gegenüber dem holistischen (ganzheitlichen) Lerner bevorzugt, obwohl serielle Lerner bei weitem in der Minderheit sind. Aber vor allem wird hier übersehen, dass diese Systematik des Vorgehens aus einem völlig anderen Zusammenhang stammt und mit menschlicher Neugier, menschlichen Lernbedürfnissen nichts zu tun hat (s.u.). Der erfolgreichste Lernprozess überhaupt, über den die Universität verfügt – der Forschungsprozess – verläuft ganz anders. Kaum jemand setzt sich in seinem Forschungsinstitut hin und prüft, wo das Gebiet noch systematische Lücken aufweist, um dort seine Forschungen zu platzieren. Stattdessen stolpert der Wissenschaftler über ein Phänomen, ein «Rätsel», eine Paradoxie. Sie weckt seine Neugier, fasziniert ihn schliesslich, lässt – wenn keine schlüssigen Antworten vorhanden sind – ein Forschungsprojekt entstehen. Erst dann beginnt man den detaillierten Forschungsstand zu dieser Frage aufzuarbeiten, erst dann stellt man fest, ob die für die Verfolgung der eigenen Forschungsfragen notwendigen Methoden (wenn bereits existierend) angeeignet sind bzw. (wenn noch nicht existierend) im laufenden Projekt entwickelt und damit quasi parallel erst erworben werden müssen. Dies wird aber sehr viel schneller, handlungs- und damit transferorientierter und motivierter geschehen, als in einem trockenen Vorratslernen vieler Methodenkurse. Erst nach Abschluss des Projekts werden die Ergebnisse dann in das Theoriegebäude des Faches in seiner systematischen, logisch widerspruchsfreien Anordnung eingeordnet. Für Zwecke der Lehre und des schulischen Unterrichts wird allzu häufig nicht der Erkenntnisweg mit seiner ursprünglichen Fragestellung nachvollzogen (genetisches Lernen) und dieser überaus erfolgreiche Lernansatz (Forschen) als forschendes Lernen nachmodelliert, sondern das Erkenntnisgebäude wird zumindest auszugsweise in seiner Ordnung im Unterricht abgebildet. Im Hochschulstudium verraten Fächer wie Physik, BWL, VWL, Jura usw. diesen systematischen Ansatz schon, wenn sie ihre Grundveranstaltungen mit römisch I-VI beziffern. Hier werden die Lehrbücher kapitelweise abgearbeitet. Eigene Neugier, Sprunghaftigkeit menschlichen Lernens u.ä. kommen in den Lehrveranstaltungen als Grundprinzip ihres Aufbaus viel zu selten vor. Selbst so einfache Motivationshilfen, wie bei den Schülern bzw. Studierenden zu Beginn einer Stunde eine Fragehaltung aufzubauen, indem – wie erwähnt – ein Rätsel, ein Phänomen als Stolperstein, eine Paradoxie an den Anfang gestellt wird, der der weitere Unterricht dann nachspürt – selbst das ist keine Selbstverständlichkeit. Schlimmstenfalls beginnt der Unterricht mit dem schlichten Einleitungssatz: «Heute haben wir...» oder «Wo waren wir in der letzten Stunde stehen geblieben? ...»

Nur der in den 1970er-Jahren aufgekommene und schnell als zu anspruchsvoll wieder begrabene «offene Unterricht» oder eine extreme Teilnehmerzentrierung oder aktuelle radikale Varianten des problembasierten Lernens (PBL) waren Ansätze, die mit dem Prinzip des selbstorganisierten, selbstgesteuerten Lernens Ernst machten.

Damit wir uns nicht missverstehen: Systematik ist für späteres Handeln, für zahlreiche Transferleistungen unverzichtbar – aber am Schluss als Ergebnis, nicht am Anfang als Voraussetzung des eigenen Lernens. Es geht hier «lediglich» um motivierende, auch das Gedächtnis unterstützende Zugänge, Wege und Zeitpunkte des Aufbaus der Systematik, nicht um deren Notwendigkeit. So jedenfalls argumentiert, wer auf dem Hintergrund kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien lernen lässt und dabei konsequent handelt. Auch die Notwendigkeit und orientierende Wirkung von schulischen Rahmenrichtlinien wird bei selbstgesteuerten Zugängen nicht in Abrede gestellt. Wenn sie wirklich *Orientierungsrahmen* und nicht kleinteilige Vorschriften sind, haben sie eine sinnvoll koordinierende und strukturierende Funktion für individuelles Lernen. Diese Alternative gilt übrigens gleichermassen für die neuen Studienmodule als «Rahmenrichtlinien» oder als detaillierte Vorschrift, die Individualität und Kreativität eher behindert.

Ist die Verfolgung eigener Fragen, ganzer eigener Probleme im Schulunterricht mit seinen relativ hohen Schülerzahlen überhaupt möglich? Ist autonomes Lernen in solchen Strukturen organisierbar? – Ja. Die Versuchsschulen machen es vor, offener, problemorientierter, schülerzentrierter, projektorientierter Unterricht macht es vor. Aber dieser Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Qualität der Lehrerbildung, an Schule und Hochschulen.

### 1.3 Motivation zum Selbststudium

Die Motivationsforschung hat gezeigt, dass extrinsische Motivation, die darauf zurückgeht, dass von einem Lernergebnis die Vermeidung von Nachteilen oder sogar der Gewinn von Vorteilen erhofft werden, nicht so weit trägt wie intrinsische Motivation, die ein Interesse an der Sache entwickelt. Es wird nicht nur intensiver gelernt (mit länger anhaltenden Gedächtnisleistungen), sondern auch das Zusammenhangswissen besser ausgeprägt, sodass das Wissen leichter handlungsrelevant aktiviert werden kann. Die Motivation zum Selbststudium geht entweder auf selbst entwickeltes Interesse zurück (häufig auch in einer Mischung aus in- und extrinsischen Motiven) oder es gelingt Lehrveranstaltungen, Neugier zu wecken, die dann ausserhalb der Veranstaltung weiter verfolgt und befriedigt wird. Dies gelingt um so leichter, wenn die Veranstaltung Interessen der Studierenden aufnimmt, an Vorwissen bzw. bereits vorhandene Fragen der Studierenden anknüpft, neue Fragen auslöst und eine Perspektive zu deren Beantwortung weist. Damit Selbststudium betrieben werden kann, müssen Studierende in den ersten beiden Semestern – nicht in Trockenkursen, sondern am Stoff des Faches selbst – nicht nur solide Arbeitstechniken (z. B. Recherche, Zitieren und den so genannten wissenschaftlichen Apparat), wissenschaftliches Lesen und Schreiben lernen, sondern auch gezielte individuelle Lerntechniken und Methoden der Organisation autonomer Gruppenarbeit in der höchsten Form, d. h. sich selbst tragende Gruppen zu organisieren. Dies alles leisten sehr viele Studiengänge z. Zt. nicht, jedenfalls nicht zuverlässig. Aus der Aus- und Fortbildung des Verfassers mit vielen Nachwuchswissenschaftlern geht hervor, *dass sie sogar selbst häufig eine solche solide Ausbildung*

*nicht mehr erhalten haben*, sodass sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr ohne weiteres vermitteln können. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Es gibt aber auch *strukturelle Hindernisse*.

## **2. Gegenwärtige Strukturen fördern Konsum statt Eigeninitiative – die Umkehrforderung muss lauten: «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!»**

### **2.1 Die Universität – ein Ort des Selbststudiums**

Die erfolgreichste Hochschulidee der Neuzeit, *die Humboldtsche Universität, die in den besten Universitäten der USA weitergeführt wird, war ihrer Grundidee nach ein Ort des Selbststudiums!* Das akademische Studium der alten grossen, disziplinenreichen Philosophischen Fakultät (von den Geistes- bis Naturwissenschaften) war minimal geregelt; nach der Immatrikulation folgte Jahre später die Promotion als normaler Studienabschluss. Natürlich gab es Lehrende, die beraten konnten, Lehrveranstaltungen, in denen systematisch mit anderen gelernt werden konnte. Aber im Zentrum stand das selbst gestaltete Studium – standen eigene Relevanzentscheidungen über Umfang und Reihenfolge des Lernens. Dieses Studium stattete mit einer Fülle dessen aus, was heute «Kern- oder Schlüsselkompetenzen» genannt wird. Dieses Prinzip trägt in der Massenuniversität nicht mehr? *Das ist eine intessengeleitete Behauptung, deren empirischer Beweis bis heute aussteht.* Als Folge davon haben zahlreiche Regelungen, zahllose Gremienbeschlüsse, die das Studium, die die Auswahl und Reihenfolge von Lehrveranstaltungen seit Jahren reglementieren, den Studierenden die Entscheidungen über ihr Studium mehr und mehr weggenommen. *Sie haben ihnen das Studium entfremdet.* Das ist nicht mehr «ihr Ding», das ist Sache der Hochschule – so, wie der Schulunterricht viel zu oft bereits entfremdet war. Die Begründung, Studierende der Massenuniversität und der Fachhochschulen könnten das nicht entscheiden, ist längst empirisch widerlegt. Stattdessen muss es ein dringendes Ziel sein, sie entscheidungsfähig zu machen. Die Studierenden reagieren in ihrem von Lehrenden beklagten und kritisierten Verhalten (Passivität, Konsumhaltung usw.) vollkommen folgerichtig: Sie reagieren entfremdet; sie lassen die Verantwortung dort, wo Gremien überzeugt waren, Studienerfolg durch Zwangssequenzen besser sichern zu können als durch individuelle Selbstverantwortung: bei den Gremien der Hochschulen. *Genau insoweit liegt die Verantwortung für Studienerfolg auch bei eben jenen Gremien – nicht bei den einzelnen Studierenden, die sich fügen müssen.* Dessen sind sich die einzelnen Gremien aber nicht bewusst, und es wird nicht danach gehandelt. Für solche, den Studierenden die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten entziehende Gremienbeschlüsse hat die Hochschule eine Bringschuld: Solche Entscheidungen dort, wo sie tatsächlich angemessen sind, den Studierenden gegenüber mindestens zu rechtfertigen und zu erklären. Es gibt in Einzelfällen tatsächlich überzeugende Gründe, bestimmte Entscheidungen im Studienverlauf vorzugeben. Aber dann wäre es das mindeste, den respektierten, selbstverantwortlichen jungen Erwachse-

nen gegenüber solche Entscheidungen von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe wieder zu begründen und für Einsicht zu werben.

Mit dieser Entwicklung der Entfremdung des Studiums haben sich die Hochschulen Dutzende von Problemen eingehandelt. Sie haben auf das sinkende Eigeninteresse der Erstsemester falsch reagiert: nicht mit kompensierender Befähigung, sondern weiter bevormundender Regelung. Nicht mit besserer Lehrerbildung, sondern mit Zwang, der auf die Studierenden ausgeübt wird. Diese Entwicklung steht in krassem Gegensatz zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer marktorientierten, demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen usw. ausgestattet sind. Wo im Studium kann das zuverlässig erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt reihenweise kontraproduktive Strukturen.

## 2.2 Soziale Verantwortung

Das im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) als Studienziel u.a. geforderte verantwortliche Handeln muss auch durch den Lehrkörper gefördert werden, indem das Bewusstsein von der (Mit-)Verantwortung für das Gemeinwohl und für eine Gesellschaft geweckt wird, in der ein solches Studium zu günstigen Rahmenbedingungen möglich ist. Wie beschreibt die ideengeschichtlich ganz anders als die Humboldtsche Universität verankerte Universität Oxford ihr Selbstverständnis?

*«Zu uns kommen die Besten des Landes, um sich zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützliches Leben vorzubereiten»* (Oxford University Museum). Der erste Halbsatz ist wohl unstrittig, aber nicht Vorbedingung für den Rest. Dort gibt es keinen Zweifel, wo das Aktivitätszentrum und die Verantwortung liegen: bei den «sich bildenden» und «sich vorbereitenden» Studierenden. Und der letzte Halbsatz enthält eine eindeutige Botschaft, welche Ziele ein Studium verwirklichen sollte: persönliche Bildung und Vorbereitung auf ein Leben, das gesellschaftlich nützlich ist.

Derartige Botschaften und Einsichten – und als erste Etappe die Übernahme der Verantwortung für sich selbst – werfen wieder einmal die fast schon rhetorische Frage auf, ob die Studierenden verantwortliche Subjekte oder nur passive Objekte ihres Bildungs- und Ausbildungsprozesses sein sollen. Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichen Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, mehr oder weniger passive Objekte, an denen Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird. Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd «Kunden» oder gar «Produkte» der Hochschule, ist vollends ausser Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen (und hat auch kognitive Lerntheorien noch nicht wahrgenommen).

### 2.3 Den Studierenden *ihr* Studium zurück geben

Aus allen diesen Gründen wirbt der Verfasser seit Jahren dafür, *den Studierenden* als den Subjekten ihres Lern-, Bildungs- und Qualifikationsprozesses möglichst selbstverantwortet *ihr Studium zurück zu geben*. Zur Wahrnehmung dieser Selbstverantwortung und Selbständigkeit müssen sie durch geeignete Angebote der Hochschulen, insbesondere in den ersten beiden Semestern, befähigt werden. Studierende müssen sich wieder in ihrem selbst verantworteten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen mit diesem Studium identifizieren können. Das Studium muss wieder «ihr Ding», Anreiz sein, diese Phase ihres Lebens erfolgreich zu gestalten; Verantwortung kann nur erlernt werden

- durch Erleben der Unverzichtbarkeit von Verlässlichkeit als alltägliches Zeichen der Übernahme von Verantwortung für den Anderen (Einhalten von Zusagen durch Lehrende und Studierende, Pünktlichkeit bei Sprechstunden, zugesagten Materialien an Studierende, Halten von Referaten, Ablieferung von Teilaufgaben an die Gruppe usw.) und Aufmerksamkeit für Selbstverantwortung in Lehrveranstaltungen,
- durch eigene Identifikation mit dem Studium als vielleicht wichtigste Phase im Leben,
- durch ausreichende eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume,
- durch eigene Entscheidungsmöglichkeiten der Studierenden,
- durch praktische Erprobung der eigenen Urteilsfähigkeit.

Daran fehlt es aber in vielen überregelten, verschulden Studiengängen. Relativ einfache Einsichten, die den Hochschulen in solchen Fachbereichen noch abgehen, hat die Industrie schon längst verstanden. Die VW-Werke haben schon vor langer Zeit für die *Ausbildung ihrer Facharbeiter* formuliert: «Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Engagement, Verantwortung, Methoden- und Entscheidungskompetenz wie Kreativität sind einige Forderungen, die Unternehmen an ihre Mitarbeiter/innen stellen. Doch zur Vermittlung solcher Fähigkeiten gibt es auch heute noch mehr Fragen als Antworten... Eine Antwort wiederholen wir: Selbständig handeln kann nur der, der verantwortliches Handeln gelernt hat; Qualität produzieren die, die in ihrem Handeln Qualitätskriterien als selbstverständlich akzeptiert haben. Und dies erfordert ein anderes Lernen, als Handeln nach vollständigen Vorgaben, als Nachvollziehen von Anweisungen, als Qualitätsbeurteilung ausschliesslich durch AusbilderInnen oder Kontrolleure» (Bongard, 1991, S. 126). Ähnliches gilt für andere Grossfirmen, z.B. Robert Bosch.

Welche Bedeutung hat dies für die Lehrkompetenz? Einerseits sind stark verschulte Studiengänge von einem negativen Menschenbild geleitet. Hier steht die Überzeugung Pate, die Menschen könnten nur durch Druck und Regulierung zu ihrem Besten gezwungen oder auf einem guten Weg gehalten werden. *Sie sind eine einzige Misstrauenserklärung gegen Studierende*. Ihnen wird eine positive Gestaltung ihres Studiums ohne diese «kanalisierenden» Vorschriften nicht zugetraut (das zeigt sich dann auch in einer hohen Zahl von Klausuren, Scheinen, Leistungsnachweisen). Wenn ein positives

Lernklima erst einmal zerstört ist (wenn womöglich schon die Schule hier «ganze Arbeit» geleistet hatte oder wenn an der Hochschule nicht verstanden wurde, dieses Klima wieder aufzubauen), helfen (scheinbar) auch nur noch diese Zwangsmittel. Hier ist die Lehrkompetenz gefordert, denn für Systemfehler des Bildungssystems dürfen nicht die jungen Studierenden büßen. Andererseits sind in verschulten, verregelten Studiengängen die Lernstrukturen rückständig: Studierende haben wenig Gelegenheit, selbstorganisiertes, selbstverantwortetes Lernen zu lernen; mit der hohen Zahl von Scheitern in konventionellen Veranstaltungen und Inhalten wird auf extrinsische Motivierung der Studierenden durch Aussendruck gesetzt, nicht auf das Wecken von Interesse, Neugier, Leidenschaft als beste Basis selbstgesteuerten Lernens. Das allein aber trägt lebenslanges Lernen, führt zu Initiative und Selbständigkeit – nicht Druck und Kontrolle.

### **3. Was eigentlich ist ein «wissenschaftliches Studium»?**

Vor lauter Stoffvermittlung und Reglementierung werden die Kriterien dafür unscharf, wann es sich noch um ein wissenschaftliches Studium handelt, das seinen Platz an einer Hochschule verdient. Die diesbezüglichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen können – das zeigen viele Erfahrungen aus der Fort- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Hochschulen – bei den nachwachsenden Lehrenden nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden. Welche Merkmale also sind unverzichtbar, wenn es sich um Wissenschaft und um wissenschaftliche Lehrveranstaltungen handeln soll?

Um Forschung und wissenschaftliches Arbeiten (z. B. in Hausarbeiten) handelt es sich, wenn folgende Merkmale erfüllt sind:

1. Suche nach (subjektiv neuer) Erkenntnis. Auch wenn im Wettbewerb um neue Erkenntnisse ein anderer auf der Welt etwas schneller war, so bleibt der Erkenntnisprozess des 2. Siegers doch Forschung.
2. Der Weg zum Ergebnis muss für andere Personen (also intersubjektiv) wiederholbar, damit überprüfbar und widerspruchsfrei sein.
3. Arbeitsmethode und Begleitfaktoren müssen ausgewiesen sein.
4. Material (Rohstoffe, Textquellen, sonstige Quellen: Bilder, Baulichkeiten etc.) und Arbeitsschritte müssen offengelegt sein.

Die Forderung nach Wiederholbarkeit stößt in einigen Disziplinen bei der Beobachtung von Lebewesen in ihrer natürlichen Umgebung auf enge Grenzen (Verhaltensforschung in der Zoologie, Humanwissenschaften) soweit sich Laborversuche ausschließen.

Die Wissenschaftlichkeit des Studiums ist ebenfalls an Merkmale gebunden (und jede Disziplin mag für sich überprüfen, ob ihre Lehrveranstaltungen diesen Kriterien genügen):

1. Lehrveranstaltungen geben Quellen/Literatur zu ihren Inhalten an.
2. Wissenschaftliches Wissen und vorwissenschaftliches Wissen werden getrennt gekennzeichnet (geprüftes/ungeprüftes Wissen).
3. Wissenschaftliche Ergebnisse werden nicht als ewige Wahrheiten vermittelt, sondern als eine Station im Erkenntnisprozess erfahren.
4. Bewusstsein von der Relativität von Wahrheiten (temporäre und perspektivengedundene Gültigkeit) wird vermittelt.
5. Studierende lernen viele konkurrierende Ansätze kennen (Methoden, Erklärungsmodelle usw.).
6. Studierende lernen kritisch denken (z. B. Grundlagen und Logik einer Argumentation zu prüfen).
7. Die Studierenden erlernen Sorgfalt (des Vorgehens, der Aufbereitung, des Zitierens, der Textinterpretation usw.).
8. Die Studierenden lernen Gründlichkeit bzw. Ausdauer (der Quellensuche, Literatursuche, Ursachenerforschung usw.).
9. Im Studium besteht Gelegenheit, selbst forschen bzw. entwickeln zu lernen.
10. Das Studium vermittelt Technik und Motivation zum (Weiter-)Lernen.

#### **4. Anleitung zum Selbststudium**

##### **4.1 Sinn des «wissenschaftlichen Apparates», Techniken wissenschaftlichen Arbeitens**

Die Vermittlung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens steht in der akademischen Prestigehierarchie offensichtlich ganz unten und wird daher auch stufenweise nach «unten» delegiert. Sehr viele Professoren befassen sich in ihren Veranstaltungen gar nicht damit und delegieren das an den Mittelbau. Auch dort wird wechselseitig gerne davon ausgegangen, dass (ohne Absprache) der Kollege (und vor allem die Kollegin) das schon erledigen wird. Am liebsten wird dieses Thema ganz an Tutorien abgetreten, wenn sie existieren.

Das bekommt dem Thema nicht gut. Selbst unterstellt, alle geben sich Mühe – was meistens auch der Fall ist – so werden diese Techniken, oft als lästig und als Trockenkurs empfunden. Daher muss zunächst – wie oben ausgeführt – beim Sinn dieser Techniken begonnen werden, bei der Notwendigkeit, in wissenschaftlicher Arbeit den Erkenntnisweg zu dessen Wiederholbarkeit zu dokumentieren, die Methoden auszuweisen und fremde Datenbestände und fremde Ergebnisse genau offen zu legen, um den gesamten Erkenntnisprozess überprüfbar zu machen.

##### **4.2 Bibliotheks- und sonstige Rechercheaufträge**

Die Studierenden lernen am leichtesten mit der Bibliothek umzugehen, wenn sie nach einer entsprechenden Führung und Einweisung auch konkrete Suchaufträge einüben

können. Dazu können Lehrende solche Suchaufträge im Kontext des Semesterthemas vorbereiten, sich selbst als Anlaufstation in die Bibliothek setzen und die Bearbeitung der Aufträge durch die Studierenden bei Bedarf weiter betreuen. Ähnliches gilt für die Internet-Recherche. Die Studierenden lernen nicht nur, Literatur zu einem Thema aufzufinden; sie lernen auch, sich über die Relevanz der aufgefundenen Titel und die Prominenz der Autoren zu informieren. So begrüssenswert es ist, wenn von den Lehrenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften den Studierenden immer mehr «Semester-Apparate» zur Verfügung gestellt werden, um die für die Veranstaltung notwendigen Bücher, Aufsätze und Folien als Lese- und Kopiervorlage vorzuhalten – damit wird aber den Studierenden umfangreiche Recherchearbeit und damit Lernerbeit abgenommen, die auf andere Weise wieder stattfinden muss.

#### 4.3 Wissenschaftliches Lesen

Für wissenschaftliches Arbeiten ist es noch nachteiliger als in den meisten anderen Zusammenhängen, wenn Texte nicht sorgfältig genug gelesen werden. Daher müssen Leseübungen a) ein Problembewusstsein für diese mangelnde Sorgfalt vermitteln und b) Techniken der Textfassung und unterschiedlicher Stufen der Gliederung, der Komprimierung und zusammenfassenden Wiedergabe erlernt werden.

Die Studierenden müssen zunächst lernen, dass wissenschaftliche Literatur eher nur in Ausnahmefällen von A-Z gelesen wird. Häufiger ist es, nur einschlägige Teile zu lesen. Dazu muss der Text aber in möglichst kurzer Zeit erschlossen werden. Auch macht es wenig Sinn, einen Text im Studium ohne gezielte Fragestellung in die Hand zu nehmen: «Was suche ich? Was könnte mir der Text bringen?» Die dazu nötigen Schritte müssen die Studierenden sehr früh im Studium lernen. Die Studierenden haben oft grosse Schwierigkeiten, a) eigene Fragen an einen Text zu entwickeln und b) diese Fragestellungen beim Lesen durchzuhalten und nicht automatisch die Perspektive des Autors einzunehmen (Textdistanz). Nur so aber sind sie im Stande, bei der Bearbeitung eigener Themen für ein Schreibvorhaben die einschlägige Literatur nach Material für das eigene Thema zu durchkämmen. Die Studierenden lernen mit Hilfe dieser Textdistanz, das (in der jeweiligen Suchperspektive) Wesentliche zu erfassen

#### 4.4 Exzerpieren und über Gelesenes berichten

Es reicht nicht aus, sich systematisch über Gelesenes Notizen zu machen. Das ist einerseits zu viel, andererseits wird die Sucharbeit ohne eigene Fragen nicht strukturiert. Wenn man einem Werk (z. B. einem «Klassiker») als Ganzem gerecht werden will, ist es sinnvoll, die in diesem Sinne wichtigsten «Lesefrüchte» festzuhalten. Sonst müssen spezifischere Fragen entwickelt und der Suche zugrunde gelegt werden. Sowohl um das Gelernte zu vertiefen und endgültig anzueignen, als auch aus Gründen der Arbeitsteilung bei grossen Textmengen kann es sinnvoll sein, ein Lesekolloquium mit Kommilitonen zu organisieren. Dann werden Texte arbeitsteilig verteilt, in Einzelarbeit exzerpiert und bei den regelmässigen Treffen wechselseitig anderen berichtet. Durch die «Übersetzung» des Gelesenen aus der Sprache des jeweiligen Autors in die eigene

Sprache des Berichts wird ausserdem ein entscheidender Schritt der Aneignung und des eigenen Verständnisses vollzogen.

#### **4.5 Essaytraining**

Diese Form wissenschaftlichen Schreibens gibt den Studierenden Gelegenheit, an einem für die Studierenden möglichst interessanten Thema ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Dieses Thema (z. B. ein Grundbegriff ihres Faches) wird auf zwei bis drei Seiten entwickelt, von Lehrenden bzw. Tutoren sorgfältig korrigiert, intensiv durchgesprochen und noch einmal geschrieben. Auch diese Version wird wieder sorgfältig korrigiert, intensiv durchgesprochen und ein drittes Mal geschrieben. Es ist verblüffend und sehr positiv verstärkend, wie gross die Fortschritte beim Schreiben sind, wie die Präzision und Dichte der Information zunimmt. Die Studierenden lernen sehr viel dabei. Der Lernerfolg wird für sie unmittelbar erfahrbar.

### **5. Abschliessende Bemerkungen zu autonomem Lernen und optimierenden Lernstrategien**

Angesichts der vielfältigen Verfügbarkeit von Wissen besteht eine wichtige Bedingung für autonomes Lernen darin, den methodischen Zugriff auf diese Wissensbestände zu erlernen. Dazu gehören nicht nur die relativ leicht erlernbaren Methoden des Zugriffs, sondern vor allem die viel schwierigeren Methoden der Bewertung von Qualität und Relevanz der angebotenen Information.

Studierende müssen früh im Studium lernen, selbst tragende, d.h. nicht extern geleitete Gruppen zu organisieren. Hierzu muss an dieser Stelle kaum etwas geschrieben werden, weil dazu vom Verfasser gesonderte Merkblätter über einfache Regeln der Organisation von Gruppen, über die Ebenen und die Protokollierung der Gruppenarbeit usw. vorliegen.

Lehrende müssen für ihre Lehr- und Unterrichtspraxis künftig sehr viel mehr von Lernen verstehen. Zum Zusammenhang von Lernen und Gedächtnis sowie Motivation und Gedächtnis liegt gut zugängliche Literatur vor.

Über Lerntechniken gibt es umfangreiche Ratgeberliteratur. Sie bezieht sich z. B. auf einige die Lernbereitschaft günstig beeinflussende Massnahmen, etwa eine konstante Lernumgebung (Nutzung von Konditionierungen), auf den Aufbau von Lerngruppen (z. B. Lerntandems) oder auf Lerntheorien, mit denen Lernen besser erklärt, verstanden und angeleitet werden kann.

## Literatur

**Bongard, H. W.** (1991). Das Qualifizierungssystem für gewerblich-technisch Auszubildende der Volkswagen AG. In R. Arnold (Hrsg.), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

**UNESCO Task Force on Education for the Twenty first Century** (Ed.). (1996). *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century: Learning: The Treasure within. A powerful plea for viewing education in the broader context of its interaction with society* (sog. Delors-Bericht). Online unter: <http://www.unesco.org/delors/> und [www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf)

## Autor

**Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, D-33615 Bielefeld, [webler@uni-bielefeld.de](mailto:webler@uni-bielefeld.de)

## Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Kathrin Krammer und Kurt Reusser

Unterrichtsvideos bergen ein grosses medienpezifisches Potenzial für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und bieten unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten. Aus lernpsychologischer Perspektive kommt ihrem Einsatz eine hohe Bedeutung für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns zu. Während früher das Modellieren und Imitieren von Best Practice mit dem Ziel des Aufbaus spezifischer Lehrverhaltensweisen im Zentrum stand, zielen neuere Ansätze mit fallbasiertem, forschendem Reflektieren und Analysieren von Unterricht auf ein tieferes Verständnis von Lehr-Lernprozessen ab. Bedingung für die produktive Analyse und Reflexion ist eine konstruktive, sachbezogene Kultur des Umgangs mit videografiertem Unterricht. Im vorliegenden Beitrag wird auf didaktische Fragen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung näher eingegangen.

### 1. Medienspezifisches Potenzial von Unterrichtsvideos für die Lehrerbildung

Mit dem Aufbau von digitalen Videobibliotheken im Rahmen der videobasierten Unterrichtsforschung (vgl. Stigler et al., 1999; Hiebert et al., 2003; Reusser & Pauli, 2003; Reusser, Pauli & Waldis, in Vorb.) wurde das Nachdenken über Einsatzmöglichkeiten von Videos in der Lehrpersonenbildung neu angeregt, einerseits über die Nutzung der unter grossem Aufwand gesammelten und dokumentierten videografierten Lektionen und andererseits über Möglichkeiten der Illustration und Verbreitung von in der Unterrichtsforschung gewonnenen Erkenntnissen für die Lehrpersonenbildung (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Zusätzlich trugen technische Fortschritte im Bereich der Datenträger, der Datenübertragung und des Online-Lernens sowie Erkenntnisse aus Medienpsychologie und -didaktik zur *Weiterentwicklung der Einsatzformen von Unterrichtsvideos* bei (vgl. Krammer & Reusser, 2004<sup>1</sup>; Petko & Reusser, 2004; Reusser, 2003).

Unterrichtsszenen in Kinofilmen wie zum Beispiel «Dead poets society» (1989), «Etre et avoir» (2002) oder «Les choristes» (2004) veranschaulichen die spezifischen Merkmale von Unterrichtsvideos. Das Unterrichtsgeschehen lässt sich unmittelbar in grosser Anschaulichkeit und Lebendigkeit beobachten, die Handlungen und Interaktionen der

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist die gekürzte Fassung eines in der Zeitschrift «Seminar» veröffentlichten Artikels (Krammer & Reusser, 2004).

Lehrpersonen und Lernenden zeigen sich realitätsnah in ihrer Prozesshaftigkeit. Im Unterschied zu anderen Medien transportieren Filme die Informationen gleichzeitig in mehreren Symbolsystemen und bergen entsprechend die Möglichkeit eines hohen Grades an kognitiver und emotionaler Aktivierung (Weidenmann, 2001). Die hohe *An-schaulichkeit*, *Informationsdichte* und *Realitätsnähe* stellen einen medienspezifischen Mehrwert von videografiertem Material dar (Kittelberger & Freisleben, 1991) und erlauben einen adäquateren Umgang mit der Komplexität von Unterrichtsprozessen als Selbstberichte und Fragebögen dies leisten können. Die spezifischen Merkmale von Unterrichtsvideos bieten nicht nur ein grosses Potenzial für die Forschung, sondern auch für die Lehrerbildung (vgl. Brophy, 2004; Reusser, 2003). Erstmals ist es möglich, über einen wichtigen Teil unserer kollektiven Kultur, nämlich Bildungsprozesse, ein *objektiviertes Gedächtnis* herzustellen.

### 1.1 Reflexion über die Komplexität unterrichtlicher Prozesse

Durch ihre Unmittelbarkeit und die Fülle von Informationen ermöglichen Videos als Fenster zum Unterrichtsgeschehen eine *authentische Auseinandersetzung* mit realen Unterrichtssituationen und -prozessen; mit dem Vorteil, dass man beim Betrachten der Videos im Gegensatz zur realen Situation nicht unter Handlungsdruck steht. Ausgehend von den Videos kann aus verschiedenen Blickwinkeln und unter mannigfaltigen Gesichtspunkten über konkreten Unterricht, die sich manifestierenden Lehr-Lernprozesse, über deren kontextuelle Bedingtheit und auch über alternative Handlungsmöglichkeiten nachgedacht werden.

### 1.2 Erweiterung der subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse

Die Beobachtung von Unterricht erfolgt immer auf der *Basis des eigenen Vorwissens* über Lehr-Lernprozesse. Erkennt wird das bereits Bekannte, zu dessen Erfassung bereits Begriffe und Kriterien verfügbar sind. Durch die Möglichkeit der wiederholten Betrachtung einer videografierten Unterrichtssituation in Ergänzung mit gezielten Arbeitsimpulsen und Hintergrundinformationen wird die Möglichkeit des Gewinns an Erkenntnissen über Lehr-Lernprozesse, der Erweiterung des Wissens über Unterricht gestärkt (Thiel, 1997). Bisher unbemerkte Aspekte des Unterrichts lassen sich zu Tage fördern, detailliert betrachten, reflektieren und diskutieren. So fördert die Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos nebst einer erhöhten Bewusstheit die *Explizierung* und *Erweiterung* des eigenen Wissens über Unterricht.

### 1.3 Förderung von Flexibilität im Nachdenken über alternative didaktische Handlungsmöglichkeiten

Geht man davon aus, dass erfahrene Lehrpersonen und Unterrichtsexperten über ein *differenziertes und bewegliches Wissen über unterrichtliches Handeln* verfügen, kommt dem wiederholten Betrachten und Diskutieren von Unterrichtsvideos aus verschiedenen Perspektiven eine hohe Bedeutung zu. Das vertiefte Nachdenken und Diskutieren über komplexe, realitätsnahe Unterrichtssituationen erzeugt Impulse und Anregungen

zum weiteren Ausbau eines flexiblen Wissens über Lehr-Lernprozesse und konkrete Handlungsmöglichkeiten (vgl. Cognitive Flexibility Theory).

#### 1.4 Vernetzung von Theorie und Praxis

Für eine heutigen Anforderungen genügende, sowohl situierte als auch theoriebezogene Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Messner & Reusser, 2000), bieten Unterrichtsvideos ein grosses Potenzial, indem sie die Vernetzung von Theorie und Praxis in den zwei sich ergänzenden Bewegungen des Theoretisierens über Unterricht und des Illustrierens von didaktischen Handlungsmustern ermöglichen. Einerseits können vom beobachteten Unterricht ausgehend allgemeine Konzepte und Fragen der Didaktik thematisiert werden. Komplementär zur vom Unterrichtsvideo ausgehenden *Theoretisierung beobachtbarer Phänomene* erlauben die Videos auch die *Rückbindung der Theorievermittlung an die Praxis des Unterrichtens*. Sie erleichtern die Übersetzung und Situierung von Theorien und Konzepten des Lernens und Lehrens in die Sichtstrukturen des unterrichtlichen Handelns.

#### 1.5 Aufbau einer gemeinsamen Berufssprache

Zusätzlich zur Überbrückung einer wahrgenommenen Kluft zwischen didaktischer Theorie und Praxis tragen *Unterrichtsvideos als Kristallisationspunkte der pädagogischen und didaktischen Kommunikation* zur Entwicklung einer gemeinsam geteilten Sprache über Lehr-Lernprozesse bei (Reusser, 2003; Seago, 2004). Die Referenz auf beobachtbares Verhalten erleichtert die gegenseitige Verständigung und bildet die Basis für den Aufbau einer gemeinsamen Berufssprache in der Diskussion über Unterricht.

#### 1.6 Integration von verschiedenen Perspektiven auf Unterricht

Die Auseinandersetzung über die Qualität von Unterricht erfolgt aus unterschiedlichen Blickwinkeln. So spielen in der Reflexion über Unterrichtsprozesse sowohl fachinhaltliches als auch allgemein- und fachdidaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Wissen eine wichtige Rolle. Darüber hinaus lassen sich Unterrichtsvideos aus dem Blickwinkel der unterrichtenden Lehrperson (Innensicht) als auch aus verschiedenen Aussenperspektiven betrachten – was einer dem fachlichen Diskurs förderlichen Objektivierung des Unterrichtsgeschehens dienlich ist.

#### 1.7 Grenzen des Einsatzes von Videos

Trotz der Vorteile von Videos gegenüber anderen Medien sind der Arbeit mit Unterrichtsvideos auch Grenzen gesetzt. So bleibt der gezeigte Unterricht trotz aller Merkmale von Authentizität immer ein begrenzter *Ausschnitt aus der Realität*, abhängig vom Fokus der Kamera. Auch ermöglichen Unterrichtsvideos keine Interaktionen mit ihren Protagonisten; die Arbeit mit Videos beschränkt sich auf das Beobachten und Interpretieren der gezeigten Situation, in Abhängigkeit von zusätzlich erhobenen und zur Verfügung stehenden Informationen zum Situationskontext.

Zudem werden Unterrichtsvideos durch blosses Betrachten ihr Potenzial für die Erweiterung des professionellen Wissens kaum entfalten. «Teachers in general and novices in particular usually do not gain many new insights or ideas about improving their teaching from *simply watching* classroom videos» (Brophy, 2004, S. x). Das Lernen mit Videos muss bewusst gestaltet werden. Als Grundlage für dessen Planung folgen in den nächsten Abschnitten didaktische Unterscheidungen und Überlegungen zum Einsatz von Videos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

## 2. Formen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehre

Auf Grund ihres Potenzials für die Auseinandersetzung mit Unterricht fanden Videos bereits zu einem frühen Zeitpunkt Eingang in die Ausbildung von Lehrpersonen. Unterrichtsvideos wurden und werden aber längst nicht ihrem Potenzial entsprechend genutzt (vgl. Helmke & Helmke, 2004; Petko, Haab & Reusser, 2003).

### 2.1 Dimensionen der Ausbildungsarbeit mit Unterrichtsvideos

Beim Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehre gilt es einige grundsätzliche Unterscheidungen in Bezug auf das *Format* und den *Inhalt* der Videos, das *Lernsetting* sowie das intendierte *Ziel* zu treffen (vgl. Brophy, 2004; Petko, Reusser, Noetzi, Krammer & Hugener, 2003; Reusser, 2003). Tabelle 1 fasst die Unterscheidungen und ihre Dimensionen zusammen. Diesen übergeordnet und daher zentral ist jedoch die Frage nach dem Ziel und der Funktion des Einsatzes von Unterrichtsvideos, welche im nachfolgenden Kapitel genauer erörtert wird

### 2.2 Ziele und Funktionen des Einsatzes von Unterrichtsvideos

Letztlich entscheidend für die konkrete Arbeitsweise mit dem Video sind aber nicht Format, Herstellungsweise, Art oder Inhalt des Videos, sondern die Absicht, welche mit dem Einsatz des Unterrichtsvideos verfolgt wird. «It is important to realize that video is but a tool (...) – it is how it is used to promote specific learning goals that can allow for the opportunity to learn» (Seago, 2004, S. 263).

Ein Unterrichtsvideo kann die beiden folgenden Grundfunktionen für das Lernen von Studierenden und Lehrpersonen erfüllen (vgl. Reusser, 2003; Seago, 2004):

- Zeigen, Illustrieren von erwünschten Verhaltensweisen mit dem Ziel ihrer Aneignung durch Lehrpersonen (z. B. didaktische Grundmuster und Handlungsformen)
- Reflexion über gezeigte Unterrichtssituationen mit dem Ziel der Schärfung der Wahrnehmung unterrichtlicher Tiefenstrukturen bzw. der Qualität von Lehr-Lernprozessen

Die Funktion, welche ein Video erfüllt, wird immer über die Art des Einsatzes entschieden. Jede authentische alltägliche Unterrichtssituation kann dabei im Prinzip als Vorzeige- oder Trainingsvideo eingesetzt werden und gleichzeitig kann auch jedes zu

Tabelle 1: Formen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehre

Format des Videos		
VHS, CD-ROM, DVD	vs.	Videos von einem zentralen Streamingserver
Einzelvideos	vs.	Einbettung von Videos in multimediale Lernumgebungen
Inhalt des Videos		
authentische Unterrichtsaufnahmen	vs.	nachgestellte, gespielte Unterrichtssituation
beispielhaftes Vorzeigen von ausgewählten Fertigkeiten (How-To-Videos)	vs.	alltäglicher Unterricht als Diskussionsgrundlagen (Images of Practice)
Video ohne Zusatzmaterialien	vs.	Video mit Zusatzmaterialien (z.B. Arbeitsblätter, Transkripte, Kommentare, Planung, Nachbearbeitung, ...)
ganze Lektionen	vs.	Ausschnitte, Sequenzen
eigene Lektionen (Identifikation)	vs.	fremde, öffentliche Lektionen (Distanz)
Lernsettings		
individuelle Arbeit	vs-	Austausch in Gruppen
Grundausbildung	vs.	Weiterbildung
Online -Austausch	vs.	Face-toFace-diskussion
Ziel der Arbeit mit Videos		
Nachahmen, Aneignen von Verhaltensweisen	vs.	Reflektieren, Analysieren, Alternativen suchen

Modellzwecken hergestellte Best Practice-Video zum Reflektieren über Unterricht und zum vertieften Analysieren der dargestellten Lehr-Lernprozesse verwendet werden.

Das der Arbeit mit Videos zu Grunde gelegte Verständnis von Lehren und Lernen entscheidet über die Form des Einsatzes von Unterrichtsvideos (vgl. Sherin, 2004). Frühere bzw. ältere Formen des Video-Einsatzes (z. B. Microteaching) waren noch stark einer *behavioristischen Sicht von Lernen* verpflichtet. Sie teilten die Grundannahme, dass die Komplexität der Lehr-Lernprozesse im Unterricht auf isolierbare Einzelfertigkeiten reduziert werden kann, welche angehende Lehrpersonen schrittweise einüben und deren Beherrschung sie mittels wiederholter Videoaufnahmen überprüfen können. Mit der *ko-*

*gnitiven Wende in der (Pädagogischen) Psychologie* veränderte sich die Sichtweise auf das unterrichtliche Handeln und auf die dazu erforderlichen Kompetenzen – und damit auch auf die Einsatzformen von Videos. Während unter behavioristischem Vorzeichen die Nachahmung oder Übung eines vorgegebenen und prädefinierten Zielverhaltens im Vordergrund stand, steht unter einer kognitionspsychologischen Sichtweise stärker die Frage nach *Reflexion über pädagogisch produktiven und wirksamen Unterricht* im Zentrum. Im Unterschied zur Imitation eines erwünschten Verhaltens zielt das Reflektieren über Unterrichtssituationen auf ein tieferes Verständnis von Lehr-Lernprozessen sowie den Aufbau produktiver und weiterführender didaktischer Kompetenzen. Eine Unterrichtssituation lässt sich dabei in Bezug auf vielfältige Aspekte untersuchen und bietet sich als Ausgangslage für die Diskussion über die Komplexität realer Unterrichtssituationen und die professionelle Tätigkeit von Lehrpersonen an.

Das Vorzeigen von modellhafter Unterrichtspraxis (Best oder Good Practice) mit dem Ziel der Nachahmung birgt die Gefahr, dass die Lernenden schematische Handlungsmodelle übernehmen, ohne Reflexion über und Bewusstsein für Lehr-Lernprozesse in ihrer Tiefenstruktur. Aus diesem Grund messen wir der vertieften Analyse und Diskussion von Unterrichtssituationen eine hohe Bedeutung bei für die Erweiterung des professionellen didaktischen Wissens und den Aufbau von wirksamen Verhaltensstrukturen. Eine solche Form des Lernens setzt Forderungen von aktuellen Ansätzen des *situierten Lernens* um und fusst in Vorstellungen des fallbasierten Lernens sowie des forschenden Lernens, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

### **3. Lernen durch Reflexion und Analyse von Unterrichtsvideos**

Auf Grund des aktuellen lernpsychologischen Kenntnisstandes kommt dem Reflektieren und Analysieren von Unterrichtssituationen ein hoher Stellenwert für den Aufbau und die Erweiterung berufsrelevanten Wissens und Könnens in der Lehrerbildung zu.

#### **3.1 Fallbasiertes, problemorientiertes Lernen**

Unterrichtsvideos ermöglichen es, das Unterrichtsgeschehen in seiner Komplexität und Alltagsnähe zum Gegenstand der Reflexion über die Qualität didaktischen Handelns zu machen. Zur Begründung dieser Lernform lässt sich auf das *fallbasierte Lernen in einem bedeutungsvollen Kontext* (Shulman, 1992) und den *ko-konstruktiven Aufbau von berufsrelevantem Wissen* in Lerngemeinschaften verweisen (Lave & Wenger, 1991), d.h. auf Ansätze, die Erkenntnissen der Kognitionspsychologie entsprechend das Lernen als ko-konstruktiven, situierten Prozess verstehen (vgl. Bransford, Brown & Cocking, 2000; Brophy, 2004).

Unterrichtsvideos als Ausgangspunkte für fallbasiertes Lernen, auch *Video-Cases* genannt, haben die folgenden Merkmale gemeinsam (vgl. Le Fevre, 2004):

- Ermöglichung von ko-konstruktivem Lernen: gemeinsamer Austausch über Unterrichtssituationen, Konfrontation verschiedener Perspektiven;
- Nachvollziehbarkeit der Unterrichtssituation: Dokumentation mit Begleitmaterial (Transkripte, Arbeitsblätter, ...) und Begleitinformationen (Schulstufe und -jahr, Kontext, ...);
- Anleitung und Begleitung der Unterrichtsreflexion: Festlegung der Rahmenbedingungen und Ziele, Formulierung von Arbeitsimpulsen, Moderation der Diskussion, Strukturierung der Zusammenarbeit usw.;
- Ermöglichung längerfristiger professioneller Entwicklungsprozesse.

Was einen «Video-Fall» (video-case) im Sinne des fallbasierten Lernens darstellt, ob dieser aus einer ganzen Unterrichtseinheit besteht, die mehrere Lektionen zu einem Thema umfasst oder aus einem Videoausschnitt von 6 Minuten Dauer, ob die Videos eigenen oder fremden Unterricht zeigen sollen, darüber sind sich verschiedene Autoren uneinig (vgl. Beiträge in Brophy, 2004) – vermutlich gibt es dazu mehrere Lösungen. Es bleibt eine Entscheidung der Fall-Designer, die u.a. vom intendierten Ziel der Arbeit und dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget abhängig ist, die jedoch weniger über die Qualität des Lernens entscheidet als die Einhaltung von Prinzipien der Reflexion und der Analyse von Unterrichtsvideos sowie der Qualität der beigezogenen pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Kriterien.

### 3.2 Forschendes Lernen

Das Reflektieren von Unterrichtsvideos hat nicht die Imitation von Handlungen zum Ziel, sondern soll die professionelle Kommunikation über Unterrichtsprozesse anregen, auf Kernmerkmale unterrichtlicher Qualität fokussieren und in die Tiefe gehen; die *sorgfältige Analyse von Lehr-Lernprozessen* soll initiiert werden. «Inquiry and analysis build greater understanding and the ability to improve practice (Seago, 2004, S. 266; vgl. Le Fevre, 2004). Zur Umsetzung dieser Forderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bietet der Ansatz des forschenden Lernens eine viel versprechende Grundlage. Das in den anglo-amerikanischen Konzepten der «Aktionsforschung» (u.a. Elliott, 1991) und der «reflexiven Praxis» (Schön, 1983) verwurzelte forschende Lernen von Lehrpersonen ist im deutschsprachigen Raum breit rezipiert worden (vgl. Dick, 1994; Altrichter & Posch, 1998; auch Dirks & Hansmann, 2002; Obolenski & Meyer, 2003). Es hat zum Ziel, durch das Untersuchen des eigenen Unterrichts diesen und das Wissen darüber weiter zu entwickeln. Wesentliche Merkmale dieses Ansatzes sind (Altrichter & Posch, 1998, S. 15–18):

- Forschung der Betroffenen, sprich, in der Praxis handelnden Personen;
- Fragestellungen aus der Praxis;
- enges Aufeinander-bezogen-Sein von Reflexion und Aktion: durch Reflexion neue Möglichkeiten eröffnen;
- Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen;
- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven;

- Einbettung in eine «professionelle Gemeinschaft» von Lehrerkolleginnen und -kollegen, Wissenschaftlerinnen und Lehrerfortbildnern.

Der Ansatz des forschenden Lernens orientiert sich am Handeln von Wissenschaftlern, u.a. mit dem Ziel, Status und Bedeutung von Analyse und reflektierender Praxis anzuheben. Den Ansprüchen wissenschaftlichen Vorgehens wird entsprechend ein hoher Stellenwert eingeräumt. In den in der Literatur vorfindbaren Beschreibungen bleiben die konkreten Methoden und die Instrumentierung des praktischen Erforschens von eigenem Unterricht jedoch oft hinter dem minutiösen Erstellen und Verfolgen eines wissenschaftlichen Forschungsplans zurück. Damit soll nicht der Ansatz des forschenden Lernens in Frage gestellt, sondern für eine konkrete Orientierung an unterrichtlichen Praxiszielsetzungen und damit eine verstärkte Gewichtung inhaltlicher Fragen von Lernen und Unterrichtsqualität plädiert werden. Videos stellen ein wertvolles Instrument dar, um forschendes Lernen bezogen auf konkrete Unterrichtsqualitätsziele zu unterstützen. Im Zusammenhang mit geeigneten Werkzeugen können sie die Professionalisierung von Lehrpersonen unterstützen: Die Erweiterung der Reflexion von eigenem Unterricht auf die Reflexion von fremdem Unterricht, die Triangulation verschiedener Sichtweisen oder die Ergänzung durch dem Unterricht vorangehendes bzw. diesen begleitendes fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub, 2004) sind hier denkbar. Der nach Wahl (2001) für die Veränderung des Handelns von Lehrpersonen unabdingbare erste Schritt zu einer vermehrt reflexiven Praxis ist das Bewusstmachen der eigenen (unbewusst handlungsleitenden) Theorien über das Lehren und Lernen, um diese sodann bearbeitbar zu machen. Die Reflexion und Diskussion über Unterricht anhand von Videos ermöglicht eine solche Bewusstmachung von subjektiven Theorien und den kollegialen Austausch darüber.

#### **4. Herausforderungen bei der Reflexion und Analyse von Unterrichtsvideos in der Lehre**

Unterrichtsvideos sind keine Selbstläufer in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Ihr Einsatz bedarf einer *funktionalen Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote*, einer sorgfältigen Gestaltung des Lernsettings mit Möglichkeit zum *gemeinsamen Austausch* über die Unterrichtsvideos und einer kompetenten *Anleitung und Begleitung* der Arbeit mit den Videos. Ziel des Einsatzes von Videos ist nicht nur die Erweiterung didaktischen Wissens und Könnens, sondern die Studierenden oder Lehrpersonen sollen auch zum konstruktiven Reflektieren und Austausch über Unterricht befähigt werden durch den Aufbau entsprechenden Wissens, dem «...knowledge of how to interpret and reflect on classroom practices» (Sherin, 2004, S. 14). Der letztgenannte Punkt der Anleitung und Begleitung betrifft die didaktische Gestaltung des Lernens mit Videos im engeren Sinne und soll im Folgenden eingehender erörtert werden.

#### 4.1 Umgang mit der Subjektivität der Wahrnehmung

Bei der Beobachtung von Unterrichtsvideos bedarf es eines Bewusstseins für die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung. Die Wahrnehmung als von je individuellen Erfahrungen und Erwartungen geprägter Prozess kann Verzerrungen erfahren. Phänomene der folgenden Art wurden in der Sozialpsychologie genauer untersucht und beschrieben (vgl. Stroebe, Hewstone & Stephenson, 1996):

- Primacy-Effekt: Der erste Eindruck prägt die weiteren Beobachtungen.
- Halo-Effekt: Eine einzelne Beobachtung bekommt ein so starkes Gewicht, dass sie alle anderen Beobachtungen beeinflusst.
- Stereotypisierung: Vorurteile gegenüber gewissen Menschengruppen (Schicht, Geschlecht, Ethnie,...) werden auf die beobachtete Person übertragen.
- Projektion: Einer zu beobachtenden Person werden eigene Mängel oder Bedürfnisse zugeschrieben.

Solcher subjektiven Verzerrungen gilt es sich bei der Arbeit mit Videos bewusst zu sein und entsprechend bei Interpretationen des beobachteten Verhaltens die *eigenen Anteile und Erwartungen* immer kritisch mitzureflektieren.

Hilfreich im Umgang mit der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung und zur Verankerung der Reflexion und Diskussion über Lehr-Lernprozesse im konkret zu beobachtenden Verhalten sind die im Ansatz des forschenden Lernens vorgeschlagenen *Stufen der Situationsinterpretation* (vgl. die Leiter des Schliessens in Altrichter & Posch, 1998, S. 99). Sie führen von der konkreten Beschreibung über die kulturell geteilte Bedeutung hin zur subjektiven Interpretation der Situation:

1. Eindeutig beobachtbare Situationsmerkmale: «Die Lehrerin sagt zum Schüler: Hans, deine Leistung ist katastrophal.»
2. Kulturell gemeinsame Bedeutung: «Die Lehrerin tadelt Hans»
3. Subjektive Bedeutung für einen bestimmten Hörer: «Die Äusserung der Lehrerin ist wenig einfühlsam.»

Von Stufe zu Stufe steigt die Wahrscheinlichkeit, dass verschiedene Beobachter dasselbe Ereignis verschieden deuten. Die eigene subjektive Interpretation bleibt jedoch diskutier- und nachvollziehbar, wenn die Deutung der Ereignisse auf der untersten Stufe der Beobachtbarkeit beginnt.

#### 4.2 Form des Diskurses über Unterricht

Erfahrungen aus Fortbildungsangeboten mit Unterrichtsvideos, welche die Videos auch mit dem Ziel der Reflexion von Unterrichtssituationen zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis eingesetzt haben, zeigen, dass die Aussagen der Lehrpersonen zu den Videos von zwei Tendenzen geprägt sind (Seago, 2004):

- Tendenz zum Bewerten (gut-schlecht; richtig-falsch);
- Tendenz, nur Positives zu sagen.

Diese Tendenzen sind typisch für den Umgang mit Videos und bestätigen auch unsere eigenen Erfahrungen in Workshops mit Videos, selbst mit erfahrenen Didaktikexperten. Das Zeigen von authentischem Unterricht birgt die Gefahr von unerwünschten Nebenwirkungen: An die Stelle der intendierten *Objektivierung von Lehr-Lernprozessen* im Unterricht tritt das *Urteilen über den Unterricht und die Lehrperson*. Beim Design von Lernumgebungen mit Videos gilt es, sich dieser Tendenzen bewusst zu sein und Hilfestellungen zu deren Überwindung zu geben. Das heisst, es geht bei der Reflexion von Unterrichtsvideos nicht primär darum zu beurteilen, ob wir eher guten oder eher schlechten Unterricht sehen, sondern um die Objektivierung und analytische Durchdringung der beobachteten Lehr-Lernprozesse mit Blick auf deren *psychologisch-didaktische Tiefenstruktur*. Oder anders und spezifisch für die Reflexion von Mathematikunterricht ausgedrückt: «... the point is not to determine reality (...) and then judge it as right or wrong. ... the purpose is to investigate ideas about mathematics, and mathematics teaching, searching for possible logic or reasoning» (Seago, 2004, S. 279).

Zu diesem Zweck ist ein *respektvoller Umgang* mit den Unterrichtsvideos angezeigt, welcher nicht auf das Beurteilen von Lehrpersonen, sondern auf das Analysieren des Lehrverhaltens in Bezug auf seine Gründe und seine möglichen Auswirkungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler abzielt: «Think and talk critically about *teaching* rather than *teachers!*» (Seago, 2004, S. 279).

#### 4.3 Anleitung zur Reflexion und Analyse

Die entsprechende Analyse und Reflexion von Unterrichtssituationen bedarf einer sorgfältigen Anleitung zum forschenden Lernen, die zum Beispiel immer wieder dazu anregt, dass Kommentare zum Unterricht an Beobachtungen festgemacht und begründet werden. In der Formulierung der Unterrichtsbeobachtungen soll darauf geachtet werden, dass diese möglichst konkret, beschreibend, differenziert und wertschätzend sind (vgl. Becker, 2002).

Die Dozierenden können durch Planung, Auswahl der Videos und Zusatzmaterialien, Formulierung der Arbeitsimpulse, Moderation der Diskussion, Unterstützung sowie Form der Auswertung videobasierter Lernphasen dazu beitragen, dass die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsvideos *konstruktiv und thematisch auf das Lehrerhandeln bzw. das dadurch initiierte Lernen der Schülerinnen und Schüler fokussiert* bleibt (vgl. Brophy, 2004, S. 303). Wichtig ist, dass die Entscheidungen bezüglich der Form des Einsatzes von Unterrichtsvideos immer in Bezug auf das mit den Videos angestrebte Ziel hin getroffen werden.

#### 4.4 Auswahl und Aufbereitung von Videos

Wir haben in unserem Beitrag betont, dass das Lernen mit Unterrichtsvideos weniger von der Auswahl als vielmehr von der Form ihres Einsatzes abhängt. Nichtsdestotrotz ist das Lernen mit Unterrichtsvideos auch auf das Vorliegen von zum Einsatz geeigneten und freigegebenen Videos angewiesen. Petko und Reusser (2004) formulieren

wichtige Prinzipien zur Bereitstellung von Unterrichtsvideos für Ausbildungszwecke, und in Helmke (2004, S. 182ff.) findet sich eine hilfreiche kommentierte Liste von Videos in deutscher Sprache.

Im Rahmen der TIMSS 1995 und 1999 Video-Studien wurden Video-CDs zur Illustration und Diskussion der Ergebnisse veröffentlicht:

- Eine CD mit Unterrichtsausschnitten aus der TIMSS 1995 Video-Studie (Klieme, Schümer & Knoll, 2001): Zusammengeschnittene Lektionen aus Deutschland, Japan, USA;
- Doppel-CD aus der TIMSS 1999 Video-Studie (Reusser & Pauli, 2003)<sup>2</sup>: CD 1 enthält in einer zusammenfassenden Übertragung eine Auswahl von Ergebnissen der TIMSS 1999 Video-Studie sowie Ergebnisse der schweizerischen Vertiefungsstudie. CD 2 enthält drei gekürzte Mathematiklektionen aus der Schweiz;
- 4-CD-Set mit 28 Lektionen aus der TIMSS 1999 Video-Studie (LessonLab Inc., 2003)<sup>3</sup>: je 4 Lektionen aus jedem Land.



Abbildung 1: Startseite der DVD mit zu Ausbildungszwecken aufbereiteten Videoausschnitten (Zobrist et al., in Vorb.).

<sup>2</sup> kann über die Homepage des Fachbereichs Pädagogische Psychologie II am Pädagogischen Institut der Universität Zürich online bestellt werden: <http://www.didac.unizh.ch/index.php>

<sup>3</sup> kann ebenfalls über oben genannte Homepage oder direkt bei LessonLab bestellt werden: <http://www.lessonlab.com>

Um weitere Videos aus der TIMSS 1999 Video-Studie in sehr guter Präsentationsqualität zu Ausbildungszwecken zur Verfügung stellen zu können, werden am Pädagogischen Institut der Universität Zürich zur Zeit DVDs mit Videosequenzen zu unterschiedlichen allgemeindidaktischen Themen entwickelt. Auf der ersten dieser DVDs wurden Ausschnitte aus sechs Lektionen zusammengestellt, welche die Auseinandersetzung mit der Einführung von neuem Wissen im Unterricht anregen (Zobrist, Krammer & Reusser, in Vorb.). Die DVD ist unterteilt in einen *Video-Teil* mit den Lektionsausschnitten (vgl. Abbildung 1) und einen *Text-Teil* mit theoretischen Informationen zur Einführung von neuem Wissen im Unterricht, konkreten Anregungen und Begleitmaterialien zur Arbeit mit den Lektionsausschnitten. Dozierende finden grundsätzliche Überlegungen zu einer Didaktik mit Unterrichtsvideos und ausformulierte exemplarische Arbeitsanregungen, die auf die Analyse des unterrichtlichen Handelns in Bezug auf dessen Tiefenstruktur abzielen. Zwei weitere DVDs zur Arbeit mit Lernplänen (Wochenpläne, Planarbeit) und zum problemlösenden Mathematikunterricht sind in Vorbereitung.

Einen anderen Ansatz verfolgt unser Online-Projekt zur Verbreitung von Videomaterial für die Lehrerbildung: In Zusammenarbeit mit dem Multimedia-Zentrum der Universität Zürich ist die Bereitstellung von Unterrichtsvideos auf einem Video-Server, von dem die Videos mit Streaming-Technologie<sup>4</sup> über das Internet abgerufen werden können, in Vorbereitung. Dies erlaubt beispielsweise das Einbinden der Videos in virtuelle Lernplattformen und Diskussionsforen.

Unabdingbare Voraussetzung für die Arbeit mit authentischen Unterrichtsvideos sind und bleiben Lehrpersonen, welche bereit sind, ihren Unterricht videografieren zu lassen und diese Videos zu Aus- und Weiterbildungszwecken zur Verfügung zu stellen. Um diese Bereitschaft zu erhalten, ist der Aufbau und die Etablierung eines respektvollen und konstruktiven Umgangs mit den Videos sowohl in der Lehrergrundausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung zentral.

## 5. Forschung zum Einsatz von Videos in der Lehrerbildung

Obwohl der Einsatz von Videos in der Aus- und Weiterbildung schon eine lange Tradition aufweist, gibt es nur *wenig systematische empirische Forschung* auf diesem Gebiet. Es liegen nur wenige Aussagen über die Möglichkeiten der Nutzung und noch weniger über die zu erwartenden Wirkungen vor (Reusser, 2003; Brophy, 2004; Sherin, 2004). Gerade auch über die Bedingungen eines konstruktiven Diskurses über Unterrichtsvideos gibt es noch kaum empirische Evidenz.

---

<sup>4</sup> Streaming steht als englischer Begriff für das «Herunterströmen» oder das Beziehen von Daten, die auf einem zentralen Server liegen und meint nicht dasselbe wie das Herunterladen von Daten (Download), da die Daten nicht im Computer gespeichert, sondern in einen Pufferspeicher gefüllt werden, aus dem heraus die Anzeige erfolgt.

Erste Untersuchungen zum Einsatz von Videos zeigen ermutigende Ergebnisse. So konnten Sherin und Han (2003) zeigen, dass sich bei Lehrpersonen nach einem Jahr monatlicher Treffen zur angeleiteten Diskussion von eigenen Unterrichtsvideos (Video Clubs) sowohl Inhalt als auch Form der Gesprächsbeiträge veränderten. Während sich die Inhalte zu Beginn vor allem auf die Beurteilung des Verhaltens der Lehrperson bezogen, verlagerten sie sich zunehmend auf das Lernen und die Konzepte der Schülerinnen und Schüler. Die Art der Beiträge veränderte sich vom Vorschlagen von alternativen Handlungsstrategien hin zum Verstehen und Begründen der eingesetzten Strategien. «Teachers came to use video not as a resource for evaluating each other's practices, but rather as a resource for trying to better understand the process of teaching and learning» (Sherin & Han, 2003, S. 166).

Auch im Zusammenhang mit dem netzbasierten Einsatz von Unterrichtsvideos erfährt die Forschung um den Einsatz von Videos in der Lehrpersonenbildung vermehrte Aufmerksamkeit. Erste Pilotstudien weisen auf das grosse Potenzial des netzbasierten Einsatzes von Videos in der Aus- und Weiterbildung hin (Krammer & Hugener, in diesem Heft; Petko et al. 2003). Die Ergebnisse zeigen auch, dass der sorgfältigen Planung und Gestaltung des Lernens mit Videos eine bedeutende Rolle zukommt. Als besonders wichtig haben sich hochwertige Lernaufgaben mit Bezug zu bedeutsamen theoretischen Grundlagen und die sorgfältige Auswahl von zur Vertiefung dieser Fragen geeigneter Videos erwiesen.

Viele Fragen im Zusammenhang mit der Wirksamkeit des Lernens mit Videos und deren Bedingungen sind noch offen. Schon die Erfassung des Einflusses von videobasierter Lehrpersonenbildung auf die Entwicklung professioneller Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen stellt die Forschung vor grosse Herausforderungen. Im Rahmen verschiedener Projekte mit Einsatz von Unterrichtsvideos wird zurzeit im deutschsprachigen Raum an diesen Fragen gearbeitet (vgl. Kuntze, 2004; Krammer & Hugener, in diesem Heft; Seidel & Prenzel, 2004).

## 6. Zusammenfassung

Auf Grund der wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen und Fortschritte kommt der Videografie von Unterricht heute eine wichtige Rolle für Forschung und Lehre zu. Der reflektierenden und analysierenden Form der Arbeit mit Unterrichtsvideos wird aus lernpsychologischer Perspektive ein hohes Potenzial für die Erweiterung von professionellen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen zugemessen. Sie bedarf der sorgfältigen und kompetenten Anleitung und Begleitung durch mit dieser Lernform vertraute Dozierende. Dieser Artikel weist auf zentrale Bedingungen für den produktiven Einsatz von Videos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hin, wie zum Beispiel die konstruktive Form des Diskurses über Unterricht und dessen An-

regung oder die Bedeutung der Befragung der zu beobachtenden Lehrhandlungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hin. Die aufgezeigten Bedingungen eines produktiven Einsatzes von Videos sind nicht erschöpfend. Einerseits findet sich erst wenig Forschung zu den Wirkungen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung, andererseits bieten die heutigen technischen Entwicklungen eine Vielzahl von verschiedenen Einsatzformen für Videos mit je spezifischen Erfordernissen.

Zentral ist die Etablierung einer konstruktiven Kultur des gemeinsamen Analysierens und Reflektierens von Videos im Sinne einer Überwindung der wertenden Beurteilung hin zu einer Kultur des gemeinsamen Nachdenkens über Vor- und Nachteile von auf der Oberfläche des Unterrichts beobachtbarem Lehrhandeln in Bezug auf die qualitätsbezogene Tiefenstruktur des Unterrichts, d.h. die Wirkungen didaktischen Handelns auf die Lern- und Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern bzw. den intendierten Aufbau von Wissen und Kompetenzen im Unterricht.

Unterrichtsvideos haben das Potenzial zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache über Unterricht sowie zum Aufbau einer gemeinschaftlichen und konstruktiven Form des differenzierten Umgangs mit eigenen und fremden Unterrichtsaufzeichnungen. Sie können zum Motor der Reflexion, Entwicklung und Differenzierung professionellen Handelns, Wissens und Argumentierens von Lehrpersonen werden. Voraussetzung dazu ist es, die Videos weniger als Evaluations-Werkzeug zu verstehen und einzusetzen, sondern vielmehr als Impuls-Tool zur praxisbezogenen Diskussion über Unterricht: Nicht das Betrachten des Unterrichtsvideos an sich macht einen zur besseren Lehrperson, sondern das gemeinsame Diskutieren von Unterrichtssituationen unter relevanten Gesichtspunkten, das Vergleichen von verschiedenen Perspektiven, das Begründen der Meinung und das Herbeiziehen von theoretischen Erkenntnissen erweitert das Denken und Wissen über Unterricht und lässt das tägliche Unterrichtsgeschäft unter veränderter und erweiterter Perspektive planen, durchführen und evaluieren. Das Video selber ist und bleibt ein viel versprechendes Werkzeug, das zur Entfaltung seines Potenzials für die Unterrichtsentwicklung einer sorgfältig gestalteten Lernumgebung bedarf.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, G.E.** (2002). *Unterricht auswerten und beurteilen*. Weinheim: Beltz.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R.** (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brophy, J.** (Ed.). (2004). *Using Video in Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Dick, A.** (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirks, U. & Hansmann, W.** (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elliott, J.** (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.

- Helmke, A. & Helmke, T. (2004). Videobasierte Unterrichtsreflexion. *Seminar*, 4.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Bogard Givvin, K. et al. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would it Look Like and How Can We Get One. *Educational Researcher*, 31 (5), 3–15.
- Kittelberger, R. & Freisleben, I. (1991). *Lernen mit Video und Film*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Dokumentation zur TIMSS-Video-Studie (CD). In J. Baumert & E. Klieme (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krammer, K. & Hugener, I. (2005). Pilotstudien zur netzbasierten Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 51–61.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2004). Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar*, 4, 66–87.
- Kuntze, S. (2004). Vorstellungen von Mathematiklehrerinnen und -lehrern zur Unterrichtsqualität – Erste Ergebnisse der Begleitforschung des binationalen und videobasierten Fortbildungsprojektes «MuBiL». In A. Heinze & S. Kuntze (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2004*. Hildesheim: Franzbecker.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Fevre, D.M. (2004). Designing for teacher learning. Video-based curriculum design. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 235–258). Oxford: Elsevier.
- LessonLab Inc. (2003). *TIMSS 1999 Video Study. Mathematics Public Release Lessons* (4 CD Set). Santa Monica CA: LessonLab.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K. (2003). Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 8–31.
- Petko, D., Reusser, K., Noetzli, C., Krammer, K. & Hugener, I. (2003). *Collaborative Video Based Teacher Training in a Virtual Learning Environment*. Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Research and Instruction (EARLI), Padova, Italy, August 2003.
- Petko, D. & Reusser, K. (2004). Praxisorientiertes E-Learning mit Video. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 1–22). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Reusser, K. (2003). *Nutzen von Videoanalysen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. Referat an der Tagung «Videobasierte Unterrichtsforschung. Ergebnisse der internationalen und schweizerischen Video-Studie und Perspektiven ihrer Nutzung in der Lehrerbildung». Universität Zürich, 10. Mai 2003.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern*. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie (Doppel-CD). Universität Zürich: Pädagogisches Institut (vgl. auch: <http://www.didac.unizh.ch>).
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (in Vorb.). *Mathematikunterricht und Mathematiklernen in Schweizer Schulen*. Ergebnisse einer nationalen und internationalen Videostudie.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seago, N. (2004). Using Videos as an Object of Inquiry for Mathematics Teaching and Learning. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 259–286). Oxford: Elsevier.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2004). *Lernen aus Unterrichtsvideos: Unterrichtsreflexion mit Videoaufzeichnungen unter variierenden Nutzungsbedingungen*. Referat am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft «Bildung über die Lebenszeit». Zürich, 23. März 2004.

- Sherin, M. G.** (2004). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. Brophy (Ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 1–27). Oxford: Elsevier.
- Sherin, M. G. & Han, S. Y.** (2003). Teacher Learning in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163–183.
- Shulman, L. S.** (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 1–30). New York & London: Teachers College Press.
- Staub, F.** (2004). Transforming Educational Theory into Usable Knowledge: A Case of Co-constructing Tools for Lesson Design and Reflection. In B. Ralle & J. Eilks (Eds.), *Quality in practice oriented Research in Science Education* (pp. 41–52). Aachen: Shaker.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A.** (1999). The TIMSS 1995 Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States. Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson, G. M.** (1996). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Thiel, T.** (1997). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 347–384). Bern: Huber.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Weidenmann, B.** (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 417–465). Weinheim: Beltz PVU.
- Zobrist, B., Krammer, K. & Reusser, K.** (in Vorb.). Unterrichtsvideos für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Einführungssequenzen. (Herausgegeben von K. Reusser, C. Pauli & K. Krammer). Universität Zürich: Pädagogisches Institut.

### **Autorin und Autor**

**Kathrin Krammer**, lic. phil., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriarstrasse 18a, 8006 Zürich, krammer@paed.unizh.ch

**Kurt Reusser**, Prof. Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriarstrasse 18a, 8006 Zürich, reusser@paed.unizh.ch

## **Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie**

Kathrin Krammer und Isabelle Hugener

**Der netzbasierte Einsatz von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen erfährt, einerseits angeregt durch die videobasierte Unterrichtsforschung und andererseits durch neue technische Möglichkeiten, zur Zeit grosse Aufmerksamkeit. Am Pädagogischen Institut der Universität Zürich haben wir in Zusammenarbeit mit Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen eine Explorationsstudie zum Untersuchen des Nutzens und der Bedingungen der netzbasierten Arbeit mit Unterrichtsvideos durchgeführt. Die Ergebnisse weisen auf die grosse Bedeutung einer gut handhabbaren Software zur Arbeit mit Videos hin und zeigen, dass der Gestaltung der Lernumgebung zum Reflektieren und Diskutieren der Videos eine entscheidende Rolle zukommt.**

Angeregt durch neue technische Möglichkeiten sowie durch die videobasierte Unterrichtsforschung erfährt der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zurzeit grosse Aufmerksamkeit. Aus lernpsychologischer Perspektive kann dem Einsatz von Unterrichtsvideos ein grosses Potenzial für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns zugesprochen werden (vgl. Krammer & Reusser, in diesem Heft). Trotz der hohen Attraktivität von Videos für die Lehrerbildung und dem zum Teil verbreiteten Einsatz gibt es bislang aber nur wenige empirische Befunde zur Wirksamkeit der Arbeit mit Unterrichtsvideos. Insbesondere über das netzbasierte Lernen mit Unterrichtsvideos weiss man noch sehr wenig. Zur Exploration von Wirksamkeit und Bedingungen des Einsatzes von Unterrichtsvideos haben wir am Pädagogischen Institut der Universität Zürich in Zusammenarbeit mit Lehrerbildungsinstitutionen Unterrichtsprojekte konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Im Folgenden werden als Erstes die wichtigsten Funktionen der verwendeten Software, sodann der Forschungsstand zum netzbasierten Lernen mit Videos zusammengefasst. Anschliessend werden die in der Lehrerbildung durchgeführten Projekte mit netzgestütztem Einsatz von Unterrichtsvideos sowie deren Evaluation dargestellt und diskutiert.

### **1. Netzbasierter Einsatz von Unterrichtsvideos**

Während in den USA im Rahmen von verschiedenen Projekten bereits eine Auswahl von Software zum Einsatz von Videos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

entwickelt wurde<sup>1</sup>, gibt es in Europa und insbesondere im deutschsprachigen Raum noch keine entsprechenden kommerziellen Produkte. Die von uns verwendete Software «Visibility Platform™» (LessonLab, 2004) wurde im Anschluss an die TIMSS 1999 Video-Studie mit dem Ziel entwickelt, die Sammlung videografierter Lektionen und die Erkenntnisse aus der Video-Studie für innovative netzbasierte Ausbildungsformen nutzen zu können.

Die Software von LessonLab ist ein Beispiel einer Lernplattform zum netzbasierten Lernen mit Videos. Die Videos lassen sich lokal oder über das Netz in die Lernplattform einspeisen. Ergänzend zu den Videos können inhaltliche Angaben, Aufträge, Diskussionsforen und Zusatzmaterialien (z.B. Transkripte, Arbeitsblätter) online angeboten und mit den Videos über Links verknüpft werden (vgl. Abbildungen 1a und 1b).

Die Software ermöglicht das zeit- und ortsunabhängige Reflektieren und Diskutieren der Unterrichtsvideos. Von zentraler Bedeutung für die Arbeit mit den Videos ist die



Abbildung 1a: LessonLab Software Visibility Platform™ zum Abspielen der Videos und Betrachten der Transkripte (die Zeitangaben sind Hyperlinks und verweisen direkt auf die entsprechenden Stellen im Video).

<sup>1</sup>Einige Beispiele

- KNOW (Knowledge Networks On the Web): <http://know.soe.umich.edu/>
- STEP (Secondary Teacher Education Project): <http://www.wcer.wisc.edu/estep/>
- DIVER (Digital Active Video Exploration and Reflection): <http://diver.stanford.edu/>
- CTELL (Case Technologies to Enhance Literacy Learning): <http://ctell.uconn.edu/home.htm>
- CaseNEX: <http://www.casenex.com/index.html>
- ILF (Inquiry Learning Forum): <http://ilf.crlt.indiana.edu/>



Abbildung 1b: Bearbeiten von Aufgaben zu den Unterrichtsvideos mit LessonLab Software Visibility Platform™.

durch die Software ermöglichte Zeitmarkierungsfunktion (Video-Marker), mit der sich Zusatzmaterialien wie z.B. das Transkript mit Stellen im Video verbinden lassen und die solchermassen den direkten Zugriff zu einer bestimmten Unterrichtssituation über eine Textstelle erlaubt. Mit der Zeitmarkierungsfunktion lassen sich auch Beiträge in den Diskussionsforen der Lernplattform mit dem Video verknüpfen: eine Art digitaler Fingerzeig. Wenn eine Studierende den Beitrag eines anderen Studierenden liest, kann sie sich über die von diesem Studierenden eingefügte Zeitmarkierung die Unterrichtssituation, auf die sich sein Diskussionsbeitrag bezieht, direkt und mehrmals anschauen. Weiter besteht die Möglichkeit, Lernaufgaben mit dem Video zu verknüpfen, die anschliessend durch die Studierenden bearbeitet werden können. Auch hier kommt der Zeitmarkierung eine zentrale Rolle zu, sie ermöglicht einerseits die Verknüpfung von Aufgaben und Unterrichtsvideo, andererseits erlaubt sie den Studierenden, die Antworten zu den Aufgaben mit spezifischen Stellen im Video zu verknüpfen.

Grundsätzlich bietet die Lernplattform zwei Typen von Aufgabenstellungen an, welche sich wiederum kombinieren lassen. Zum einen lassen sich Aufträge formulieren, bei denen die Studierenden im Video nach bestimmten Stellen suchen und diese mittels Zeitmarkierung kennzeichnen. Zum anderen können den Studierenden mit der Zeitmarkierung einzelne Stellen oder Sequenzen im Video zur Beschreibung oder Beurteilung vorgegeben werden. Die Beurteilung von Unterrichtssequenzen kann auch über

Ratings erfolgen. Diese Ratings lassen sich zusätzlich mit Kommentaren sowie Verknüpfungen zu einzelnen Stellen im Video versehen. Die Dozierenden können jederzeit Einblick in die Bearbeitung der Aufgaben durch die Studierenden nehmen. Sie können diesen Einblick auch den Studierenden untereinander gewähren.

Ausgehend von dieser Grundfunktionalität der LessonLab-Software sind verschiedenste Formen ihres Einsatzes in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen denkbar, je nach eingesetzten Lernaufgaben, Dauer der Arbeit mit Videos, Art der Videos oder Arbeitsform. Für das netzbasierte Lernen und insbesondere die Online-Diskussion gilt es darauf zu achten, dass die technische Funktionalität sichergestellt und eingeübt wird, die Verbindlichkeiten klar geregelt sind, problemorientierte Aufträge die Auseinandersetzung anregen und die Kooperation in Gruppen gestaltet und unterstützt wird (Petko, 2003; Reusser, 2003).

Über das netzbasierte Lernen mit Unterrichtsvideos liegen erst wenige Forschungsergebnisse vor (Perry und Talley, 2001). Erste Studien zeigen mehrheitlich positive Effekte des netzgestützten Einsatzes von Videos auf das Wissen und emotionale Befinden von Lehrpersonen oder Studierenden, sowohl in der Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos (Sharpe et al., 2003) als auch mit zu Ausbildungszwecken angereicherten Unterrichtsvideos, welche in eine Lernplattform eingebunden sind (Hsu, 2004; Schrader et al., 2003; Steinkuehler et al., 2002; Yang & Liu, 2004). Eine erste eigene explorative Fallstudie mit 20 Studierenden der Pädagogik weist ebenfalls auf die Wirksamkeit und die Akzeptanz des netzbasierten Lernens mit Videos hin (Petko, Reusser, Noetzli, Krammer & Hugener, 2003). Die Studierenden haben neben messbaren Lerngewinnen auch ihre Zufriedenheit, Motivation und den spezifischen Nutzen der Lernplattform sehr positiv beurteilt. Als wichtige Bedingungen für das Lernen wurden die Zusammenarbeit in den Lerngruppen, das Funktionieren der Technik und die anschlussfähigen theoretischen Grundlagen genannt.

## **2. Aufbau und Durchführung der Unterrichtsprojekte**

Um den Fragen nach Nutzen und Bedingungen des netzgestützten Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen nachzugehen, haben wir basierend auf den Erfahrungen in einer ersten Fallstudie mit Studierenden (Petko et al., 2003) eine Explorationsstudie in der Lehrerbildung durchgeführt. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung (Forschungswerkstatt) am Pädagogischen Institut der Universität Zürich haben wir im Wintersemester 2003/2004 in Zusammenarbeit mit drei Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen Projekte ausgearbeitet und durchgeführt, in denen mit Hilfe der LessonLab-Software netzbasiert die Reflexion von Unterrichtsvideos betrieben wurde: Damit bot sich die Gelegenheit, der Frage nach den spezifischen Chancen und Herausforderungen des netzbasierten Lernens mit Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung nachzugehen, und gleichzeitig konnten verschiedene Formen des Einsatzes

der LessonLab-Software zur Gestaltung einer netzbasierten Lernumgebung mit Videos erprobt werden.

In Zusammenarbeit mit je zwei fortgeschrittenen Studierenden der Universität Zürich haben die drei Dozierenden mit einer Gruppe ihrer Lehrer-Studierenden im Fach der Allgemeinen Didaktik während fünf Wochen die netzgestützte Reflexion von Unterrichtsvideos erprobt.<sup>2</sup> Die drei Projekte beinhalteten alle den Einsatz von Unterrichtsvideos mit dem Ziel des vertieften Nachdenkens über Lehr-Lernprozesse im Unterricht und der Verknüpfung von theoretischem Wissen und unterrichtspraktischem Handeln. Bezüglich der bearbeiteten Inhalte und der Arbeitsweise mit der LessonLab-Software haben sich die drei Unterrichtsprojekte zum Teil deutlich unterschieden (vgl. Tab. 1). In den Projekten 1 und 2 haben die Studierenden in Zweiergruppen Aufgaben auf der netzgestützten Lernplattform bearbeitet und schriftlich beantwortet. Ihre Beiträge auf der Plattform wurden an mehreren Terminen im Unterricht öffentlich zusammengeführt. Demgegenüber haben die Studierenden im Projekt 3 ausserhalb des Unterrichts auf der Plattform über die Videos reflektiert und online in Lernpartnerschaften diskutiert. Ihre Online-Arbeit wurde in einer abschliessenden Präsenz-Sitzung ausgewertet.

Um einen Einblick in die konkrete Arbeitsweise der Studierenden mit den Unterrichtsvideos zu vermitteln, werden hier exemplarische Lernaufgaben beschrieben:

- Thematisch haben sich die Studierenden im Projekt 1 ausführlich mit dem Stufenmodell der Funktionen im Lernzyklus (PADUA-Modell nach Aebli) auseinandergesetzt.

Projekt	1	2	3
Anzahl Lehrer-Studierende	28 angehende Primarlehrpersonen 2./3. Ausbildungsjahr	19 angehende KG-, Primar-, Real- oder Sekundarlehrpersonen, 1. Ausbildungsjahr	10 angehende Sekundarlehrpersonen, 2. Ausbildungsjahr
Thema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merkmale der Unterrichtsqualität</li> <li>- Stufenmodell PADUA (Aebli)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulieren von Lernzielen</li> <li>- Lehrerdarbietung</li> <li>- Individuelle Unterstützung durch Lehrpersonen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktische Modelle und Konzepte</li> </ul>
Einsatz der LessonLab-Software	zwei Lehrer-studierende arbeiten gemeinsam an einem Computer, keine Online Diskussion		Individuelle Arbeit am Computer, Onlinediskussion in Lernpartnerschaft
Auswertung der Online-Arbeit	in mehreren Präsenzveranstaltungen		eine Präsenzveranstaltung am Schluss der Online-Phase
Unterrichtsvideos	2 Einzellektionen Mathematik (8. Kl.)		2 Doppellektionen Biologie und Chemie (8. Klasse)

<sup>2</sup> An dieser Stelle möchten wir uns für die Mitarbeit der Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen (Urban Fraefel, Hanni Lötcher, Dieter Rüttimann) und der Studierenden (Iris Dinkelman, Karin Rechsteiner, Mirjam Kocher, Claudia Lena Schnetzler, Corinne Wyss, Michael Zaugg) herzlich bedanken. Ohne ihren grossen Einsatz wäre die Durchführung der Pilotstudien nicht möglich gewesen.

gesetzt. Zur Vertiefung untersuchten sie ein Video in Bezug auf die Funktion des Unterrichts für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Sie markierten die identifizierten Phasen und beschrieben deren spezifische Merkmale.

- Die Studierenden im Projekt 2 sahen sich u. a. vier vorgegebene Unterrichtsausschnitte an, welche eine Lehrperson bei der individuellen Unterstützung von einzelnen Lernenden zeigen. Anschliessend wurden die Studierenden aufgefordert, einen der vorgegebenen Ausschnitte genauer zu analysieren. Schritt für Schritt notierten sie die Aktivitäten der Lehrperson und der Lernenden im gewählten Ausschnitt. Basierend auf Ihren Beobachtungen formulierten sie Kriterien für eine hilfreiche individuelle Unterstützung, welche anschliessend in der Präsenzveranstaltung verglichen und diskutiert wurden.
- Studierende im Projekt 3 haben sich mit didaktischen Konzepten des Unterrichts beschäftigt. Eine Aufgabe hat beispielsweise so ausgesehen, dass sie sich die vorgegebene Einführung in eine Schülerarbeitsphase angesehen haben und diese anschliessend nach ihrer Wirksamkeit beurteilten und ihr Urteil theoretisch begründeten. Eine andere Aufgabe bestand darin, Sequenzen in einer Lektion zu suchen und zu markieren, die sie in Bezug auf folgende Punkte interessant finden: Relevanz des Inhalts, Lehrperson-Schüler-Interaktion, Wirksamkeit des Lehrens. Anschliessend diskutierten die Studierenden die markierten Ausschnitte in der Lernpartnerschaft online.

### 3. Evaluation der Unterrichtsprojekte

Um die Chancen und Herausforderungen des netzbasierten Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung zu erkunden, haben wir die drei Unterrichtsprojekte auf die Fragen nach Nutzen und Bedingungen des netzbasierten Lernens von Unterrichtsvideos hin evaluiert. Nach Abschluss der Projekte haben wir für die Lehrer-Studierenden einen Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen eingesetzt, in welchem die Studierenden Komponenten der Lernumgebung, den eigenen Lernprozess und die Wirksamkeit ihrer Lernaktivitäten beurteilten. Auch die drei Dozierenden wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens zu Nutzen und Bedingungen befragt, welche sie auf Grund ihrer Projekterfahrung der netzbasierten Arbeit mit Unterrichtsvideos beimessen. Die Konstruktion der eingesetzten Erhebungsinstrumente baute auf dem Input-Process-Outcome-Modell von Friedrich, Hron und Hesse (2001) auf. Die Antworten auf die geschlossenen Fragen wurden nach Häufigkeiten und Zusammenhängen untersucht, während die offenen Antworten der Studierenden und die Interviews mit den Dozierenden inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

#### 3.1 Die Meinung der Lehrer-Studierenden: Fragebogen

Die mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse ermittelten Skalen der Komponenten der Lernumgebung, Prozessmerkmale und der Einschätzung des Lernertrags resp. der

Nützlichkeit der LessonLab-Software umfassen je zwei bis fünf Items und weisen genügende bis gute Reliabilitätswerte auf.

Die Einschätzungen der Lehrer-Studierenden bezüglich des eigenen Lernertrags sowie der Nützlichkeit der LessonLab-Software gehen stark auseinander. Die unterschiedlichen Beurteilungen lassen sich nur zum Teil mit Gruppenunterschieden erklären, welche wiederum auf massive technische Schwierigkeiten in einer der Gruppen zurückzuführen sind.

Weil die Einschätzungen in allen drei Gruppen breit streuen, interessiert die weiterführende Frage, welche Merkmale der Lernumgebung und des Lernprozesses Einfluss auf den subjektiv wahrgenommenen Lernertrag und die Nützlichkeit der Software von LessonLab haben. Die Effekte der einzelnen Merkmale der Lernumgebung und des Lernprozesses auf den selbst eingeschätzten Lernertrag und die wahrgenommene Nützlichkeit der LessonLab-Software für die Lehrerbildung geben Hinweise auf die Bedingungen des produktiven Lernens mit Unterrichtsvideos. Dargestellt werden in der Abbildung 2 nur die signifikanten Effekte im mit manifesten Variablen ermittelten Pfadmodell.<sup>3</sup>

Die als anregend und thematisch eingebettet empfundenen Lernaufgaben und die Auswahl von Videos, welche als zur Vertiefung des Stoffes geeignet beurteilt wurden, haben sowohl einen indirekten als auch einen direkten Effekt auf den selbst eingeschätz-

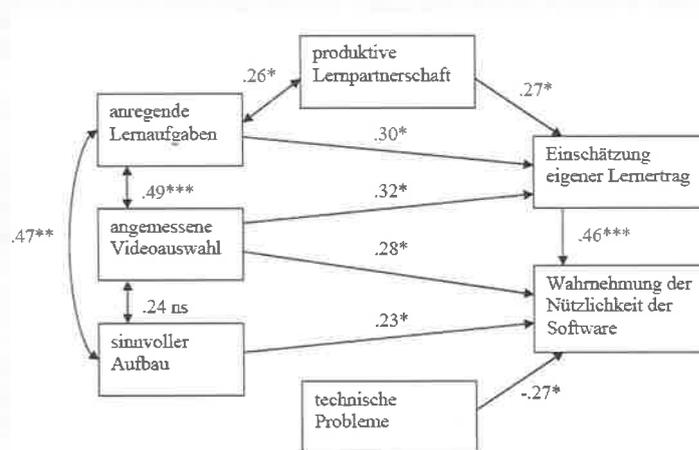


Abbildung 2: Bedingungen für eine positive Einschätzung von Lernertrag und Nützlichkeit der Software: Pfadmodell (N=54).

<sup>3</sup> Wir danken Urs Grob für das Berechnen des Pfadmodells.

ten Lernertrag. Die Einschätzung der Produktivität der Lernpartnerschaft hängt damit zusammen, ob die Lernaufgaben als interessant empfunden wurden und hat ebenfalls einen signifikanten Effekt auf die Höhe des selbst eingeschätzten Lernertrags. Der eingeschätzte Lernertrag wiederum hat einen signifikanten Effekt auf die Wahrnehmung der Nützlichkeit der Software von LessonLab: Wer denkt, dass er oder sie etwas gelernt hat, empfindet die LessonLab-Software als nützliches Instrument für die Ausbildung. Die Einschätzung der LessonLab-Software als nützliches Instrument für die Lehrerbildung hängt direkt davon ab, ob die Videoauswahl als angemessen und der Aufbau der Veranstaltung, z.B. der Wechsel von Online- und Präsenzphasen, als sinnvoll empfunden wurden.

Einen plausiblen negativen Effekt zeigen die technischen Probleme auf die Einschätzung der Nützlichkeit. Interessanterweise wirken sich die technischen Probleme aber nicht darauf aus, ob man das Gefühl hat, in der Arbeit mit der Software von LessonLab etwas gelernt zu haben. Eventuell kann das so gedeutet werden, dass das Bewältigen von technischen Problemen mit dem Gefühl des Kompetenzzuwachses einhergeht.

Nicht alle Komponenten der Lernumgebung haben einen signifikanten Effekt auf die Wahrnehmung der Nützlichkeit und des Lernertrags. Die Art der Lernaufgaben hat keinen direkten Effekt auf die Wahrnehmung der Nützlichkeit der LessonLab-Software für die Lehrerbildung, und die Einschätzung eines sinnvollen Aufbaus der Veranstaltung zeigt keinen direkten Effekt auf den selbstperzipierten Lernertrag.

Zusammengefasst zeigen sich die folgenden drei Punkte als zentrale Bedingungen für den produktiven Einsatz von Unterrichtsvideos mit Hilfe der Software von LessonLab:

- interessante Lernaufgaben, welche in sinnvoller Ergänzung zum behandelten Stoff stehen
- angemessene Unterrichtsvideos, welche als zur Vertiefung des behandelten Stoffes geeignet wahrgenommen werden (je nach Lernaufgaben und thematischem Fokus hängt dies z.B. von Inhalten, zu beobachtenden Lehr-Lernformen, Stufe oder Kameraführung ab)
- tiefe technische Arbeitsbelastung

Diese Ergebnisse bestätigen sich auch in den Antworten zu den offenen Fragen, zusätzlich erweisen sich in den verbalen Daten die Plenumsdiskussionen über einzelne Videosequenzen und die Zusammenarbeit in Zweiergruppen als bedeutsam für das eigene Lernen (Schnetzler, 2004).

### **3.2 Die Meinung der Dozierenden: Interview**

Ergänzend zur Sichtweise der Lehrer-Studierenden wurden auch die Dozierenden befragt, welche die Software von LessonLab mit unserer Begleitung in ihrer Veranstal-

tung eingesetzt haben. Die Hauptfragen im halbstrukturierten Interview konzentrierten sich auf den Nutzen, welche sie der videogestützten Unterrichtsreflexion mit Hilfe der LessonLab-Software für den Einsatz in der Ausbildung von Lehrpersonen beimessen und die Bedingungen, an die sie den produktiven Einsatz einer solchen Lernplattform knüpfen.

Als grossen Mehrwert der Software betonen die Dozierenden die vereinfachte Bearbeitung der Videos. Besonders geschätzt haben sie, dass mit der Zeitmarkierungsfunktion die Möglichkeit für Dozierende und Studierende besteht, auf bestimmte Stellen im Video hinzuweisen. Ebenfalls sehr geschätzt wurden die Möglichkeiten, welche die Software bietet, um die Reflexion über den Unterricht zu verschriftlichen und gegenseitig einzusehen und zu diskutieren. Auf Grund ihrer Erfahrungen im Rahmen des Projekts messen sie der netzgestützten Unterrichtsreflexion eine erhöhte Aktivierung der Lernenden zu und glauben entsprechend, eine höhere Motivation bei den Lernenden wahrgenommen zu haben.

Als Bedingungen des produktiven Einsatzes nennen die Dozierenden in Übereinstimmung zu den Ergebnissen der Befragung der Studierenden, dass die Beanspruchung durch technische Probleme möglichst tief gehalten werden sollte. Zusätzlich wünschen sie sich eine vereinfachte Handhabung der Software. Auch sie betonen die hohe Bedeutung, die der Konstruktion der Lernaufgaben zukommt. Diese müssen ihrer Ansicht nach sorgfältig mit den in der Veranstaltung behandelten Inhalten verknüpft werden. Ebenfalls als wichtige Voraussetzung des produktiven Lernens mit einer Lernplattform nennen sie die gegenseitige Ergänzung von Online-Arbeit und Präsenzveranstaltungen.

#### 4. Diskussion

Der Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht kommt eine hohe Bedeutung zu für die Erweiterung des Wissens über Lehr-Lernprozesse und deren Anregung. Bedingung ist ein konstruktiver, respektvoller Umgang mit Unterrichtsvideos, die Trennung von Beobachtung und Interpretation und das Anleiten und Begleiten des differenzierten Ausdrückens von Stärken und Schwächen der Unterrichtssituationen. Zentral ist dabei, dass die Lehr-Handlungen und die angeleiteten Lern-Handlungen immer auf ihre Intention, ihre vermutete Wirkung für den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen hin befragt werden (vgl. Krammer & Reusser, in diesem Heft). Auch die Evaluation der drei dargestellten Unterrichtsprojekte zeigt, dass der Arbeit mit der Software von LessonLab ein grosses Potential für das Nachdenken über Unterrichtsprozesse zukommt, insbesondere, wenn über längere Zeit damit gearbeitet wird. Als Kernmerkmal der Software sticht die Zeitmarkierungsfunktion mit ihren unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten hervor. Als Fazit dieser Explorationsstudie lassen sich folgende Bedingungen für den erfolgreichen netzbasierten Einsatz von Unterrichtsvideos in der

Lehrerbildung nennen:

- Funktionieren der Technik
- gute Einführung in die Bedienung der Software
- sorgfältig konstruierte und in signifikante Inhalte eingebettete Lernaufgaben
- Begleitung und Unterstützung der individuellen Arbeit
- Auswertung der individuellen Arbeit im Plenum (blended learning)
- genügend Zeit

Diese Ergebnisse bestätigen und differenzieren die allgemeinen Design-Prinzipien, welche sich aus der Literatur und auf Grund erster Erfahrungen für den Einsatz von virtuellen Lernplattformen für die videogestützte Unterrichtsreflexion aufstellen lassen und bilden die Ausgangslage für weitere Projekte zur Erforschung der Bedingungen des netzbasierten Lernens mit Unterrichtsvideos. Es zeigt sich, dass der Einsatz von neuer Technologie nicht automatisch zu produktiverem Lernen führt, sondern dass deren Einsatz immer an eine pädagogisch-psychologische Reflexion über die Inhalte der Veranstaltung und die intendierten Lernprozesse sowie deren Anregung und Begleitung geknüpft ist (vgl. Reusser, 2003).

##### **5. Ausblick: Binationale Forschungsprojekt zur netzgestützten Unterrichtsreflexion mit Videos**

Zur Untersuchung der Wirksamkeit und der Bedingungen des netzbasierten Einsatzes von Videos in der Lehrerbildung führen wir im Anschluss an die mehrjährige binationale deutsch-schweizerische Videostudie «Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen» eine videogestützte Weiterbildungsstudie durch und begleiten sie wissenschaftlich.<sup>4</sup> Insgesamt 25 Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz setzen sich über die Dauer von einem Jahr in mehreren Online- und Präsenzphasen mit ihren eigenen und mit fremden Unterrichtsvideos auseinander. Inhaltlich zielt die Weiterbildung auf eine Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Erhöhung der kognitiven Aktivierung im Unterricht ab. Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass die Fähigkeit zur kognitiven Aktivierung der Lernenden wesentlich zur Unterrichtsqualität beiträgt. Gerade weil sich für die beiden Länder Deutschland und Schweiz in nunmehr zwei PISA-Studien (2000, 2003) sehr unterschiedliche Leistungsprofile ergeben haben, messen wir dem länderübergreifenden Austausch eine hohe Bedeutung zu.

Die Evaluation zielt einerseits mit einer Vor- und Nachbefragung auf Informationen über die Wirksamkeit der Weiterbildung mit Bezug auf den fachdidaktischen Lerngewinn und die differenzierte Unterrichtsbeobachtung. Andererseits zielt sie auf Informa-

---

<sup>4</sup> Projektleitung: Eckhard Klieme und Frank Lipowsky, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung sowie Kurt Reusser und Christine Pauli, Universität Zürich

tionen über die Prozesse innerhalb der Online-Phasen aus der Innensicht der Lehrpersonen ab. Zu diesem Zweck füllen die Lehrpersonen in regelmässigen Abständen einen Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen aus, in welchem sie Aufbau und Inhalte der Weiterbildung, die Zusammenarbeit, ihre eigene Lerntätigkeit und ihren Lerngewinn einschätzen.

## Literatur

- Friedrich, H. F., Hron, A. & Hesse, F. W.** (2001). A framework for designing and evaluating virtual seminars. *European Journal of Education*, 36 (2), 157–174.
- Hsu, S.** (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and Teacher Education*, 20, 681–692.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- LessonLab** (2004). Visibility PlatformTM. LessonLab: A Pearson Education Company. <http://lessonlab.com/visibilityplatform/> (10.12.2004).
- Perry, G. & Talley, S.** (2001). Online video case studies and teacher education. A new tool for preservice education. *Journal of computing in teacher education*, 17 (4), 26–31.
- Petko, D.** (2003). Diskutieren in virtuellen Lehrveranstaltungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 206–220.
- Petko, D., Reusser, K., Noetzi, C., Krammer, K. & Hugener, I.** (2003). *Collaborative video based teacher training in a virtual learning environment*. Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Research and Instruction (EARLI), Padova, Italy, August 2003.
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Schnetzler, C. L.** (2004). *Studentische Erfahrungen beim Lernen mit Video. Auswertung qualitativer Daten aus drei Veranstaltungen mit LessonLab Software an Lehrerbildungsinstitutionen*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Universität Zürich.
- Schrader, P. G., Leu, D. J., Kinzer, C. K., Ataya, R., Teale, W. H., Labbo, L. D. & Cammack, D.** (2003). Using internet delivered video cases to support pre-service teachers' understanding of effective early literacy instruction: an exploratory study. *Instructional Science*, 31, 317–340.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. S., Moo, S. N. & Wong, A.** (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 19, 529–541.
- Steinkuehler, C. A., Derry, S. J., Woods, D. K. & Hmelo-Silver, C. E.** (2002). The STEP environment for distributed problem-based learning on the World Wide Web. In G. Stahl (Ed.), *Computer Support for collaborative learning. Foundations for CSCL community* (pp. 217–226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yang, S. C. & Liu, S. F.** (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20, 733–761.

## Autorinnen

**Kathrin Krammer**, lic. phil., [krammer@paed.unizh.ch](mailto:krammer@paed.unizh.ch)

**Isabelle Hugener**, lic. phil., [hugener@paed.unizh.ch](mailto:hugener@paed.unizh.ch)

Beide: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich

## Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven

Gabriele Krause und Barbara Jürgens

**Lehrerinnen und Lehrer benötigen zur erfolgreichen Bewältigung der sozial-interaktiven Anforderungen im Beruf sozial-emotionale Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Lehrertrainings eignen sich besser als herkömmliche Veranstaltungsformen zum zielgerichteten, systematischen Erwerb dieser Kompetenzen. Gegenwärtig werden eine Vielzahl von Trainings angeboten, die konzeptionell und hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrundes stark differieren. Mit Blick auf anstehende Veränderungen in der Lehrerbildung müssen die vorliegenden Erfahrungen diskutiert und gebündelt werden.**

Untersuchungen zur Qualität von Schulen und Schulsystemen haben in Deutschland die Diskussion um notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer und einer angemessenen Aus- und Weiterbildung neu belebt. Lehrertrainings stellen einen sehr geeigneten Weg dar, um Kompetenzen v.a. im sozial-emotionalen Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erweitern und zu erwerben.

### 1. Lehrertrainings: Begriff und Zielsetzungen

Unter *Lehrertrainings* (LTs) sollen solche Arrangements verstanden werden, «innerhalb derer zukünftige oder in der Praxis stehende Lehrerinnen und Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu erweitern, zu verändern oder neues Verhalten zu erwerben.» Die Vorgehensweise im Training «bezieht sich mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern oder Personen im allgemeinen» (Jürgens, 1983, S. 5) bzw. sie leitet sich von einem solchen ab. Auf diese Weise lassen sich LTs von *anderen praxisnahen Veranstaltungsformen* der Lehrerbildung wie Praktika, Hospitationen, Auswertung eigener Unterrichtsstunden usw. *abgrenzen*. Auch der beiläufige Erwerb neuer Verhaltensweisen und das Üben in Ad-hoc-Situationen ist damit ausgeschlossen. Die Mehrzahl heutiger LTs beschränkt sich nicht auf das Einüben von Verhalten, sondern bemüht sich auch um die Beeinflussung intrapsychischer Prozesse wie Wahrnehmung, Einstellungen, subjektive Erklärungsmodelle etc. (vgl. Reimers, 1992). Ausserdem werden häufig – vor dem Hintergrund des jeweiligen theoretischen Trainingskonzepts und in an die Belange des Trainings angepasster Form – theoretische Erkenntnisse über Zustandekommen und Wirkung von Interaktionsverhalten sowie dessen Stellenwert im Unterricht vermittelt (Jürgens, 1983).

Alle Trainingsansätze betonen, dass die für einen kompetenten Umgang mit Schülern erforderlichen Fähigkeiten nicht, wie teilweise in der pädagogischen Tradition vorausgesetzt, Sache des «Talents» oder der Persönlichkeit sind. Wie alle anderen beruflichen Kompetenzen und Wissensbestände auch müssen und können sie in der Aus- und Weiterbildung erworben bzw. erweitert werden.

## **2. Konzeptionelle Ausrichtung, Entwicklung und theoretischer Hintergrund von LTs**

### **2.1 Konzeptionelle Kriterien**

Seit den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts wurden unterschiedliche Formen von LTs entwickelt. Auch gegenwärtig werden in Deutschland eine Vielzahl unterschiedlicher Trainings angeboten. Unterschiede in ihrer konzeptionellen Ausrichtung werden im Folgenden an vier Kriterien verdeutlicht.

#### **Herkunft der Trainingsmethoden: nicht-therapeutischer vs. therapeutischer Kontext**

In der nicht-therapeutischen Tradition imitierte man psychologische Experimente und nutzte z.T. eklektisch und ad hoc zusammengestellte Interventionsmethoden, damit Trainingsteilnehmer durch *praktische Erfahrung* ihre Kenntnisse und vor allem ihre Fähigkeiten in Bezug auf soziale Prozesse und Interaktionen in Gruppen erweitern konnten.

Zur gleichen Zeit begann man, Erkenntnisse und Methoden psychotherapeutischer Arbeit auf die Arbeit mit Gruppen in Aus- und Weiterbildung zu übertragen, um so Gruppenentwicklung und/oder die Entwicklung von Persönlichkeit und Fähigkeiten des einzelnen zu fördern. So orientierten sich etwa die ersten LTs in Verhaltensmodifikation eng an verhaltenstherapeutischen Ansätzen und Vorgehensweisen (z. B. Redlich & Schley, 1978).

#### **Zielgruppe: spezifisch vs. unspezifisch**

LTs können in Aufbau und Inhalten in *unterschiedlichem Masse auf die spezifische Situation* der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer zugeschnitten sein. Ein allgemeines Training zur Konfliktbewältigung, welches keine besondere Zielgruppe ausweist aber von Lehrern wahrgenommen wird, stünde dabei auf der einen, ein Konzept wie das Münchener Lehrertraining (Havers, 2001) auf der anderen Seite.

#### **Trainingsziel: Entwicklung der Persönlichkeit vs. berufliche Fähigkeiten**

Einige LTs zielen eher darauf ab, den Teilnehmern als (privaten) Individuen *eine Bereicherung oder Veränderung ihrer Persönlichkeit* bzw. die Bewältigung individueller Probleme zu ermöglichen, anderen geht es mehr um *Erwerb oder Beeinflussung beruflich relevanter Fähigkeiten* und Verhaltensweisen. LTs unterscheiden sich zudem da-

nach, ob sie sich ausschliesslich auf den Bereich der sozial-emotionalen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Lehrkräften konzentrieren, wie z. B. das Gordon-Lehrertraining (Sauter, 2001), oder aber auch das Instruktionsverhalten mit in den Blick nehmen, wie dies im Microteaching (Klinzing, 2002) der Fall ist.

### **Trainingselemente: Verhaltensorientierung vs. Beeinflussung innerer Verarbeitungsprozesse**

Selbstverständlich verwenden alle LTs Elemente, in denen die Teilnehmer zu bestimmten Verhaltensweisen angeregt werden, sie ausprobieren, überprüfen und eventuell üben. Unterschiede gibt es in dem Ausmass und in der Form, in der *auch die innere Verarbeitung* von Ereignissen beeinflusst wird. Dies kann auf direktem Wege durch das zentrale Element der Auseinandersetzung mit Selbstverbalisationen wie im «Training sozialer und beruflicher Kompetenzen» (Jürgens, 2002) geschehen. Indirekt kann es durch die Vermittlung von «Theorie» wie in den frühen Trainings in Verhaltensmodifikation (Cramer u.a., 1972) oder aber durch ein verhaltensnahes Element wie den Perspektivenwechsel im «Erfahrungstraining» von Tausch und Tausch (1970) geschehen.

## **2.2 Entwicklung und theoretische Fundierung von LTs**

Aus der Vielfalt vorhandener Trainings sollen im Folgenden die Ansätze herausgegriffen werden, die theoretisch fundiert sind. Sie beziehen sich auf bestimmte theoretische Konzepte und sind gleichzeitig besonders einflussreich, z. B. durch den Grad ihrer Verbreitung oder durch die Anwendung einiger ihrer Trainingselemente in anderen Trainingsformen. Die Trainingsansätze werden nach dem Schwerpunkt ihrer theoretischen Orientierung geordnet. Gleichzeitig bildet diese Reihenfolge auch die Abfolge in der Entstehung ab. Tabelle 1 fasst die wichtigsten Ansätze an Hand der vorgenannten Kriterien zusammen.

### **2.2.1 Gruppendynamische LTs**

Der Anstoss für die Entwicklung gruppenspezifischer Trainings kam ursprünglich aus dem Bemühen, *sozialpsychologische Erkenntnisse* für das Verständnis, die Anleitung und Organisation von Prozessen in tatsächlich existierenden sozialen Gruppen nutzbar zu machen (vgl. Rechten, 1999). In der Folge orientierte man sich teilweise auch an psychoanalytischen Denkmodellen. Damit kamen zu berufsbezogenen Trainingszielen zwangsläufig solche hinzu, bei denen es um Prozesse ging, die der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und/oder der Bewältigung von Problemen dienen können. Eine Ausnahme in der sehr heterogenen Landschaft gruppenspezifischer Trainings, sowohl was die theoretische Geschlossenheit als auch was die kriterienorientierte Verwendung von Methoden betrifft, bilden die sog. »Sozialpsychologischen Trainings« in der Tradition von Vorweg (Schmidt, 1989). Gemeinsam ist allen gruppenspezifischen Trainings, dass sie neben der Veränderung von Verhalten immer auch die Beeinflussung intrapsychischer Prozesse anstreben.

Tabelle 1: Ansätze des Lehrer-Trainings im Überblick

Theorie	Interventionsmethoden	Zielgruppe	Trainingsziele	Trainings-elemente
<b>Gruppendynamische Trainings</b>				
Sozialpsychologie, Psychoanalyse, Handlungstheorie	zwei Traditionen: nicht-therapeutisch (z. B. gruppendynamisches Laboratorium, sozialpsychologisches Training); therapeutisch (z. B. Selbsterfahrungsgruppen)	grosse Spannweite: gruppen-therapieähnliche Arrangements bis zu speziellen LTs, Überwiegen unspezifischer Formen	grosser Anteil persönlichkeitsorientierter Veranstaltungen	Schwergewicht auf Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen, Verhaltensänderung in zweiter Linie
<b>Erfahrungstrainings</b>				
Humanistische Psychologie	therapeutisch: aus dem Ansatz der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (GT) entlehnt	zu Beginn unspezifisch, Übertragung von Elementen u. Ausbildungsmethoden der GT, im Gordon-Lehrertraining stärkere Anpassung an schulische Rahmenbedingungen	berufsbezogen: Verbesserung der Interaktion mit Schülern, Eltern, Kollegen; persönlichkeitsbezogen: relevante Interaktionsstrategien und Menschenbild werden als generell hilfreich angesehen	Veränderung von Menschenbild und Verhalten
<b>Microteaching</b>				
Lerntheorie	an Lerntheorie orientiert, nicht-therapeutisch	spezifisch: Lehrende und Studierende des Lehramts	berufsbezogen: soziale Interaktion und Instruktion	Schwerpunkt auf Verhaltensänderung
<b>Verhaltensmodifikation</b>				
behavioristische und kognitive Lerntheorie	von therapeutischen Konzepten übernommen, für schulische Bedingungen weiterentwickelt	spezifisch: Lehrer, Studierende des Lehramts, Referendare	berufsbezogen: Verminderung von Problemsituationen und Verbesserung des Umgangs mit Schülern, Eltern, Kollegen. Persönlichkeitsbezogene Komponenten bei Selbstmanagement und Stressbewältigung	Verhaltensänderung, Änderung von inneren Bewertungen und Verarbeitungsstrategien

**Kognitionspsychologische LTs (KTM)**

Handlungs- steuerung durch subjektive Theorien	Übertragung wissenschaft- lich-empirischer Kenntnisse in die Praxis, für schuli- sche Bedingungen entwickelt	spezifisch: im Beruf tätige Lehrende und Referendare	berufsbezogen: Verminderung von Problemsituationen und Verbesserung des Umgangs mit Schülern, insbeson- dere im Bereich der Aggression	Veränderung von Wissensbestän- den, kognitiven Steuerungs- prozessen und Handlungsstra- tegien
--	--	---	---	--

**2.2.2 LTs in der Tradition der Humanistischen Psychologie**

Das «*Erfahrungstraining*» von Tausch und Tausch (1970, 1977) bezieht sich auf die Erziehungspsychologie der beiden Autoren und geht in letzter Konsequenz auf die Humanistische Psychologie im Sinne von Carl Rogers' *non-direktiver Gesprächspsychotherapie* zurück (Rogers, 1976). Die humanistische Trainingsform ist sehr einflussreich. Teilelemente dieses Ansatzes werden sehr oft in andere Trainingskonzepte integriert. In seiner ursprünglichen Form handelt es sich um ein Trainingskonzept, welches die Teilnehmer in ein sehr anspruchsvolles, vom üblichen Alltagsverhalten deutlich unterschiedenes Gesprächsverhalten einführt. Emotionale Wertschätzung, einfühlen- des Verstehen, unterstützende nicht dirigierende Aktivitäten und Echtheit sind nach Tausch/Tausch und Rogers für eine günstige psychische Entwicklung von Personen notwendige Haltungen. (Zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, an welchen Kriterien man diese Haltungen erkennt, und sie üben in Rollenspielen, ihre Interaktion mit Schülerinnen und Schülern an diesen Kriterien zu orientieren. An die Stelle des «*Erfahrungstrainings*» ist mittlerweile das ebenfalls in der Tradition von Rogers stehende *Gordon-Lehrertraining* getreten (Sauter, 2001).

**2.2.3 Lerntheoretische LTs**

Bei an lerntheoretischen Konzepten orientierten Trainings lassen sich zwei Formen unterscheiden.

(a) Das *Microteaching* ist eine Trainingsform, die gezielt für den Einsatz in der Lehreraus- und Fortbildung entwickelt wurde (Voss, 1987; Klinzing, 2002). Es stützte sich ursprünglich explizit auf behavioristische Lerntheorien und zielte ausdrücklich auf den Erwerb beruflich relevanter Fähigkeiten ab. Nach den Prinzipien Modellernen, Lernen in kleinen Schritten und Verstärkungslernen sollte angemessenes Lehrerverhalten systematisch eingeübt werden. Elemente des Microteachings wie das Üben von neuen Verhaltensstrategien in Rollenspielen, der Einsatz von Modellen, das systematische Arbeiten mit Verstärkung finden sich auch in anderen Trainingsformen wieder. Natürlich gibt es diese Trainingsform inzwischen in Abwandlungen und Erweiterungen mit Elementen aus anderen Trainingskonzepten.

(b) Trainings in *Verhaltensmodifikation* entstammen dem Bereich der Klinischen Psychologie. Vorgehensweisen der Verhaltenstherapie wurden zur Bewältigung unterricht-

licher Probleme herangezogen, wobei Hauptansatzpunkt der Umgang mit schwierigen Schülern war. Der theoretische Hintergrund ist sehr viel breiter als beim Microteaching. Verhaltenstherapie orientierte sich in ihren Anfängen zwar auch an behavioristischen Lerntheorien, integrierte aber im Verlauf der Zeit auch so genannte «kognitive» Theorieansätze. Bei der Anwendung verhaltenstherapeutischer Verfahren im pädagogischen Kontext wurden Lehrende zunächst als «Mediatoren» eingesetzt. Experten (Therapeuten) entwarfen Interventionsprogramme zur Veränderung des Verhaltens von Problemschülern. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer war es, unter Begleitung durch Experten die Vorgaben eines solchen Programms in der schulischen Praxis umzusetzen (Cramer u.a., 1976). Später ging man dazu über, Lehrende in der selbständigen Anwendung verhaltenstherapeutischer Methoden im Unterricht zu schulen (Redlich & Schley, 1978). Neuere Konzeptionen ziehen Prinzipien der Verhaltenstherapie heran, um (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern zu einem kompetenteren Verhalten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern bzw. Kollegen und Kolleginnen zu verhelfen. Das «Münchener Trainingsmodell» (Havers, 2002) leitet Lehrende und Studierende des Lehramts dabei an, ihr Verhalten generell an lerntheoretischen Prinzipien zu orientieren. Das «Training Sozialer und Beruflicher Kompetenzen» (Jürgens, 2002) arbeitet mit einem kognitiven Lernmodell und legt das Schwergewicht auf sozial kompetente Handlungsstrategien im Umgang mit Schülern, Schülerinnen, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Dieses Training wird auch in einer Kurzform (Lubitz, 2001) zur Vorbereitung von Praktika eingesetzt. Ebenfalls in der Tradition der kognitiven Verhaltenstherapie stehen Trainings zum Selbstmanagement (Sieland, 1999) und zur Stressbewältigung.

#### **2.2.4 LTs auf Basis kognitionspsychologischer Ansätze**

Die Ableitung praktischer Konzepte aus empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen ist beispielsweise das Ziel des kognitionspsychologischen Konstanzer Trainingsmodells (KTM). Lehrenden sollen subjektive Wissensbestände in Problemsituationen bewusst gemacht, diese Wissensbestandteile mit wissenschaftlichem Expertenwissen konfrontiert und wo notwendig verändert und in vorhandene subjektive Theorien integriert werden. Auf dieser Basis werden veränderte Handlungskonzepte entwickelt und im Rollenspiel erprobt. Das KTM richtet sich an bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer. Es wird an konkreten Problemsituationen gearbeitet, wobei das zentrale Element des KTM die Arbeit in kontinuierlichen Tandems ist. Ergänzt werden diese durch Gruppen, in denen sich mehrere Tandems zum Erfahrungsaustausch treffen (Dann & Humpert, 2002).

### **3. Evaluation und Effektivität von LTs**

#### **3.1 Trainingsevaluation und die Erfassung von Trainingseffekten**

Bei der Evaluation von Trainingsprogrammen wird nach Will, Winterler und Krapp (1987) zwischen einer Ziel- bzw. Konzeptevaluation vor einem Training, einer Prozessevaluation während eines Trainings und einer Produktevaluation nach einem Training

unterschieden. Wichtigstes Kriterium für die Produktevaluation eines LTs ist die Frage, ob und wie die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Trainingsinhalte in ihrem beruflichen Alltag anwenden können. Dieser Transfer beinhaltet sowohl die Übertragung von Inhalten aus dem Training in den Berufsalltag als auch die Aufrechterhaltung veränderten Verhaltens über längere Zeiträume.

Nach Krause (2000, 2003) ist die Erfassung von Transfer- bzw. Trainingseffekten im Bereich sozialer Kompetenzen nicht unproblematisch. Soziale Kompetenzen sind keine starren Fähigkeiten, die – einmal im Training erworben – nur noch in den Alltag übertragen werden müssen. Situationen, Schülerinnen und Schüler ändern sich. Demzufolge müssen Lehrpersonen ihr Verhalten immer den jeweiligen Gegebenheiten anpassen und situationsspezifisch weiterentwickeln.

Bei der Trainingsevaluation steht man so zunächst vor dem Problem, geeignete Indikatoren zur Erfassung trainingsbedingter Veränderungen der sozialen Kompetenzen zu finden. In der Transferforschung findet sich ein sehr breites Spektrum potentieller Indikatoren. Kirkpatrick (1998) unterscheidet hier allgemein vier Ebenen:

1. Reaktionen
2. Lernen von Kognitionen
3. Verhalten
4. Ergebnisse

Diese Ebenen lassen sich auch auf die Evaluation von LTs übertragen. Die erste Ebene der Reaktionen umfasst die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit dem Training. Sie wird oft unmittelbar nach Trainingsende erhoben. Aus diesem «Happynessindex» können allerdings kaum Aussagen über den wirklichen Transfer abgeleitet werden. Auf der zweiten Ebene (Lernen von Kognitionen) geht es um die Veränderung kognitiver Wissensstrukturen (z.B. Wissenszuwachs bezüglich der Trainingsinhalte, Veränderung subjektiver Theorien). Auch die Erfassung von Veränderungen kognitiver Variablen der Handlungsregulation (z.B. Selbstwirksamkeit, Attributionen) können hier eingeordnet werden. Die dritte Ebene beinhaltet im Unterschied dazu das konkret beobachtbare Verhalten. Auf dieser Ebene interessiert, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einem Training in der Lage sind, neu erlernte Handlungsmuster im Alltag auch anzuwenden. Die vierte Ebene der Ergebnisse bezieht sich letztendlich auf die Konsequenzen des veränderten Verhaltens im Alltag. Hier können Trainingseffekte indirekt erfasst werden – beispielsweise über die Erhöhung der Umsatzzahlen nach einem Verkaufstraining oder die Verbesserung des Klassenklimas nach einem Lehrertraining. Neben der Indikatorenwahl ist die Erhebung von Langzeiteffekten ein weiteres Problem bei der oft feldnahen Forschung. Es gelingt selten, Lehrende über längere Zeiträume hinweg zu begleiten und trainingsbedingte Langzeiteffekte zu erfassen.

### 3.2 Effektivität von LTs

Untersuchungen zur Überprüfung der Effektivität von LTs fanden überwiegend in den 70er- und 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts statt. Sie sind im methodischen Ansatz und in den Ergebnissen ähnlich weit gestreut und heterogen wie die Trainings selbst. Neben Untersuchungen, welche die Effektivität von Trainings an der Veränderung der Teilnehmer mit und ohne Vergleich zu anderen Interventionen bzw. «unbehandelten» Gruppen prüfen (vgl. z.B. Tausch & Tausch, 1970; Havers, 2001; Dann & Humpert, 2002; Lubitz, 2001), stehen v.a. im Microteaching Untersuchungen, in denen verschiedene Vorgehensweisen gegeneinander geprüft werden (vgl. Klinzing, 2002). Man interessiert sich sowohl für Veränderungen von Einstellungen und kognitiver Verarbeitung (z.B. Jürgens, 2002) als auch für konkret beobachtbare Verhaltensänderungen (z.B. Dann & Humpert, 2002). Die Ergebnisse sind uneinheitlich, lassen sich aber – mit einiger Vorsicht – durchaus als Hinweis auf die Wirksamkeit von Lehrertrainings interpretieren. Als allgemeiner Trend lässt sich festhalten: Verhaltensänderungen finden vor allem in den Bereichen statt, die im Training unmittelbar angegangen wurden. Kognitive Verarbeitungsstrategien wie Attributionen oder Selbstwirksamkeit verändern sich in kognitiv-lerntheoretischen Trainings relativ deutlich. Auch Auswirkungen auf betroffene Schüler lassen sich beobachten. Ihr Problemverhalten sank in der Folge von Trainings, in denen Lehrer lernten, solche Situationen zu bewältigen. Ebenso konnte gezeigt werden, dass Freude am Unterricht und Mitarbeit ansteigen. Untersuchungen zu längerfristigen Wirkungen sind selten. Es gibt aus dem Bereich Microteaching Hinweise, dass die Wirkungen über Zeiträume bis zu drei Jahren andauern.

## 4. Fazit

LTs haben in Deutschland eine lange Tradition, konnten sich im Schatten herkömmlicher Lehrerbildung jedoch nicht durchsetzen. Dennoch wurden sie an verschiedenen Hochschulstandorten in allen Phasen der Lehrerbildung angeboten, weiterentwickelt und evaluiert. Es liegen gegenwärtig relativ viele Konzepte und Erfahrungen vor, die mit Blick auf zukünftige Veränderungen in der Lehrerbildung bisher jedoch nicht ausreichend diskutiert und gebündelt wurden.

## Literatur

- Cramer, M., Gottwald, P. & Keupp, H.** (Hrsg.). (1976). *Verhaltensmodifikation in der Schule: Schule als Feld experimenteller sozialer Innovation*. Mitteilungen der dgvt – Sonderheft III. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Dann, H.-D. & Humpert, W.** (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 215–226.
- Havers, N.** (2001). Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchner Lehrertraining. *Grundschule*, 33 (9), 33–35.
- Jürgens, B.** (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings: Eine Analyse verschiedener Formen des Lehrertrainings auf der Grundlage eines kognitiven Lernmodells*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Jürgens, B.** (2002). Anwendungen im nichtklinischen Bereich. In R. Hinsch & U. Pfingsten (Hrsg.), *Grup-*

- pentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Materialien* (S. 261–288). Weinheim: Beltz.
- Kirkpatrick, D.L.** (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klinzing, H.G.** (2002). Wie effektiv ist Microteaching? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194–214.
- Kramis, J.** (1991). Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 260–277.
- Krause, G.** (2000). Transfer von Ausbildungsinhalten – wie baut man Brücken in die Praxis. In B. Sieland & B. Rissland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 335–358). Hamburg: Dr. Kovac.
- Krause, G.** (2003). Einsatz sozialer Fragebogenskalen in der Trainingsevaluation. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III* (S. 325–343). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Lubitz, I.** (2001). Möglichkeiten einer praxisbezogenen Kurzvorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III: Konzepte, empirische Befunde und Erfahrungsberichte zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 189–206). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Rechtin, W.** (1999). *Angewandte Gruppendynamik*. Weinheim: Beltz PVU.
- Redlich, A. & Schley, W.** (1978). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Reimers, H.** (1992). Training. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung, Training, Supervision* (S. 11–16). Weinheim: Juventa.
- Rogers, C.** (1976). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Sauter, F.** (2001). Das Gordon-Lehrertraining. Ein Training zur Erweiterung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. *Grundschule*, 33 (9), 41–44.
- Schmidt, J.** (Hrsg.). (1989). *Gesprächsführung: Grundlagen, Orientierungshilfen, Training*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Sieland, B.** (1999). Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In C. Enders, C. Hankel & S. Möley (Hrsg.), *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule* (S. 122–313). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M.** (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M.** (1977). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Voss, B.** (1987). *Individualisierung des Lehrerverhaltenstrainings unter Berücksichtigung differentieller Aspekte*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Will, H., Winterler, A. & Krapp, A.** (1987). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In H. Will, A. Winterler & A. Krapp (Hrsg.), *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 11–42). Heidelberg: Sauer.

## Autorinnen

- Gabriele Krause**, Dr., Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie  
Bültenweg 74/75, D-38106 Braunschweig, G.Krause@tu-bs.de
- Barbara Jürgens**, Prof. Dr., Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie,  
Bültenweg 74/75, D-38106 Braunschweig, B.Juergens@tu-bs.de

## Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen

Stefan Albisser

Die Aufnahme von Forschungs- und Entwicklungsmodulen (F&E) in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen wird oft didaktisch begründet: *Projektorientiertes, forschendes Lernen* soll Vorlesungen, Seminare, berufspraktische Trainings und Übungen als *weiteres* Studienelement ergänzen. Diese an sich zutreffende Argumentation lässt vergessen, dass forschendes Lernen ein aktiv (mit)gestalteter Erkenntnis- und Wissensgenerierungsprozess ist, in welchem *subjektive Alltagsannahmen*, mit bedeutsamem Reflexionswissen konfrontiert werden. Am Beispiel des Forschungsprojekts «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» wird der weite Weg zu einer einfachen Untersuchung nachgezeichnet.

Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun<sup>1</sup>

### 1. Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Ausbildung von Lehrpersonen

Wer seinen Beruf schätzen lernen will, begibt sich auf Reisen. Was früher die Gesellen zu bildsamen Wanderjahren machte, wird heute in Studiengängen oft medial repräsentiert oder wird – einer «alten» menschlichen Grundhaltung folgend – mit forschendem Lernen anzueignen versucht. In diesem Fall erkunden Studierende systematisch verschiedenste Situationen, Aufträge oder Anforderungen, um Problemstellungen des Handelns im Berufsfeld zu erkennen und adäquate Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Diese Einblicke fördern das Fragen und Vergleichen, geben den Blick frei auf erweiterte Zusammenhänge und vertieftes Verstehen der Berufsarbeit.

Im Diplomstudium, dem zweiten Teil der Ausbildung zur Lehrperson, partizipieren an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) alle Studierenden an einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (F&E-Projekt). «Sie erhalten dadurch Einblicke in Forschungskonzepte und -methoden und erfahren, wie neues Wissen durch forschendes Fragen und Handeln entwickelt werden kann.»<sup>2</sup> Diese F&E-Projekte werden in den beiden letzten Studiensemestern belegt und umfassen drei Module. Das heisst, während insgesamt 130-150 Arbeitsstunden und unter Anrechnung von 4.5 ECTS-Punkten beschäftigen sich die angehenden Lehrpersonen mit den folgenden drei allgemeinen Zielsetzungen<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> Maturana & Varela (1987, S. 31)

<sup>2</sup> Siehe die Homepage der PHZH (2004): Stichwort «Studiengänge».

<sup>3</sup> Vgl. das Konzeptpapier des Prorektorats Ausbildung (Brandenberg & Buff, 2003).

- Einen exemplarischen Einblick in das professionelle<sup>4</sup> Generieren von Erkenntnissen, von Produkten (wie bspw. Lehrmitteln) oder von Werturteilen (bspw. bezüglich der Qualität eines Produkts) gewinnen.
- Das Aufarbeiten einer Frage und Bearbeiten einer Problemstellung mittels bestimmter (bereichs- und disziplinspezifischer) Verfahrensweisen erfahren bzw. mitgestalten und dabei die Möglichkeiten und Grenzen solcher Vorgehensweisen, aber auch die Gütekriterien für deren Einsatz reflektieren lernen.
- Weiterführende Fragen und Konsequenzen formulieren, die sich aus den Ergebnissen ableiten bzw. die sich folgern lassen.

Die beabsichtigte *Lernförderung der Studierenden* liegt in den Bereichen der PHZH-Standards IV und X: Mit der Partizipation und Berichterstattung über ihre F&E-Mitarbeit belegen sie ihr reflektiertes kritisches Verfahrenswissen bzw. wissenschafts- und gesellschaftsbezogenes Kontextwissen.<sup>5</sup>

Die Studierenden können das F&E-Projekt ihren Interessen entsprechend aus einer Reihe von Angeboten auswählen, welche für die Studiengänge aus allen Fachbereichen zusammengestellt werden.<sup>6</sup> Im ersten F&E-Semester wird dann das Projekt bzw. das Untersuchungsvorhaben inhaltlich und methodisch vorbereitet (Arbeitsumfang 1 Modul). Im darauf folgenden Semester findet während einem Doppelmodul (das einem halben Arbeitstag entspricht) die Projektdurchführung und -auswertung statt.

Nach dieser allgemeinen Charakterisierung von F&E-Modulen skizziere ich kurz die Bedeutung des Forschenden Lernens für ein Berufsstudium (siehe den folgenden *zweiten* Abschnitt) und wende mich anschliessend dem inhaltlichen Gegenstand des F&E-Projekts «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» zu (*dritter* Abschnitt). Den Darlegungen zum Begriff der Entwicklungsaufgaben (EA; Teil 3.1) folgen Hinweise zum Bildungsgang von Lernenden (didaktische Bedeutung von EA; Teil 3.2), anschliessend die Beschreibung des F&E-Projekts «EA von Vorschulkindern» (Teil 3.3–3.5). Erste Ergebnisse (*viertes* Abschnitt), Folgerungen und eine Reflexion der Projektarbeit beschliessen den Artikel (*fünfter* Abschnitt).

---

<sup>4</sup> Mit «professionell» meinen die Autoren «grundsätzlich (...) die jeweiligen Ansprüche im Sinne von «the State of the Art» der entsprechenden Disziplin bzw. des entsprechenden Bereichs» (Brandenberg & Buff, 2003, S. 1).

<sup>5</sup> Siehe die Homepage der PHZH (2004): Stichwort «Standards».

<sup>6</sup> Die jeweils aktuell ausgeschriebenen Projekte finden sich unter dem Stichwort Studiengänge auf der Homepage der PHZH.

Ich betrachte Erkennen als aktives Verstehen der erkannten Dinge,  
als eine Handlung, die ein Können erfordert<sup>7</sup>

## 2. Forschendes Lernen und die Perspektivität von Erkenntnis

Viele Studierende – und nicht nur sie! – stellen sich das Erwerben von Einstiegskompetenzen des Lehrerinnenberufs hauptsächlich als Nachahmung «exzellenter Lehrmeister» vor. Zu diesen Meisterinnen und Meistern zählen sie häufig auch Lehrpersonen, die sie in der eigenen Schulzeit erlebt haben. Welche «Bilder» des Handelns und welches «Wissen» beim Imitieren verwertet wird, ist noch weitgehend unklar. Weder die Erforschung subjektiver Alltagstheorien (Wahl, Schlee et al., 1983; Wahl, 1991), noch jene «reflexiver Praxis» (Herzog & von Felten, 2001) konnten bislang schlüssig aufzeigen, welche und weshalb bestimmte Wissenskerne handlungsanleitend wirken. Diesen Umstand belegen Beobachtungen, dass Expertinnen und Experten offensichtlich mehr wissen, als sich an ihrem Verhalten beobachten lässt – oder als diese Personen handlungsbegleitend verbalisieren können (Schön, 1987, 1983; Dick, 1992; Wahl, 1991). Nachträgliche Erklärungen entpuppen sich oft als Handlungsrechtfertigung. Ryle (1949) behauptet gar, die Annahme, wonach kluges Handeln von explizitem Wissen abhängt, sei eine «intellektualistische Lüge».<sup>8</sup>

In dieser unwegsamen Wissensnutzungslandschaft kommt *forschendem Lernen* die Aufgabe zu, Lehrerinnenhandeln als Teil institutionellen Handelns zu begreifen. Im forschenden Lernen ist deshalb die *Perspektivität* menschlicher Erkenntnis (Fichten, 2003) ein immer wiederkehrendes Thema. Die stete Thematisierung des Handelns und seines Kontextes fördert daher das Verbinden von Alltags- und Reflexionswissen. Nicht das didaktisch vermittelte und reproduzierbare «träge Wissen» an sich, noch das subjektive Alltagswissen an sich, steht beim forschenden Lernen im Zentrum. Es geht vielmehr um das bewusste Aufarbeiten impliziter und expliziter Wissensbereiche (Perrig, 1990) und deren Widersprüchlichkeiten (Helsper, 2000) von Alltags- und Reflexionswissen mittels wuchernder, transversaler Vernunft (Welsch, 1996; Herzog, 2002, S. 584).

Forschendes Lernen lässt sich daher hochschuldidaktisch als re-konstruktivistisches Verfahren beschreiben. Kognitive und affektiv-motivationale Ressourcen der forschend Lernenden zu einer bestimmten Thematik werden zum Ausgangspunkt des im Team zu entwickelnden Forschungsprozesses gemacht. Damit bietet forschendes Lernen auch eine Kompetenzbrücke zu Selbstorganisation und Weiterbildung in *teamorientierter Schulentwicklung*.

---

<sup>7</sup> Polanyi (1964, S. xiii).

<sup>8</sup> Weiterführend dazu siehe Clancey (1993), Neuweg (2001).

### 3. Das Forschungsprojekt «Entwicklungsaufgaben (EA) von Vorschulkindern»

#### 3.1 Zum Begriff der Entwicklungsaufgaben (EA)

Entwicklungsaufgaben sind «unhintergebar», wenn die Lebensbewältigung eine Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen erfordert.

Während sich viele Entwicklungspsychologinnen und -psychologen darum bemühten, universell geltende Entwicklungsgesetze zu finden und empirisch zu bestätigen, formulierte Robert Havighurst, ein in der Lehrerbildung tätiger Psychologe, in den späten Vierzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts das Konzept der EA (Grob & Jaschinski 2003). Damit brachte er die Konzepte von Lernen und Entwicklung in zweierlei Hinsicht entscheidend voran: Einerseits konnten dadurch individuelle Entwicklungen in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext situiert werden. Andererseits liessen sich Lernaufgaben als Teil eines Kompetenzaufbaus bzw. auch -umbaus über die gesamte Lebensspanne identifizieren.

Für Havighurst (1982) liegt dann eine EA vor, wenn neue Fertigkeiten und Kompetenzen «zur konstruktiven zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind» (Grob & Jaschinski, 2003, S. 23). EA enthalten somit zwei Pole bzw. Verankerungen, nämlich deskriptive (biologische und psychologische) Aspekte und normative (soziologische) Aspekte (Havighurst, 1963). EA beschreiben einerseits Kompetenzen der individuellen Entwicklung, also bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andererseits spiegeln sie soziale Erwartungen im Sinne von Lern- und Initiationsaufgaben eines sozialen Kontextes, einer Gesellschaft bzw. einer bestimmten Kultur, die in bestimmten Phasen des Lebenslaufs zu meistern sind<sup>10</sup>. Die normative und kompetenzbezogene Bedeutung von EA lässt sich beschreiben als die handelnde Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sachlichen, materialen und sozialen Umwelt und umfasst das Meistern (Bewältigen) jener Handlungsziele, welche die kulturelle Umwelt an ihre Individuen einer bestimmten Altersphase resp. Lebenslage stellt. EA kennzeichnen somit einen Austauschprozess, der das Individuum mit seiner Umwelt verbindet. Dieser Umweltbezug betrifft sowohl das gegenständliche Handeln (Objektbezug) wie auch das soziale Handeln (sozialer Interaktionsbezug)<sup>11</sup>. Hurrelmann & Bründel (2003, S. 71–95) haben den soziologischen und entwicklungspsycho-

<sup>9</sup> Saner (1979, S. 96)

<sup>10</sup> Flammer (1993) spricht diesbezüglich von den EA als «gesellschaftlichen Eintrittskarten» zu bestimmten Tätigkeits- und Lebensbereichen.

<sup>11</sup> Eckensberger & Keller (1998) haben die von verschiedenen Forschenden identifizierten EA und Entwicklungsthemen gesammelt; eine Zusammenfassung findet sich bei Gruber, Prenzel & Schiefele (2001, S. 120–122).

logischen Forschungsstand bezüglich EA in den verschiedenen Lebensphasen gesichtet und nennen für die Kindheit die in Abbildung 1 aufgeführten EA.

Lebensphase	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit (0-5 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emotionales «Urvertrauen» aufbauen.</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit und soziales Bindungsverhalten entwickeln.</li> <li>- Grundlegende sensorische und motorische Fertigkeiten aufbauen.</li> <li>- Sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln.</li> <li>- Identifikation mit dem eigenen Geschlecht herstellen.</li> </ul>
Späte Kindheit (6-11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beziehungen mit Altersgleichen und Freundschaften aufbauen.</li> <li>- Männliches oder weibliches Rollenverhalten einüben.</li> <li>- Entwicklung von kognitiven Konzepten und Denkschemata einleiten.</li> <li>- Grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln.</li> <li>- Mit dem sozialen System Schule umgehen lernen.</li> <li>- BGewissen, Moral und Wertprioritäten aufbauen.</li> </ul>

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase «Kindheit» (nach Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73)

Die Formulierung dieser EA beinhaltet stets eine bestimmte Problemstellung, die konkrete Individuen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten subjektiv disparat wahrnehmen können und lösen müssen. Dieser Aspekt von EA entspricht weit gehend noch dem ursprünglichen Konzept von Havighurst. Denn Havighursts Ansatz steht – wissenschaftsgeschichtlich – in der Tradition Deweys (1916), der Lernen als erfahrungsgestütztes Problemlösen konzipierte. Lernen, Denken, Problemlösen, Entwicklung werden als dem wissenschaftlichen Erkennen vergleichbare Prozesse vorgestellt. Havighursts Bezugnahme auf Deweys Denk- und Handlungsmodell verdeutlicht denn auch die konzeptuelle Verwandtschaft von wissenschaftlichem Erkenntnisprozess und auf diesen Bezug nehmendes forschendes Lernen, problemorientiertes Lernen sowie auch Problemlösen beim Bewältigen von EA. Dieser gemeinsame Hintergrund dürfte denn auch Anlass sein dafür, dass das Konzept der EA in den letzten Jahren in der soziologischen Kindheits- und Lebenslaufforschung (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2003), in der psychologischen Forschung, insbesondere in der Entwicklungspsychologie und in der Psychologie der Adoleszenz (s. Grob & Flammer, 1997; Fend, 2000; Flammer & Alsaker, 2002; Grob & Jaschinski, 2003) wie auch in der Erziehungswissenschaft angewandt und präzisiert worden ist. Bemerkenswert ist der bereits zwanzig Jahre zurückliegende Versuch, Kompetenzentwicklung im Übergang von der Sekundarstufe 2 zum Studium bzw. zur Berufsbildung mittels EA zu beschreiben (Gruschka, 1985; Blankertz, 1986; Kordes, 1989 und 1996). Die Weiterführung dieser erziehungswissenschaftlichen Forschung erfolgt heute unter anderem in der bildungstheoretischen Didaktik, welche EA als Teil eines je individuellen Bildungsgangs in einem spezifischen Kontext thematisiert (Hericks u. a., 2001; Maskulinki, 1998; Meyer & Reinartz, 1998; Terhart, 2004). Das ursprünglich vage theoretische Konzept der EA sensu Havighurst

hat dadurch entscheidende Präzisierungen erhalten. Sowohl epochentypische Anforderungen als auch solche, die sich im individuellen Lern- und Lebenszyklus aufdrängen, werden erörtert:

Entwicklungsaufgaben begleiten einen Menschen sein Leben lang. Sie spiegeln die Problematik insbesondere solcher typischer Lebenssituationen wider, die vom Einzelnen eine Neuorientierung und Neuorganisation seines Lebens verlangen und von ihm rückblickend als Einschnitte und Umbrüche in seiner Biographie ausgemacht werden können (Hericks, 1998, S. 178). Entwicklungsaufgaben sind «unhintergebar»; sie müssen wahrgenommen, angegangen und bewältigt werden, wenn es zu einer Progression in der Kompetenzentwicklung und zur Konstitution von Identität kommen soll (Kordes, 1989, S. 46).

Wann aber – so ist nun zu fragen – sind EA unhintergebar? An diese Frage sollen zwei Überlegungen angeknüpft werden. Die erste bezieht sich auf die Funktion des Selbstwertgefühls beim Entscheiden über schwierige Aufgaben. Die zweite betrifft das Konzept der EA selbst.

(1) Wenn EA zur Steigerung der eigenen Kompetenzen führen, dadurch die persönliche Handlungsfähigkeit erweitern und erfolgreiches Handeln mehr, resultieren daraus in der Regel positive Selbstwertprozesse sowie ein erhöhtes fähigkeits- und leistungsbezogenes Selbstkonzept. Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit als erstrebenswerte motivationale Ressourcen werden als erreichbar erfahren und werden Teil der sich entwickelnden Wertstruktur und Identität. Erwartungshaltungen, erlebte oder angekündigte Sanktionen und Unterstützungsstrukturen im sozialen Beziehungsnetz verstärken diese Prozesse. Somit wäre eine allgemeine Erklärung formuliert, warum «Personen in Entwicklung» sich immer wieder auf neue Herausforderungen im Sinne von EA einlassen: Sie wollen auf ihre Kompetenzentwicklung und/oder auf die damit in Zusammenhang stehenden sozialen und weiteren Gratifikationen nicht verzichten. Da ein solcher Verzicht (auch) für Kinder meist mit Frustrationen und erhöhtem sozialem Stress einhergeht, versuchen sie oft recht ausdauernd ein aufgabenorientiertes Coping. Misslingt dieses kompetenzerweiternde, problemlösende Bewältigungsverhalten, folgen Phasen der Problemreduktion oder -negierung. Die Anpassung des eigenen Handelns an bestimmte, nicht-erfüllbare Erwartungen wird mit kreativen Ersatzlösungen oder Alternativen (Kompensationen) erträglich zu machen versucht. Die Verhaltensadaptivität dient dann nicht der Bewältigung von EA an sich, sondern dem Aufrechterhalten eines günstigen Selbstbildes, der sozialen Beziehungen und dem emotionalen Gleichgewicht. Lebensbewältigung steht somit in zentraler Beziehung zum sozialen Kontext und dem darin existierenden Entscheidungsfreiraum. Die «Unhintergebarkeit» von EA hängt deshalb auch mit der Rigidität eines sozialen Kontexts zusammen. Wenn die Formen und Wege der Lebensbewältigung subjektiv wenig Entscheidungsspielraum lassen, dann bleibt auch die Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen auf diese wenigen sozialen Lebensentwürfe eingeeengt.

(2) Die bis heute formulierten EA sind weit gefasst, d.h. sie umfassen in der Regel eine ganze Reihe von zu bewältigenden Teilaufgaben. Beispielsweise leuchtet die in Abbildung 1 aufgeführte EA «Mit dem sozialen System Schule umgehen lernen» als Anforderung an die Heranwachsenden einer demokratisch verfassten, industriellen oder postindustriellen Gesellschaft unmittelbar ein. Aber es bleibt unklar, welche einzelnen Aufgaben Kinder zur Bewältigung dieser EA lösen können müssen. Es ist auch nicht klar, ob alle Kinder die gleichen Teilaufgaben lösen müssen, oder ob verschiedene Kombinationen von Teilaufgaben möglich sind. Dies hängt einerseits mit fehlenden Operationalisierungen und Prüfkriterien der EA zusammen. Andererseits lässt sich an diesem Beispiel zeigen, dass das Umgehen lernen mit dem System Schule in verschiedenen sozialen Subsystemen der Gesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, und dass daher auch unterschiedliche Bewältigungskompetenzen ausreichen. Die Bindung des Konzepts der EA an die *subjektive* Bewältigung vernachlässigt daher in der Regel sowohl die Rekonstruktion des jeweiligen sozialen und historischen Kontexts wie auch die Reflexion von Gütekriterien erfolgreicher Aufgabenbewältigung.

### 3.2 Zur didaktischen Bedeutung von EA für den Bildungsgang von Kindern

In der Erörterung didaktischer Modelle und Unterrichtskonzeptionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird heute der Akzent auf Unterrichtsverfahren gelegt. Die den Unterricht vorbereitende und gestaltende *Lehrperson* mit ihren Entscheidungen über Inhalte, Medien und Methoden und mit ihren Umsetzungskompetenzen steht im Zentrum der Reflexion. *Bildungsgangdidaktik* dagegen ist der Versuch, diesen *Fokus zu verschieben*, so dass der Bildungsgang der *Schülerinnen und Schüler* entlang einer Reihe individuell bewältigter EA unter den Rahmenbedingungen der Institution «Schule» sichtbar und rekonstruierbar wird. Schulbezogene EA stellen daher nicht einfach so etwas wie ein neu dekretiertes Curriculum dar. Vielmehr handelt es sich um Lernaufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler als unhintergehbare individuelle Anforderungen wahrnehmen und zu bewältigen versuchen, wenn sie sich aus der frühen Kindheit heraus ins (Vor-) Schul- und Jugendalter bewegen. Die Erforschung von EA im bildungsgangdidaktischen Sinne versucht somit den Perspektivenwechsel zum «sich bildenden Individuum» in einer gegebenen anforderungsreichen Institution und fragt nach den als unhintergehbare erlebten Situationen bzw. Aufgaben und dem beim Meistern der Anforderungen entwickelten individuellen (und auch kritischen) Handlungspotenzial.

Die Erforschung individueller Bildungsgänge ist somit gebunden an eine differenzierte Wahrnehmung sowohl des sozialen Kontexts als auch der subjektiv bewältigten EA. Das Projekt «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» versucht in mehreren Schritten ein Aufarbeiten dieser Forschungsaufgabe. Im nachfolgend zur Darstellung kommenden ersten Projektschritt geht es um eine Annäherung an die Erwartungen im sozialen Kontext von Vorschule, Primarstufe und «Elternhaus».

### 3.3 Das F&E-Projekt «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» und der Kontext der Untersuchung

Im Jahre 2001 stand das Buch «Weltwissen der Siebenjährigen» während vielen Wochen auf der Bestseller-Liste des Magazins «Der Spiegel». Die Autorin, Donata Elschenbroich, Kindheitsforscherin am Deutschen Jugendinstitut in München, hat in diesem Buch eine reichhaltige Sammlung von *Erwartungen an Kinder* aufgearbeitet (Elschenbroich, 2002). Diese Erwartungen umfassen Gelegenheiten, die Kinder haben sollten, um die Welt zu erkunden und zu erfahren. Es finden sich auch Wünsche, wie Kinder «ihre unerschrockene Erfindertlust, ihre Begeisterung fürs Lernen» (S. 11) im Vorschulalter erleben können sollten. Diese Erwartungen, welche aus Gesprächen mit 150 Erwachsenen verschiedenen Alters und beruflicher Stellung stammen, bezeichnet die Autorin als das «Weltwissen Siebenjähriger» bzw. als das, was Kinder beim Schuleintritt wissen sollten. Die Aufzählung (S. 31–35) und anschließende Kommentierung gipfeln in der These: «Die Zukunft lernt im Kindergarten» (S. 53). Diese These spiegelt ein in den Gesprächen oft erschliessbares Bild des Kind-Seins im Vorschulalter wider. Zu erkennen ist ein spezifisches Verhältnis dieser Erwachsenen zu dem, was als Kindheit oder nachwachsende, junge Generation gesehen oder erwartet wird.

Ebenfalls Mitte der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts versuchten Liebau & Wulf (1996) zusammen mit einem Autorenteam die Generationenverhältnisse zu erfassen und zu bestimmen. Die historischen Rekonstruktionsversuche betrafen demgemäss auch Bilder von Kindheit und Erwachsenenalter und führten bei Baader (1996) zur Erörterung der Über- bzw. Unterlegenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen. Als besonderes Potenzial «des Kindes» liess sich, als Differenz zum vergesellschafteten Erwachsenen, aufgrund der ausgewerteten Quellen (Mitte 18. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert) *Eigensinn, Selbsttätigkeit, Göttlichkeit bzw. Reinheit* rekonstruieren (Baader, 2004, S. 419). Zusammen mit weiteren Merkmalen wie der Ablehnung der christlichen Erbsündebelastung, der von der Aufklärung postulierten Tabula-rasa-Vorstellung sowie der anthropologischen Annahme eines schon zum Voraus gegebenen Entwicklungspotenzials ergaben sich damit die Konstituenten des *romantischen Kindheitsmythos* (S. 418 f.).

Die Lektüre der Erfahrungsgelegenheiten, welche Vorschulkinder in der Vorstellung der Interviewpartnerinnen und -partner von Elschenbroich erhalten sollten, beeindruckt in seiner Vielfalt und im Ansprechen verschiedenster Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten des jungen Menschen. Die Forderung nach Gelegenheiten zu solchen Erfahrungen bedeutet aber nicht, dass mit dieser Publikation eine Beschreibung des *Wissens* von Siebenjährigen vorliegt. In dieser Hinsicht ist der Titel des Bestsellers irreführend<sup>12</sup>. Aber es lassen sich zwei weitere Überlegungen anstellen. Die erste – von Baader (2004) deutlich herausgearbeitet – betrifft die Frage, welche

---

<sup>12</sup> Zutreffender hingegen ist der Untertitel: «Wie Kinder die Welt entdecken können».

Elemente des romantischen Kindheitsmythos in den Interviewergebnissen weiterleben und damit weiterhin aktuelle Vorstellungen vorschulischer Arbeit und Bildungspolitik (mit)bestimmen. Die zweite Überlegung betrifft das erzieherische und gesellschaftliche Verhältnis der bestimmenden Erwachsenengenerationen gegenüber Vorschulkindern. Dies ist die Frage nach der Notwendigkeit bestimmter Entwicklungsschritte in einer Kultur. Bezogen auf Einrichtungen öffentlicher Erziehung ist dies die Frage nach den institutionellen Bedingungen zur Förderung von erwarteten und erhofften *Bildungsprozessen* im Vorschulalter.

### 3.4 Ausgangslage und Zielsetzung des F&E-Projekts

*Ausgangslage:* Während für die obligatorische öffentliche Volksschule seit Jahrzehnten verbindliche Lehrpläne bestehen, existiert für den Vorschulbereich kaum etwas Vergleichbares. Dies erstaunt wenig, weil heute die Arbeit in Kindergärten vorzugsweise als Förderung von Basisfunktionen und vielfältigen Grunderfahrungen in der sachlich-sozialen Umwelt aufgefasst wird.<sup>13</sup> Die traditionale Konzeption des Kindergartens, nämlich Schon- und Spielraum zu sein (Baader, 2004, S. 420), scheint deutlich der Vorstellung eines Anregungs- und Förderraums zu weichen. Der Wechsel vom Kindergarten in die Unterstufe der Primarschule bereitet aber auch heute noch vielen Kindern Schwierigkeiten. Zwar wird nicht mehr so oft wie noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eine strenge Unterscheidung von Vorschulzeit und Primarschulzeit nach dem Motto «Hier spielen – dort lernen» vorgenommen. Aber der Wechsel von der einen zur anderen Institution gleicht in vielerlei Hinsicht immer noch einem brüchigen Übergang. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man bedenkt, dass Kinder des Vorschulalters im heutigen Medienzeitalter oft vielfältige Lerngelegenheiten wahrnehmen können – umgekehrt aber unter Umständen weniger soziale Erfahrungsgelegenheiten haben als die Kinder der früheren kinderreichen Generationen. Schliesslich trägt auch der grosse berufliche Gestaltungsfreiraum der Vorschullehrpersonen oder gelegentlich mangelhafte Kommunikation zwischen den Lehrpersonen der benachbarten Institutionen dazu bei, dass die Bruchstelle für viele Kinder weiterhin existiert.

*Zielsetzung:* Auf dem skizzierten institutionellen Hintergrund soll ein Beitrag geleistet werden zur Frage, ob die institutionalisierte vorschulische Erziehungsarbeit mit dem nachfolgenden obligatorischen Volksschulbereich koordiniert werden kann, indem an Stelle eines Lehrplanes – wie für die Schulen üblich – ein spezielles Aufgabenfeld erarbeitet wird, welches nicht an bestimmte Fächer oder Themen gebunden ist, sondern eine Beschreibung relevanter Entwicklungsaufgaben umfasst. Die Leitidee des Projekts besteht demzufolge im Herausfinden derjenigen spezifischen Entwicklungsanlässe und Erwartungen, welche Kinder meistern, wenn sie als «übertrittsbereit» eingeschätzt wer-

---

<sup>13</sup> Vgl. die entsprechenden «Leitideen» des Kantons Zürich (1983). Mit Richt- und Grobzielen sowie Umsetzungsanregungen beschreibt der neue «Lehrplan Kindergarten» der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2000) die Förderbereiche der Vorschularbeit.

den, so dass sie in der Lage sind, mit schulischen Aufgaben ohne individuelle benachteiligende Lernvoraussetzungen weiter zu fahren.<sup>14</sup>

Im Unterschied zu Vorstellungen von der «Schulfähigkeit», die durch Tests und Beobachtungen im Kindergarten jene Leistungen und Fähigkeiten beschreibt, von denen angenommen wurde oder wird, dass sie in der Schule gebraucht werden (s. Oerter 1995, S. 278), fassen wir unter dem Begriff der «Übertrittsbereitschaft» die (erfüllten) Erwartungen der Erwachsenen- bzw. Referenzgruppen zum Wechsel von der Vorschule in die Primarstufe zusammen. In unserer Untersuchung fragen wir deshalb in einem ersten Schritt danach, ob sich die Erwartungen bezüglich Erfahrungsgelegenheiten und Entwicklungsanlässen unter den verschiedenen Referenzgruppen<sup>15</sup> überhaupt decken. Sollte dies nämlich deutlich nicht der Fall sein, wäre die Bildungsarbeit in dieser Transitionsphase erheblich erschwert.

### 3.5 Vorgehen und Durchführung des F&E-Projekts

*Vorgehen und Untersuchung:* Die oben zitierte Auswertung von 150 Interviews durch Elschenbroich (2002, S. 28–32) spiegeln für uns gesellschaftliche und soziale Erwartungen gegenüber Kindern. Die Interviewten vertreten die Ansicht, dass Kinder im Verlaufe ihrer ersten sechs bis sieben Lebensjahre die genannten Erfahrungen und Kenntnisse gemacht oder erworben haben sollten. Viele dieser Erwartungen oder Herausforderungen erfahren Kinder in den ersten Lebensjahren beiläufig, andere Aussagen stellen zukunftsbezogene Hoffnungen oder Wünsche der befragten Personen dar und repräsentieren somit nicht in jedem Fall «unhintergehbare EA».

Um die Angemessenheit der dokumentierten Erwartungen für das Einzugsgebiet der Zürcher Kindergärten zu überprüfen, entschied sich die Forschungsgruppe dafür, in einem ersten Schritt die Aussagen auf ihre Bedeutung im Sinne der kulturellen Relevanz und der Vollständigkeit für hiesige Vorschulkinder hin zu überprüfen. Die Elschenbroichschen Aussagen wurden dazu sprachlich überarbeitet und in einzeln beurteilbare Aussagen transformiert. Beispiele:

«Ein siebenjähriges Kind soll:

- die Erfahrung gemacht haben, dass Wasser den Körper trägt
- vom Vater während Krankheit gepflegt worden sein
- die eigene Anwesenheit als positiven Beitrag erlebt haben («Wenn du nicht wärst...», «Da hast du uns gefehlt...»)
- Bilder für Gefühle kennen (z.B.: «Wänns eim dä Nuggi usäjägg»), «wenn das Fass überläuft»)
- eine Erinnerung daran haben, dass ein eigener Lernfortschritt in anderen eine positive Reaktion ausgelöst hat.»

<sup>14</sup> Dieser Vorschlag könnte kompatibel sein sowohl mit Modellen eines formellen «Schuleintritts» (Jahrgangsklassen u. ä.) als auch mit Basis- oder Grundstufenmodellen, welche sich durch einen integrierten oder fließenden Übergang auszeichnen.

<sup>15</sup> Als Referenzgruppen ziehen wir verschiedene Gruppen von Fachpersonen sowie die betroffenen Eltern in Betracht.

Die Beurteilung der Relevanz erfolgt durch ein vierstufiges Rating (von «keinesfalls» bis «unbedingt»)<sup>16</sup>. Zu einer ersten Befragung wurden als Expertinnen und Experten die PH-Praxislehrerinnen und -lehrer von Vorschule (Vollerhebung) und Unterstufe der Primarschule (Teilstichprobe) angeschrieben. Als Kontrastgruppe zu den Lehrpersonen wurden in einer gerichteten Stichprobe Eltern in die Untersuchung einbezogen. Den Kontakt zu diesen Eltern, welche ihre Kinder in Gemeinden mit unterschiedlichem Sozialindex in den Kindergarten schicken, erreichten wir mit Hilfe der Kindergärtnerinnen in sechs Kindergartenklassen.

Der Schuleintritt verliert allmählich den Charakter eines «rite de passage»

#### 4. Erste Ergebnisse

Der Rücklauf der Befragung liegt für alle drei Stichproben (Referenzgruppen) zwischen 40 und 50 % (vgl. Abb. 2).

Fragebogen	Versand	Rücklauf	Rücklauf in %	Anteil Frauen
Lehrpersonen Vorschule	90	43	47.8%	95.3%
Lehrpersonen Unterstufe	100	44	44.0%	84.1%
Eltern der Vorschulkinder	106	47	44.3%	61.7%*

Abbildung 2: Rücklaufquoten der Befragung (\* Unter den Eltern der Vorschulkinder antworteten 23.4% gemeinsam).

Die stichprobenvergleichende Auswertung der zur Beurteilung vorgelegten 93 Aussagen ergibt,

- 49 Aussagen, welche für alle drei Referenzgruppen wichtig sind.  
Beispiel: «Einen Schneemann, eine Sandburg oder einen Damm gebaut haben» (Item Nr. 15)
- 22 Aussagen, welche für alle drei Referenzgruppen nur «bei Gelegenheit» oder eher unwichtig sind  
Beispiel: «einen Raum mit dem eigenen Körper ausgemessen haben» (Item Nr. 87)
- 16 Aussagen, zu denen zwei Referenzgruppen eine von der dritten deutlich verschiedene Einschätzung vornehmen
  1. Beispiel: «die Adern eines Blattes und die Adern der eigenen Hand studiert haben» (Item Nr. 67 schätzen beide Lehrpersonengruppen als signifikant wichtiger ein als die Eltern)
  2. Beispiel: «eine Nachricht am Telefon aufnehmen, behalten und ausrichten können» (Item Nr. 76 schätzen die Lehrpersonen der Primar-Unterstufe als signifikant weniger wichtig ein als die Eltern oder die Lehrpersonen des Kindergartens)

<sup>16</sup> Mittels offener Fragen war es auch möglich, weitere Erwartungen zu formulieren.

- 6 Aussagen, für welche keine Referenzgruppe eine gleichgerichtete Einschätzung zu einer anderen Referenzgruppe erkennen lässt
  1. Beispiel: «über Regeln verhandelt oder eine Regel verändert haben» (Item Nr. 85)
  2. Beispiel: «den eigenen Pulsschlag oder den eines Kameraden gefühlt haben» (Item Nr. 91)

Die einzelnen Ergebnisse werden nun den Praxislehrpersonen der PHZH vorgestellt und zur Diskussion vorgelegt werden, bevor die weiteren Projektschritte in Angriff genommen werden.

## 5. Erste Interpretationen und Folgerungen aus dem F&E-Projekt EA

Das Ergebnis der Befragung ist auf dem Hintergrund des erbrachten Aufwands durch die Gruppe der forschend Lernenden eher unspektakulär ausgefallen. Die Referenzgruppen unterscheiden sich wenig in der Einschätzung von Entwicklungsanlässen. Die Erwartungen der mit Erziehungsaufgaben beschäftigten Angehörigen der Erwachsenengenerationen gegenüber den Vorschulkindern sind entweder geprägt von ähnlichen Kindheitsvorstellungen – oder der von den Elschenbroichschen Interviews hergeleitete Fragebogen ist zu wenig differenziert, um bezugsgruppensensible Differenzen aufzeigen zu können. Die zweite Deutung kann wahrscheinlich vernachlässigt werden, weil Elschenbroich ein breites Auswertungs- und Validierungsverfahren ihrer Aufgabensammlung belegt. Wir können deshalb feststellen, was unter vergleichbar beteiligten Personenkreisen die Diskussion von Lernzielen und Fachinhalten bei Lehrplanprojekten oder dem Aushandeln von Schul-Standards beinhaltet: Eingenommene Standpunkte und Urteile drücken ähnliche oder unterschiedliche Wertorientierungen aus, welche diskutiert werden können. Dadurch lassen sich unterschiedliche Standpunkte allenfalls verändern und annähern. Verbleibende Differenzen im Sinne von wertbezogenen Entscheidungskonflikten können aber nicht «gelöst» werden. Wesentlich für die Studierenden ist die Erkenntnis, dass in Fällen unterschiedlicher Standpunkte und Urteile das *Kommunizieren der Perspektivität* bedeutsam ist.

Beispielsweise können hinter dem oben angeführten Item Nr. 76 «eine Telefonnachricht aufnehmen, behalten und ausrichten können» die Gesichtspunkte Aufmerksamkeitstraining, technische Bedienungssicherheit, Vermeiden von Überforderung, Verführungsbwehr usw. stehen.

Die Diskussionen in der Forschungsgruppe während der Erstellung des Fragebogens und der ersten Datensichtung zeigten auf, dass viele der von den Befragten als wichtig eingestuften Erwartungen resp. von Kindern zu machenden Erfahrungen keine «unhintergehbare» EA darstellen. In einem weiteren Projektschritt wird deshalb die Frage nach den *bildungsgangrelevanten Entwicklungsanlässen und EA* aufzugreifen sein.

Abschliessend fasse ich einige Folgerungen zum Prozess des Forschenden Lernens zusammen. Die Studierenden aller im vergangenen Semester durchgeführten F&E-Projekte der PHZH hatten Gelegenheit, ihre Eindrücke zur zurückliegenden Arbeit zu

formulieren. Die Ergebnisse dieser Modulbefragung zeigen, dass die eingangs formulierte Überlegung, mit Hilfe forschenden Lernens ein Reflexionswissen zur Klärung von alltagstheoretischen Positionen zu gewinnen, den Studierenden im Durchschnitt als aufwändig, wenig effizient bzw. als langwierig bis mühsam erscheint – selbst wenn dann einzelne sehr interessante Ergebnisse zum Infragestellen bisheriger Alltagsannahmen und zu neuen Einsichten führen können. Insofern spiegelt diese Modulauswertung für die Entwicklungsphase der Studierenden eine ähnliche Herausforderung wie die in diesem F&E-Projekt referierte Thematik: Es gilt, sich in jedem Lebensabschnitt den unhintergehbaren Entwicklungsaufgaben zu stellen, auch im Studium zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf – worüber übrigens Uwe Hericks und Ingrid Kunze (2002) aus einem anregenden Forschungsprojekt berichten.

## Literatur

- Baader, M.S.** (1996). Unterlegene Erwachsene. Überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit. In E. Liebau & C. Wulf (Hrsg.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung* (S. 190–200). Weinheim: Beltz.
- Baader, M.S.** (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 416–430.
- Blankertz, H.** (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW*. 2 Bde. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Brandenberg, M. & Buff, A.** (2003). *F&E-Projekte in der Ausbildung*. Zürich: Prorektorat Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Clancey, W.** (1993). Situated action: A Neuropsychological Interpretation. *Cognitive Science*, 17, 87–116.
- Dewey, J.** (1966, <sup>1</sup>1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press – Collier MacMillan.
- Dick, A.** (1992). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl. 1996).
- Elschenbroich, D.** (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann. Taschenbuchausgabe (2002): Goldmann.
- Eckensberger, L.H. & Keller, H.** (1998). Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 11–56). Bern: Huber.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern** (Hrsg.). (2000). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Fend, H.** (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fichten, W.** (2003). Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 85–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flammer, A.** (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119–128). Bern: Huber.
- Flammer, A. & F.D. Alsaker** (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Grob, A. & Flammer, A.** (1997). Der Berner Jugendlängsschnitt: *Design und ausgewählte Resultate*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17, 244–255.
- Grob, A. & Jaschinski, U.** (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.

- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele H.** (2001). Spielräume für Veränderung durch Erziehung: 4.5 Entwicklungsaufgaben, In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 120–122). Weinheim: Beltz.
- Gruschka, A.** (1985). *Wie Schüler Erzieher werden*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Havighurst, R. J.** (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman (1<sup>st</sup> ed. 1948).
- Havighurst, R. J.** (1963). Dominant concerns in the lifecycle. In L. Schenk-Danzinger & H. Thoma (Hrsg.), *Gegenwartsprobleme der Entwicklungspsychologie* (S. 27–37). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W.** (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Hericks, U.** (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktische Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In M. A. Meyer, & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 173–188). Opladen: Leske+Budrich.
- Hericks, U., Keuffer, J., Kräfft, H. C. & Kunze, I.** (2001). *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hericks, U. & Kunze I.** (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: VelbrückWissenschaft.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H.** (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Studium.
- Kanton Zürich** (1983). *Leitideen für den Kindergarten. Bestimmungen des Erziehungsrates für die Vorschulstufe*. Zürich: Kantonale Gesetzes/Verordnungssammlung Nr. 412.180.3 (26.4.1983).
- Kordes, H.** (1989). *Didaktik und Bildungsgang: Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise – die sich der «wilden transversalen Praxis» tatsächlicher Lehr-Lernprozesse aussetzt – und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozess der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift*. Münster: Lit Verlag.
- Kordes, H.** (1996). *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang*. Münster: Lit Verlag.
- Liebau, E. & Wulf, C.** (Hrsg.). (1996). *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Beltz.
- Maturana, H. & Varela, F.** (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Maskulinki, H.** (1998). Primarstufenpraxis und Bildungsgangdidaktik. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 271–278). Opladen: Leske+Budrich.
- Meyer, M. A. & Reinartz, A.** (Hrsg.). (1998). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pädagogische Hochschule Zürich** (2005). Standards der PHZH online siehe: [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch) → Ausbildung → Lehrangebot → Modulverzeichnisse.
- Pädagogische Hochschule Zürich** (2005). Studienangaben online siehe: [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch) → Ausbildung → Studiengänge → (z.B.) Vorschulstufe → Basisstudium und Diplomstudium.
- Neuweg, G. H.** (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Oerter, R.** (1995). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. (3. Aufl., S. 249–309). Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion.
- Perrig, W.** (1990). Implizites Wissen. Eine Herausforderung für die Kognitionspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 49 (4), 234–249.
- Polanyi, M.** (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.
- Ryle, G.** (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Saner, H.** (1979). *Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes*. Basel: Lenos.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, E.** (2004). Mögliche Wege aus der Stagnation. Notizen zur Allgemeinen Didaktik. Pädagogische Hochschule Zürich, *ph-akzente*, 11 (1), 3–6.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J.** (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welsch, W.** (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.

## **Autor**

**Stefan Albisser**, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, Postfach, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch

## Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung

Hannes Ummel, Claudia Scheid und Ingo Wienke

**Die Analyse von «Fällen» hat in Pädagogik und Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tradition und erlebt seit dem Paradigmenwechsel in den 1970er-Jahren einen Aufschwung. Die handlungsstrukturelle Professionalisierungstheorie im Gefolge von Parsons und Oevermann setzt auf die Arbeit mit Fällen als Mittel zur Bildung eines professionellen Habitus. Am Beispiel von fallrekonstruktiven Seminaren am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern NMS wird im Text dargelegt, welche Möglichkeiten ein fallrekonstruktives Vorgehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eröffnet. Dabei werden auch die «Stolpersteine» bei einem solchen Vorgehen skizziert.**

### 1. Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Arbeit mit Fallbeispielen hat in der Pädagogik Tradition. So bezeichnet etwa Fatke (1995, S. 676) die Fallanalyse als die «klassische Methode» pädagogischer Erkenntnisgewinnung» und belegt dies mit der Theorieentwicklung in der Psychoanalytischen Pädagogik, die bereits in den 20er-Jahren allgemeine Erkenntnisse aus der Analyse von Fällen gewann. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden Fallanalysen vielfache Verwendung.<sup>1</sup> Die Hinwendung zur Arbeit mit Fällen ist durchwegs mit der Hoffnung verbunden, dass durch sie die Integration von Mitgebrachtem und Angeeignetem, also von Praxis und Theorie gelinge. Implizites Vorwissen soll in der praxisentlasteten Situation des Seminars geklärt, kausalistische «Trivialmaschinen» infrage gestellt, unhinterfragte Routinen aufgebrochen werden, so dass für den zukünftigen Praktiker, die zukünftige Praktikerin mehr und anderes differenzierter wahrnehmbar wird.

Die an Handlungsstrukturen orientierte Professionalisierungstheorie (vgl. etwa Parsons, 1964; Oevermann, 1996 und 2002) sieht das Ziel fallbasierter Ausbildung in der Herausbildung einer geklärten Handlungs- und Beurteilungskompetenz, eines «professionellen Habitus». In dieser Theorie wird zwischen *diffusen* und *spezifischen* Anteilen in der Sozialbeziehung des Professionellen zu seinem Klienten (in diesem Fall zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin) unterschieden. Die diffusen Anteile sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den ganzen Menschen in seiner Persönlichkeit beanspruchen und so nicht auf ein Ziel hin ausgerichtet sind. Bei den spezifischen Anteilen

---

<sup>1</sup> Im deutschsprachigen Raum wären etwa die Fallseminare des «Mainzer Modells» (Beck u. a., 2000), die an der Objektiven Hermeneutik ausgerichteten Ausbildungsformen von Wernet (Wernet, 2000b) sowie das v. a. in der Lehrerweiterbildung eingesetzte «Analysegespräch» von Fenkart und Krainz-Dürr (1996) zu nennen. Einen Einblick in die Diskussion über Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet ein von Ohlhaver und Wernet herausgegebener Band (1999).

hingegen sind klare Zweckorientierungen erkennbar, sie beschränken sich immer nur auf einen *Teil* des Menschen (z. B. seinen Beruf). Bei einem Arzt heisst das z. B., dass er einerseits auf der Einhaltung des vertraglich ausgehandelten Behandlungsrahmens besteht und so bewusst die spezifischen Anteile anspricht. Andererseits ist ein Patient durch die Krankheit immer als ganze Person, also in der diffusen Form thematisch. Diagnose und Therapie erfordern damit auch die Erkenntnis der ganzheitlichen Dynamik im Krankheitsgeschehen. Der Professionelle muss im Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann, 1996) mit seinem Klienten in den diffusen Anteilen jede kognitive oder emotionale Erkenntnis nutzen, die einer «Problemlösung» dienen kann. In Betonung der spezifischen Anteile wiederum müssen die Grenzen der Beziehung, die mit der Zweckorientierung gegeben sind, beständig präsent gehalten werden, um die Beziehung nicht in gegenseitige Verwicklungen entgleiten zu lassen. Professionelles Handeln ist damit bestimmt als Bewältigung einer Problematik unter den widersprüchlichen Anforderungen der diffusen und spezifischen Anteile der Beziehung zwischen den Beteiligten.

In einer Lehr-Lern-Beziehung gibt es zwei Dimensionen in der Spannung von spezifischen und diffusen Anteilen. Erstens: Ein Kind versteht die spezifischen Anteile noch nicht, es kann das Gegenüber ausschliesslich als ganze Person betrachten. Dies kann z. B. in «indiskreten» Fragen an die Lehrperson zum Ausdruck kommen: «Hast Du einen Freund? Hast Du auch Kinder?» Zweitens: Jedes Lernen ist per se diffus angelegt, man lernt – auch als Erwachsener – letztlich nur als ganzer Mensch (vgl. Oevermann, 2002, S. 47 ff.). Aus der ersten Dimension erwächst für die Lehrperson die Notwendigkeit, die Nähe- und Empathiewünsche, möglicherweise auftretende Provokationen und irrationale Aggressivitäten für den Lernprozess fruchtbar umzuleiten. Faktisch bedeutet das, die angebotene Diffusität der Kinder (sinngemäss: «ich will, dass Du mich magst») nicht naiv «auszuagieren» (die Lehrperson könnte z. B. die Schülerinnen und Schüler wie eigene Kinder behandeln), sondern sorgfältig und kontrolliert auf die spezifischen Anteile schulischen Lernens abzustimmen. In der zweiten Dimension muss die Lehrperson Begeisterung oder Verzweiflung beim Lernen und die ganz individuellen Aneignungswege eines Kindes auf angemessene Weise deuten und versuchen, daraus gewinnbringende Strategien zu entwickeln.

Pädagogisches Handeln ist demgemäss dann professionalisiert, wenn für eine grundsätzlich nicht standardisierbare Problemstellung (z. B. das Nicht-Verstehen eines Kindes) die jeweils passende Problemlösung gefunden wird, und zwar genau dann, wenn die Eigenkräfte des Kindes dies nicht leisten können. Ein professioneller Habitus bezeichnet dabei jene Haltung, die es ermöglicht, zwangsläufige Widersprüchlichkeiten (etwa die zwischen diffusen und spezifischen Anteilen) auszuhalten, jeweils dem Einzelfall entsprechend zu handeln und dabei auf Fachwissen in angemessener Weise – d. h. nicht «schubladisierend» – zurückzugreifen.

Folgt man diesem Theorieansatz, dient die Analyse von Fällen in der Ausbildung weder der Illustration noch einem rein kognitiven Lernen, ihr kommt vielmehr die Aufgabe zu, «die Formation eines Professionshabitus entscheidend in einer Richtung zu fördern, in der der zukünftige Lehrer wie selbstverständlich das schwierige Geschäft der auf geduldiger, detailgerechter Rekonstruktion beruhenden Einsichtnahme in die konkreten Lernprobleme eines Schülers ebenso wie in die Sachprobleme eines Wissensstoffes bzw. eines Erkenntnisgegenstandes zu beherrschen lernt» (Oevermann, 2002, S. 63). Darin eingebettet muss es das Ziel eines fallanalytischen Vorgehens sein, Nähe- und Distanzprobleme der Lehr-Lern-Beziehung zu verdeutlichen und eine Haltung zu *befördern*, in der es möglich ist, diese Probleme auszuhalten und ihnen eine positive, d. h. dem Zweck der Beziehung dienliche Wendung zu geben.

Die in den Sozialwissenschaften entwickelte Forschungsmethode der Sequenzanalyse (vgl. Wernet, 2000a) eignet sich für ein fallanalytisches Vorgehen in Aus- und Weiterbildung in besonderem Masse – weswegen sie in dem folgend dargestellten Ansatz Anwendung findet. Das ist unter anderem darin begründet, dass in dieser Methode Handeln als Abfolge von Entscheidungen betrachtet wird. An jeder «Sequenzstelle», d. h. an jeder Stelle an der eine Entscheidung fällt, wird analysiert, was diese Entscheidung im Vergleich mit anderen möglichen kennzeichnet. Professionalisiertes Handeln, das aufgrund der Orientierung am Einzelfall durch Entscheidungen in eine offene Zukunft geprägt ist, also nicht standardisierbar ist, lässt sich auf diese Weise besonders gehaltvoll reflektieren. Die Studierenden können die Bedeutung der verschiedenen nicht realisierten Entscheidungsoptionen beleuchten. Zudem erlaubt ein Vorgehen, das an die Sequenzanalyse angelehnt ist, die Verdichtung der Ergebnisse zu einer Struktur. Der Analyseprozess verbleibt in der Reflexion getroffener Entscheidungen nicht beim reinen Aufzeigen von Alternativen und Möglichkeiten, sondern man kann die immanente Logik einer Entwicklung verfolgen und prognostizieren, indem Konstanten in einem Entscheidungsverhalten herausgearbeitet werden.

## 2. Fallanalysen in der Lehre am ILLB NMS Bern

### 2.1 Konzepte der Ausbildung

Auf dieser methodischen Basis wurde am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ILLB) Bern NMS in soziologischen Lehrveranstaltungen ein Modell einer Habitus bildenden Arbeit mit Fällen entwickelt: Im ersten Semester besuchen die Studierenden der Stufen Kindergarten/Unterstufe eine Vorlesung mit integrierter Übung, in der ihnen einerseits einige soziologische Grundbegriffe vermittelt werden, sie andererseits lernen, mit Hilfe einiger methodischer Faustregeln<sup>2</sup> qualitative, themenspezifische und

<sup>2</sup> Wie etwa: Hintergründe an plausiblen Alternativen entwerfen; alle Reflexionen und Deutungen müssen präzise am Material belegt werden; keine Deutungen aus dem Kontextwissen ableiten («typisches Scheidungskind»); dem Text in die Verästelungen folgen - nicht alles auf einen Blick zu erfassen versuchen; eine Hypothese entwerfen und sie zu widerlegen versuchen etc.

prototypische Materialien zu interpretieren. Hier erhalten die Studierenden erste grundlegende Einblicke in den Umgang mit Fallmaterial.

Für das dreiwöchige Praktikum in Schule bzw. Kindergarten, das zwischen dem ersten und dem zweiten Semester stattfindet, erhalten sie den Auftrag, vier Situationen als Episoden in Form eines Erinnerungsprotokolls aufzuzeichnen. Mindestens eines dieser Protokolle wird dann nach den eingeübten Regeln analysiert.

Im zweiten Semester arbeiten sich die Studierenden in vier Doppellektionen anwendungsorientiert vertieft in die Methode der Fallrekonstruktion ein. Danach wählen sie ein schon bearbeitetes oder ein neues Protokoll aus ihrem Fundus aus, analysieren es nach den «Regeln der Kunst» (siehe unten) in einer Kleingruppe und präsentieren die Ergebnisse in einem längeren Referat.

Sowohl für den ersten Analyseschritt (mit Hilfe der «Faustregeln») als auch für die elaborierte Form im zweiten Semester ist die sozialwissenschaftliche Methode der Sequenzanalyse die Grundlage. Eine Fokussierung auf die wichtigsten Regeln (in unserem Fall etwa die Prinzipien von Sequentialität, Wörtlichkeit und «Sparsamkeit», vgl. Wernet, 2000a) garantieren die Einhaltung des knappen Zeitbudgets. Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann es dabei nicht primär um eine differenzierte Methodenkompetenz gehen, sondern die Studierenden sollen *ein* Werkzeug im Rahmen einer thematisch klar gebundenen Analysekompetenz erwerben.

## 2.2 Analysebeispiel

Eine Studierende berichtet in einem Erinnerungsprotokoll im Anschluss an ihr Praktikum, wie einige Schüler in der Pause versuchen, ihre in der Nähe abgestellten Taschen zu durchwühlen. Sie verwahrt sich dagegen, aber die Kinder entwenden sie schliesslich und machen die Bestohlene mit leisem Spott darauf aufmerksam: «Ich reagierte nicht gross, erwiderte nur, dass ich sicher sei, dass sie zu Beginn der Stunde bestimmt wieder an ihrem Ort seien und schaute den Jungen [von dem sie vermutete, dass er die Taschen entwendet habe, d. A.] eindringlich an. Er sagte: «Na, schauen wir mal» (Ummel u.a., 2003, S. 15). Im Lauf der Pause stellt der Junge der Praktikantin eine Frage, die sie zurückweist: «Bevor meine Taschen nicht da sind, gebe ich dir bestimmt keine Antwort» (Ummel u.a., 2003, S. 15). Er deutet unter den Tisch, wo er sie heimlich hingeschoben haben musste – daraufhin beantwortet die Praktikantin die Frage.

Die vollständige Analyse, die die Studentin im Rahmen eines Seminar-Vortrags angefertigt hat, kann hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Im Kern kommt sie zu einem Fazit, in dessen Mittelpunkt sie eine spezifische Problematik entdeckt:

[Es handelt sich, d. A.] nämlich um [eine] Grenzüberschreitung durch Schüler und um die Wahrung der Privat- und Intimsphäre der Lehrperson. ...Der Punkt ist eigentlich, dass meiner Meinung nach eine grosse Unsicherheit herrscht, wo der Privatbereich einer Lehrperson beginnt. Auch der Umgang mit Intimität ist

alles andere als klar geregelt. Eine Lehrperson befindet sich diesbezüglich in einer ganz speziellen Situation, denn sie tut nicht gut daran, Persönliches, auch von Seiten der Schüler, a priori einfach auszuschliessen, ... Jede Lehrperson muss hier eine eigene Entscheidung treffen, ... Ein gutes Beispiel, wie das Vermitteln von Normen *nicht* funktioniert, sehen wir in Episode I. [...] So findet zum Beispiel keine Kommunikation zwischen mir und den SchülerInnen statt. Zudem stellt sich in dieser, wie auch in anderen ähnlichen Situationen, immer die Frage der zur Verfügung stehenden Zeit. So beinhaltet der Lehrplan bekanntlich ein sehr gedrängtes Programm und jede Lehrperson ist bestrebt, das Vorbereitete möglichst reibungslos durchzuziehen. Jeder Versuch, auf eine Störung eingehend zu reagieren, bedeutet demnach natürlich auch eine Verzögerung, was das Vermitteln des Stoffes betrifft. Trotzdem scheint mir, dass es, gerade wenn es um das Thema Privatsphäre geht, eine grosse Rolle spielt, ob man Zeit hat, beziehungsweise sich Zeit nimmt oder nicht. ... Auch in Episode II geht es auf eine Art und Weise um die Zeit, denn ich gebe dem Schüler ja die Möglichkeit, bis zum Anfang der Stunde die Taschen freiwillig und selbstständig zurück zu stellen. Die Zeit, beziehungsweise die Tatsache, dass eine gewisse Zeitspanne zur Verfügung steht, ist also auch in dieser Episode ein sehr wichtiger Faktor. Diese Überlegungen geben mir Anlass dazu, zu vermuten, dass bei den Themen Privatsphäre und Intimität die Zeit nie ausser Acht gelassen werden darf. Es ist nämlich lohnend, sich Zeit für die Auseinandersetzung mit solchen kritischen Situationen zu nehmen, denn dies bedeutet, dass in der Zukunft ähnliche Sachlagen mit einem gewissen Konfliktpotenzial viel souveräner und schneller gelöst werden können und somit schlussendlich eigentlich Zeit gespart wird. (Ummel u. a., 2003, S. 15 ff.)

Zentrales Thema ist in der Analyse der Studentin die «Grenze der Intimsphäre». Die Studentin verhandelt und kommt so zu einem nachhaltigen Erfolg. Das ist ihrer Meinung nach nur möglich, weil ein entscheidender Faktor dazu kommt: Zeit. Die Praktikantin hat Zeit und Möglichkeit, die Norm zu erklären und ihre Einhaltung zu fordern – der Junge stellt sich verbal dagegen, lenkt aber durch das Zurückbringen der Taschen nach einer gewissen Zeit stillschweigend ein. So vermittelt die Studierende quasi «en passant» Regeln des Respekts und Grenzen der Intimität. Sie folgert, dass man als Lehrperson bestimmten Problematiken den notwendigen Raum zur Thematisierung geben muss und zwar dann, wenn sie auftauchen.

Die Studentin schafft es also, in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprotokoll Kernproblematiken pädagogischen Handelns zu reflektieren, d.h. indirekt abzuwägen, inwieweit es ihr in diesem Fall gelingt, dem Ideal eines professionellen pädagogischen Habitus gerecht zu werden.

### 3. «Fallstricke» der fallorientierten Ausbildung

Das Beispiel zeigt, wie man mit einem fallrekonstruktiven Vorgehen erste Einsichten in pädagogisches Handeln gewinnen kann. Man muss allerdings betonen: nur erste. Die oben zitierte Studentin schreibt in einer Reflexion ihrer Arbeit:

Die Analyse kritischer Situationen trägt dazu bei, zu erkennen, welche Handlungen überhaupt nützlich sein könnten, um zu einer Lösung zu gelangen und welche eher kontraproduktiv sind. Mein erster Gedanke bezüglich [der] Episode war: «Oh nein, das hast du ja nicht allzu geschickt angestellt...». Nach der Analyse habe ich aber festgestellt, dass meine Reaktion gar nicht so ungünstig war, sondern eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Thema darstellt. Was man sich aber immer vor Augen halten muss, ist, dass eine Arbeit in dieser Art wie ich sie erstellt habe, kein Patentrezept für Situationen wie sie in [der]

Episode beschrieben sind, sein kann und will. Sie ist vielmehr eine Reflexion über das eigene Handeln, welches schlussendlich zu einem professionelleren Umgang mit Konfliktsituationen führen soll. (Ummel u. a., 2003, S. 19)

Das Resümee dieser Analyse befriedigt unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten der Habitusbildung. Das ist aber nicht die Regel. Studierende gehen oft sehr viel «ungnädiger» mit eigenen Protokollen um und sind teilweise nur schwer von einer Selbst-«Verurteilung» abzubringen. Dem kann man als Seminarleiter mit dem Verweis auf das Novizentum der Studierenden auf der einen Seite sowie andererseits auf die Komplexität einer pädagogischen Situation begegnen, die erst in der nachträglichen Analyse in voller Gänze erkennbar ist. Umgekehrt muss manchmal der Enthusiasmus der Studierenden relativiert werden, wenn sie glauben, einen «geglückten Kunstgriff» erkannt zu haben: Pädagogische Praxis muss sich immer wieder aufs Neue bewähren, man kann keine standardisierbaren Handlungsrountinen entwickeln.

Das Ziel fallrekonstruktiver Arbeit an Realitätsprotokollen liegt darin, Variationsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns zu entdecken und zu interpretieren. Damit besteht aber auch die Gefahr, dass zu experimentellem Zweck entworfene Alternativen vorschnell zu «richtigen» Optionen umgedeutet werden. Eine Studierende brachte es in einem Kommentar zur Technik der Auffächerung von Handlungsoptionen auf die Formel: «So viele Möglichkeiten habe ich als frei entscheidende Lehrperson.» Studierende können so den Eindruck erhalten, der Fall sei ein «Assoziations-Trampolin», die Team-Interpretationen demgemäss einfach ein Vehikel, andere Meinungen kennen zu lernen. In diesem Fall bestünde das Ergebnis in einer Art emotional-intellektueller Horzonterweiterung, die unverbindlich bleibt und nicht der Habitusbildung dient. Im Gegenteil zur im Zitat aufscheinenden Überhöhung des frei entscheidenden Subjekts muss eine methodisch angeleitete Fallanalyse transparent machen, wie die sozialen Kräfte sich auch gegen hochgestimmte Selbstbilder und rational erarbeitete Konzepte durchzusetzen vermögen.

Der Gefahr eines Abgleitens der Analyse in eine folgenlose Horzonterweiterung kann u.a. dadurch vorgebeugt werden, dass die Analyse über einige Interakte geführt wird, bis sich ein Muster erkennen lässt. Allgemein gesprochen: Es muss versucht werden, am Material eine Hypothese zu entwickeln und diese nach Möglichkeit zu überprüfen. Das wird nicht in jedem Fall gelingen, aber der Versuch signalisiert schon, dass das Nachdenken über das Handeln in Kindergarten und Schule kein Selbstzweck ist. Gerade im Hinblick auf die heutige Konjunktur «reflexiver» Konzepte erscheint dieser Hinweis u.E. nicht mehr trivial. Fallrekonstruktionen in Studierendengruppen können auch dann leicht im Sand verlaufen, wenn nicht immer wieder der Fokus des «Gelingens» des pädagogischen Handelns gesetzt wird. Das heisst nun nicht, dass normative Prämissen unthematisiert als Bezugspunkt der Interpretation gesetzt werden. Vielmehr muss das Gelingen oder Scheitern theoretisch begründet und am Fall expliziert werden. Die Frage ist dann nicht: Was ist gelingendes Handeln; sondern: *Was bedeutet in diesem*

*Fall* gelingendes Handeln? Man benötigt dafür eine theoretische Folie, sei es nun eine entwicklungspsychologische, eine professionalisierungstheoretische oder eine sozialisierungstheoretische - sowie Fingerspitzengefühl und Geduld, diese Verortungsfolien nicht zu Kategorien verkommen zu lassen, in die der Fall eingeordnet wird. Allgemein gesprochen: Die Vielfalt an Optionen in den Blick zu bringen, schärft das Bewusstsein für die nicht aufhebbareren Widersprüche pädagogischen Handelns. Der Fokus des «materialen Gelingens» sichert ergänzend dazu die Optik, dass in der Praxis Probleme nicht aufschiebbar sind. In der Analyse ein immer fallspezifisches Gelingen oder Scheitern pädagogischer Praxis anzupeilen, bietet ausserdem die Möglichkeit dieses von einem blossen Funktionieren von Lehr- und Kommunikationstechniken begrifflich zu unterscheiden: Eine beruhigte Klasse muss eben noch kein Zeichen für Erfolg im pädagogischen Sinn sein.

Es muss dabei aber immer auch darum gehen, die Differenz von Analyse und Praxis deutlich zu betonen, etwa dadurch, dass der Labor-Charakter von Fallanalysen hervorgehoben oder der Unterschied zwischen der Logik von Wissenschaft und jener alltäglichen Handelns erörtert wird. Für eine sequenzanalytisch orientierte Arbeit mit Fällen gibt es aber auch eine praktische Regel, die sich bewährt hat: Die Suche nach Anschlussoptionen (Handlungsalternativen für eine Handlung bzw. Äusserung im Protokoll) sollte nicht zu stark ausgeweitet werden. Zeit und Sorgfalt können dann darauf verwendet werden, die entworfenen Alternativen ausführlich auf die in ihnen realisierten Prämissen zu befragen und Bezüge zu erarbeiteten Begriffen herzustellen. So wird auch einer Wissenschaftsgläubigkeit vorgebeugt, indem der urteilsbasierten, unter Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung stehenden Entscheidung des Professionellen nicht vorgegriffen wird: Die Wissenschaft kann eben keine Ideallösungen für die Praxis entwickeln.

#### **4. Fazit**

Die Arbeit mit Fallanalysen hat sich für unseren Zusammenhang bewährt und als effizientes Hilfsmittel zur Ausbildung eines professionellen Habitus erwiesen. Der distanzierte Blick auf das berufliche Handeln ermöglicht einerseits Struktureinsichten, andererseits relativiert das «Ausbuchstabieren» eines Falles Scheitern und Gelingen pädagogischer Praxis dort, wo dieses als «rein persönlich» empfunden wird. Der Einzelne erkennt, dass die pädagogische Praxis komplexer sein kann als ursprünglich erwartet, und in einem zunächst womöglich kritisch bewerteten Handeln können unter dem Blickwinkel der distanzierten Analyse, wie sie nur durch eine gewisse methodische Strenge garantiert wird, Momente des Gelingens erkannt werden.

Mit diesem Vorgehen ist die Bildung eines professionellen Habitus bei angehenden Lehrpersonen natürlich nicht gesichert. Letztlich zeigt wohl nur die erfolgreiche Praxis,

ob das Ziel erreicht worden ist. Doch die Arbeit mit Fällen bildet eine wichtige Grundlage einer reflektierten Haltung, die berufliche Routinen beständig hinterfragt und so den Lehrpersonen einen souveräneren Umgang mit Strukturproblematiken ermöglicht. In diesem Sinn ist für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die eine echte Professionalisierung anstrebt, eine methodisch abgesicherte Auseinandersetzung mit Fällen – wie wir sie hier in aller Kürze darzustellen versucht haben – unumgänglich.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H.** (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske und Budrich.
- Fatke, R.** (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 675–680.
- Fenkart, G. & Krainz-Dürr, M.** (1996). «... alles, was der Fall ist.» Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten: Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung* (S. 173–201). Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit am Beispiel pädagogischen Handelns. In M. Kraul et al. (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohlhaber, F. & A. Wernet** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung, Fallanalyse und Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske und Budrich.
- Parsons, T.** (1964). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Ummel, H., Borsos, R. & Oppliger, B.** (2003). *Scheinlösungen und unbemerktes Gelingen. Praxisreflexion als Aufgabe der Soziologie in der neuen LLB. Konzept und Realisierung eines soziologischen Praktikumsauftrags*. LLB Bern newsletter (2).
- Wernet, A.** (2000a). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A.** (2000b). «Wann geben Sie uns die Klassenarbeit wieder?» Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

## Autorin und Autoren

**Hannes Ummel**, Dr. phil., hannes.ummel@llb.unibe.ch  
**Claudia Scheid**, Dr. phil.  
**Ingo Wienke**, Dipl.-Soz.  
 alle ILLB Bern NMS, Nägeligasse 7, 3011 Bern

## **Problem-Based Learning – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis**

Agnes Weber

**Das «Problem-Based Learning» wird als fallbasiertes, kooperatives und selbst gesteuertes Lernen charakterisiert. Der vorliegende Text beschreibt das methodische Vorgehen beim Problem-Based-Learning und analysiert die Rolle der Lehrperson in der Lernbegleitung, die didaktische Funktion und Wirksamkeit dieser Lernform sowie mögliche Schwierigkeiten und Grenzen. Nach einem Beispiel aus der Praxis wird im Ausblick erörtert, welches Potenzial diese Lehr- und Lernform für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und für die schulische Praxis enthält.**

### **1. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln**

Der herkömmliche Unterricht orientiert sich in der Regel an den Strukturen bestehender fachlicher Disziplinen und zielt auf die Weitergabe feststehender, logisch gegliederter und hierarchisch strukturierter Wissensbestände. Inhalte werden dabei reduziert, zerlegt, vereinfacht und oft in kontextunabhängigen Bruchstücken gelehrt. Die meisten Lernenden behalten häufig wenig von dem in der Ausbildung so vermittelten Wissen. Es entsteht träges, nicht abrufbares Wissen, das sich als wenig handlungswirksam erweist. Das träge Wissen ist im Lehrberuf von geringem Nutzen: Lehrkräfte fallen unter dem Druck des Alltagshandelns aufgrund ihrer subjektiven Überzeugungen in Verhaltensmuster zurück, die sie selber als Lernende erfahren haben. In ihrer Evaluationsstudie über die Wirksamkeit der Ausbildung von Lehrpersonen an der Universität in Deutschland stellte Nölle (2004) fest, dass nur 7% der Lehrkräfte Bezug nehmen konnten auf empirisch gesichertes, theoretisches Wissen. Ihr Fazit: Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bildet Laien aus.

Gemäss Oelkers & Oser (2002) kann die Kluft zwischen Wissen und Handeln mit dem Erwerb von Handlungskompetenzen und berufsbezogenen Standards überwunden werden. Unter einem Standard versteht Oser (1997) ein bestimmtes handlungsorientiertes Wissen, das für das konkrete Handeln in beruflichen Situationen bzw. für die professionelle Ausübung des Lehrberufs notwendig ist, z.B. für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrperson und Schülern. Die Reflexionsfähigkeit bzw. der reflexive Umgang mit Wissen ist für Nölle (2004) und Reh (2004) eine Grundvoraussetzung für die Verbindung von Theorie und Praxis, wie dies von Schön (1987) schon im Konzept des «reflective practitioner» dargelegt worden ist. Der reflektierende Praktiker/die reflektierende Praktikerin ist in der Lage, theoretisches Wissen mit der konkreten Situation in

der Praxis in Beziehung zu setzen. Gather-Thurler (2004) betont, dass praktische Handlungstheorien bzw. subjektive Theorien erst in der Konfrontation mit wissenschaftlichen Konzepten bzw. objektivem Wissen bewusst gemacht und akkomodiert werden und so professionelles Wissen entsteht. Nach Reh (2004) muss implizites Wissen explizit gemacht werden. Fallbezogenes Lernen ist ein Weg dazu. Terhart (2004) spricht von Fällen bzw. von «critical incidents», die von Lehrkräften bewältigt werden müssen analog zur Medizin oder Pflege, z. B.: aufdringliche Eltern, Umgang mit Selektion, mit Disziplin etc. Reusser und Messner (2002, S. 296) plädieren für veränderte Aus- und Weiterbildungsformen:

Um die zitierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden, braucht es – jenseits des gängigen Wissens-Anwendungsparadigmas – veränderte Aus- und Weiterbildungsformen und -modelle, die mit Stichworten wie «reflexives Lernen» («cognitive apprenticeship»), «biografisches Lernen», «ko-konstruktives oder kooperatives Lernen durch Praxisreflexion» (Wahl, 2001), «Abholen der Lernenden bei ihren subjektiven Theorien», «fallbezogenes Lernen», «forschendes Lernen» u.a.m. umschrieben werden können (Reusser, 2001). Diese Modelle, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie die Reflexion und den Erfahrungsgewinn beim Selber-Tun und bei der Unterrichtsentwicklung ernsthaft unterstützen, sind durch adaptive Formen des «fachspezifisch-pädagogischen Coaching» (Staub, 2001) und der Praxisbegleitung zu ergänzen.

## 2. Das «Problem-Based Learning» als alternativer didaktischer Ansatz

Das situierte bzw. kontextbasierte Lernen bzw. die problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen ist ein innovatives Modell zur Verknüpfung von Wissen und Handeln sowie zur Förderung des Transfers, wobei mit «Kontext» alltags-, lebens- oder berufsbezogene Problemsituationen oder «Fälle» gemeint sind. Wissen wird dabei als das Resultat eines aktiven und individuellen sowie kollaborativen Konstruktionsprozesses aufgefasst. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten Fall oder Problem wird das Vorwissen aktiviert und bewusst gemacht. Dabei tauchen emotional bedeutsame Fragen und kognitive Konflikte auf, welche das subjektive Wissen übersteigen, um ein Phänomen verstehen bzw. ein Problem lösen zu können. Der erkenntnisorientierte Unterricht nach Landwehr (1994) ist ein solcher didaktischer Ansatz. Er konfrontiert Lernende mit einem Problem, das komplex ist wie das wirkliche Leben. Anstelle des fertigen Wissensprodukts rückt auf diese Weise der subjektive Erkenntnisprozess ins Zentrum des Unterrichts. Die aktive Auseinandersetzung führt zur Veränderung der vorhandenen subjektiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Das subjektive Wissen wird durch die Verknüpfung mit neuem objektivem Wissen erweitert.

Problem-Based Learning ist ebenso eine situierte, kontextbezogene Form des selbst gesteuerten Lernens. Die Instruktion durch die Lehrperson wird zurückgenommen zugunsten der individuellen Konstruktionen der Lernenden in der Gruppe und im selbst gesteuerten Lernen an praktischen «Fällen». Der Ablauf des Lernprozesses und die

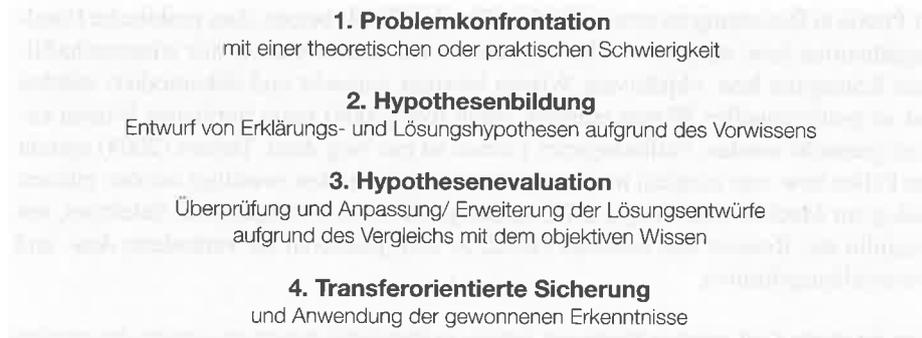


Abbildung 1: Die Methode des problem- und erkenntnisorientierten Unterrichts (nach Landwehr, 1994, in Weber, 2004, S. 32)

Verantwortung für das Lernen wird dabei in die Hand der Lernenden gelegt. Die Lehrenden werden zu Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen. Der Unterricht wird in der Regel vom Ausbildungsteam gestaltet, das für das Curriculum zuständig ist.

## 2.1 Charakterisierung des Problem-Based Learning

### 2.1.1 Fallbasiertes Lernen

Ausgangspunkt des Problem-Based Learning ist eine Problembeschreibung (auf Englisch «a problem» im Sinne einer Herausforderung) in der Form eines möglichst authentischen Fallbeispiels. Dies dient als Ausgangslage für die Bearbeitung und Diskussion eines berufs- oder ausbildungsrelevanten Inhalts. Das Vorwissen der Lernenden wird dabei eingesetzt und auf seine Brauchbarkeit hin überprüft. Der in einem beruflichen Kontext situierte Fall stellt für das Denken und Lernen der Lernenden eine Herausforderung dar, löst Emotionen aus, weckt Assoziationen, erinnert an eigene Erfahrungen und erlaubt Identifikation. Der Lernprozess wird als bewusster Prozess der Wissensaneignung gestaltet, der vom subjektiven Vorwissen über die Bearbeitung der Lernfragen zu neuem objektivem Wissen führt. So wird eine Brücke gebildet zwischen Bekanntem und Neuem. Der Fall wird im Lichte des neuen Wissens nochmals beurteilt, das mögliche Handeln nunmehr theoretisch begründet.

### 2.1.2 Kooperatives und selbst gesteuertes Lernen

Die Problemaufgabe wird mit dem so genannten Siebensprung zuerst in der Gruppe und nachher im Selbststudium bearbeitet (siehe Abb. 2). Die Studierenden stellen und bearbeiten ihre Lernfragen selber. Sie suchen im siebenstufigen Vorgehen, ausgehend vom eigenen Vorwissen – individuell und gemeinsam – nach Erklärungen und stellen Hypothesen und Fragen auf, wie sie z.B. in einem Forschungsprozess auch ge-

stellt werden, und überprüfen diese. Ein Mitglied der Gruppe übernimmt dabei die Gesprächsmoderation, ein anderes die Protokollführung. Anhand des Falles arbeiten die Lernenden kollaborativ, so dass die Ressourcen aller Mitglieder der Gruppe genutzt werden können. Der kooperative und aktive Diskurs und soziale Aushandlungsprozess in der Gruppe kommt den Lernpräferenzen beider Geschlechter und den unterschiedlichen individuellen Interessen sowie Begabungen entgegen.

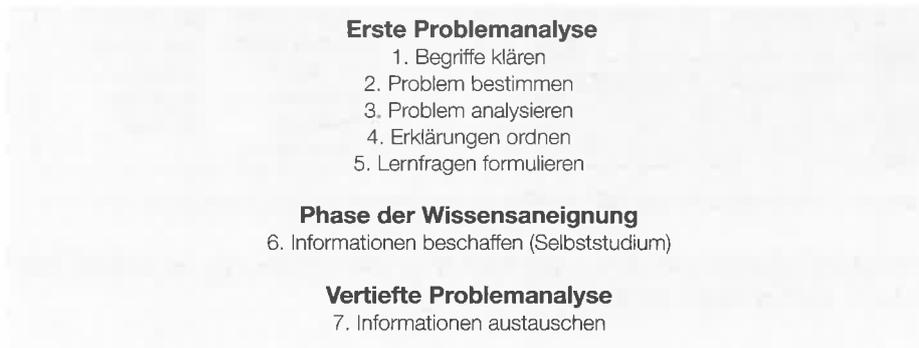


Abbildung 2: Die Siebensprungmethode (aus Weber, 2004, S. 31)

Die selbst gesteuerten Lernphasen können in eine ICT-gestützte Lernumgebung (Information and Communication Technology) eingebettet sein. Voraussetzung für dieses Lernen ist, dass die Lernenden über metakognitive Strategien verfügen, mit denen sie ihr eigenes Lernen planen, steuern und überwachen sowie reflexiv begleiten können. Sie überprüfen die Hypothesen und suchen im Internet, in Handbüchern, Zeitschriften, Datenbanken und in Bildmaterialien Antworten auf die selbst gestellten Lernfragen. Eventuell befragen sie Experten, Expertinnen. Im Selbststudium können umfassende Fragestellungen bearbeitet werden, da in der Regel über die Lernfragen hinaus gelernt wird.

Schritte 1 bis 5 erfolgen in der Lerngruppe, Schritt 6 im Selbststudium, Schritt 7 wiederum in der begleiteten Lerngruppe. Nach der Bearbeitung in Schritt 7 folgt eine Vorlesung zur Verortung des Themas in der Wissenssystematik und zur Vermittlung von Orientierungswissen (siehe Abb. 3). Im Skillslab, das dem Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Skills dient, können je nach Fokus z.B. Diagnose- oder Anwendungsfähigkeiten geübt oder Massnahmenpläne erstellt werden. Im Lerngefäß der Synthese werden mit einer Lehrperson das Gelernte und offene Fragen erörtert. Die weiteren Lerngefäße wie Praxisberatung oder Projektarbeit dienen der Ergebnissicherung, der Übung und dem Transfer. Das PBL ist in der Regel Bestandteil eines Moduls, das auf den Erwerb von Kompetenzen oder Teilkompetenzen ausgerichtet ist. Mit einer Problemaufgabe wird in der Regel pro Woche ein Grobziel angestrebt. Die Modulteile werden laufend formativ evaluiert. Feedback geben und nehmen ist ein wirksames

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
VM	PBL-Lerngruppe Schritt 1-5	Selbststudium	Praktische Übungen (Skillslab Seminar)	PBL-Lerngruppe Schritt 7	Selbststudium (z.B. Projektarbeit)
	Selbststudium	Selbststudium		Vorlesung	Andere Lerngefäße (Praxistag, Sonderprogramm, Allgemeinbildung)
NM	Selbststudium	Selbststudium		Begleitschiene Gruppe (Synthese, Selbstevaluation, Reflexion, Beratung etc.)	
	Selbststudium	Selbststudium			

Abbildung 3: Wochenplan für das PBL mit ergänzenden Lerngefäßen (nach Weber, 2004, S. 114)

Element des Lernprozesses. Selbst- und Fremdevaluation sind selbstverständliche Teile der Lehr- und Lernkultur beim PBL.

### 2.1.3 Die Rolle der Dozierenden

Die Dozierenden erhalten beim PBL eine neue Rolle nach dem Motto «Hilf mir, es selbst zu tun». Sie benötigen u.a. Fähigkeiten der Lernbegleitung, des Tutorats, der Lernberatung, der Evaluation und des Coachings. Ihre Aufgabe ist es, die fachlichen sowie die gruppendynamischen Prozesse zu begleiten und zu evaluieren. Sie spielen zudem eine wichtige Rolle als Expertin oder Experte, halten Vorlesungen, konstruieren Fälle, entwickeln Module und den Lehrgang, planen die Lernorganisation, führen die Leistungsbeurteilungen durch und sorgen für Qualität und Evaluation.

## 2.2 Zur Bedeutung des Problem-Based Learning

### 2.2.1 Transfer- und Praxisorientierung

Die Fälle orientieren sich an der Praxis. Im Laufe des Lernprozesses wird auf diese Weise eine enge Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen vorgenommen, indem das praxisbezogene Handeln auf eine theoretische Basis gestellt wird.<sup>1</sup> Lernen benötigt einen realitätsnahen Kontext, damit der Transfer auf neue, ähnliche Situationen gelingt. Zudem ist die Art und Weise des Wissens- und Kompetenzerwerbs (z.B. Anknüpfen an das Vorwissen, gezielte Verankerung des neuen Wissens im Langzeitgedächtnis, elaboratives Durcharbeiten und «deep understanding») sowie der Erwerb von generellen Prinzipien oder Konzepten bzw. Schemata wichtig, um ähnlich gelagerte Probleme lö-

<sup>1</sup> Beispiel: Am konkreten Fall untersuchen angehende Kindergartenlehrkräfte, wie und wann Verstärkungslernen richtig eingesetzt werden kann. Damit sie ihr fallbezogenes Handeln begründen können, müssen sie sich über ihr Vorwissen hinausgehendes, theoretisches Wissen zum Verstärkungslernen, dessen Vor- und Nachteile sowie geeignete Anwendungsmöglichkeiten aneignen.

Ressourcen	Kenntnisse	Fertigkeiten	Haltungen
<b>Kompetenzbereiche</b>	Deklaratives Wissen (savoir)	Prozedurales Wissen (savoir faire, Handlungskompetenz)	Einstellung (savoir être)
Fach- und Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hilfsmittel und Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung</li> <li>- Wissenschaftliche Methoden der Analyse und Interpretation kennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Methoden der Informationsbeschaffung anwenden</li> <li>- Wissenschaftliche Methoden anwenden</li> <li>- Mit sprachlichen Mitteln die Welt erschliessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich sowohl um logisches, systematisches, kritisches als auch um kreatives Denken bemühen</li> </ul>
Sozialkompetenz			
Personalkompetenz			

Abbildung 4: Kompetenzen am Beispiel des Richtziels «Sprache und Denken» (BBT, 2003, S. 5)

sen zu können (vgl. Landwehr, 2004). Die Bearbeitung von Fallbeispielen löst Lernprozesse aus, die zur Bildung neuer kognitiver Schemata führen und die Ausdifferenzierung des Wissensnetzes vorantreiben. Fälle oder Situationen werden besser gespeichert und besser erinnert als der Erwerb von losgelösten Einzelfakten. Das PBL unterstützt den Erwerb klar definierter Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Verbund mit anderen Methoden erworben und geübt werden können. Neue Kompetenzen entstehen dabei aus der aktiven Anwendung von individuellen Ressourcen in konkreten Situationen (BBT, 2003) (siehe Abb. 3). Unter Ressourcen, die eine Kompetenz konstituieren, werden deklaratives und prozedurales Wissen sowie Haltungen subsumiert.

### 2.2.2 Hinweise zur Wirksamkeit

Das konstruktivistische, problemorientierte Konzept des PBL, das sich u. a. auf John Dewey (in Weber, 2004) stützt, erfuhr in den späten 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts an der Medizinischen Fakultät der McMaster Universität in Hamilton, Kanada, eine Renaissance. Die Ausbildung der Gesundheitsberufe muss praxisrelevant, handlungs- und kompetenzorientiert sein, geht es im Gesundheitsbereich doch um Fragen von Leben und Tod, wobei dem interdisziplinären Denken und einem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer grosse Bedeutung zukommt. Das Problem-Based Learning wird heute weltweit in der Berufsbildung und auf der Tertiärstufe für sämtliche Fach- und Studienbereiche eingesetzt, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese Lehr- und Lernform verbreitet sich zunehmend auch in der Schweiz. Zusammengefasst lauten die empirischen Ergebnisse der Unterrichtsforschung über die Wirksamkeit der Ausbildung mit dem Problem-Based Learning auf der Folie eines Vergleichs mit herkömmlichen Lehr- und Lernmethoden (in Weber, 2004) wie folgt:

- (1) Das Problem-Based Learning ist für Lernende interessant und herausfordernd, führt zu einer hohen Zufriedenheit bei den Lernenden (und Lehrenden), die Studienabbruchquote ist tief.

- (2) Die Motivation, die Akzeptanz, die Selbstlernfähigkeiten und die Verantwortung für das eigene Lernen der Studierenden werden beim Problem-Based Learning stärker entwickelt.
- (3) Kommunikative und soziale Fähigkeiten und Teamfähigkeit werden beim Problem-Based Learning tendenziell besser gefördert.
- (4) Die Analysefähigkeit, die Transferwirksamkeit, das nachhaltige Lernen und die Integration des Lernens sind beim Problem-Based Learning tendenziell überlegen.
- (5) Die praktische Handlungskompetenz der PBL-Studierenden ist deutlich besser.
- (6) Der Stand der Kenntnisse und des Wissens ist in etwa derselbe wie bei einer herkömmlichen Ausbildung, in einigen Fällen ist dieser beim PBL sogar besser.
- (7) PBL-Lernende erwerben nachweislich hohe Fähigkeiten im Umgang mit Quellen und mit ICT, beides wichtige Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.<sup>2</sup>

Unter welchen Prämissen die Lehr- und Lernform des Problem-Based Learnings eine bessere Verknüpfung von Wissen und Handeln erlaubt, sollte Gegenstand weiterer externer Evaluationen und Forschungsarbeiten sein.

### 3. Ein Beispiel aus der Praxis

Es folgt ein Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus den USA (siehe Abb. 5). Es geht in diesem Beispiel um den Wissenserwerb für den Umgang mit behinderten Kindern in einer 2. Klasse Primarschule nach den Standards der INTASC (Levin, 2001). Zusätzlich zur Problemaufgabe «Das inklusive Klassenzimmer» liegt ein Klassenverzeichnis vor mit Angaben über die Kinder, von denen ca. acht Kinder ausgewiesene sonderpädagogische Bedürfnisse haben, vom Down-Syndrom bis zur Hochbegabung. So könnte sich die Diskussion abspielen (siehe Abb. 6). Jeder Schritt wird für alle einsehbar protokolliert. Die Tutorin/der Tutor nimmt an der Gruppensitzung teil und überwacht das Lernen, indem sie/er so wenig wie möglich in das Geschehen eingreift. Die Problemanalyse der Schritte 1 bis 5 sowie Schritt 7 dauern in der Regel je eine Stunde.

---

<sup>2</sup> Interessant ist die Parallelität der Ergebnisse 1, 2 und 6 mit einer Studie, die kürzlich u.a. Erweiterte Lehr- und Lernformen evaluierte. Der Unterricht mit Erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF) basiert auf ähnlichen lerntheoretischen Prämissen wie das Problem-Based Learning. Die schweizerisch-internationale Videostudie im Mathematikunterricht kam zum Schluss, dass eine Öffnung des Unterrichts mittels Erweiterter Lehr- und Lernformen nicht zu Leistungseinbußen führte. Die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts litt nicht. Hingegen wurden übertriebene Hoffnungen, z.B. in Bezug auf eine grundsätzlich bessere Förderung fachlicher Leistungen, ebenfalls nicht erfüllt. Fazit: «Insgesamt erscheint der ELF-Unterricht aufgrund unserer Ergebnisse trotzdem in einem günstigen Licht - unter anderem mit Blick auf die positive Schülerwahrnehmung des Unterrichts und auf das höhere Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen» (Reusser, 2003, S. 56–59, zit. nach Weber, 2004).

Sie sind angefragt worden, ob Sie eine inklusive Klasse von 18 Kindern der zweiten Klasse übernehmen möchten. Die Klasse ist klein, weil einige der Schüler oder Schülerinnen Behinderungen oder besondere Bedürfnisse haben. Sie haben die Unterstützung einer schulischen Heilpädagogin, einige der Kinder haben eine voll- oder teilzeitliche Assistenz. Ihr bewährter Lehrassistent wird natürlich auch die ganze Zeit mit Ihnen zusammenarbeiten und Sie können eine Praktikantin von der Hochschule haben, wenn Sie dies möchten. Das Klassenverzeichnis enthält Informationen über die Klasse. Sie sollten es sorgfältig durchlesen und sich gut überlegen, was Sie wissen müssen bevor Sie ja oder nein sagen. Sie können es selbstverständlich mit Ihrem Freundeskreis und Ihrer Familie besprechen, bevor Sie sich entscheiden, aber denken Sie daran, dass jemand diese Klasse unterrichten muss und dass Ihre Schulleitung Ihnen zutraut, dass Sie es gut machen würden.<sup>3</sup>

Abbildung 5: Problemaufgabe: Das inklusive Klassenzimmer (Levin, 2001, S. 58)

#### 4. Schwierigkeiten und Grenzen des Problem-Based Learning

Jedes didaktische Handeln muss pädagogisch begründet werden können. Dies gilt auch für den Einsatz des Problem-Based Learnings. Die Lehr- und Lernform ist vor allem für den individualisierenden, praxisnahen Wissenserwerb geeignet. Für den vollständigen Kompetenzerwerb ist vielfach eine Verbindung dieser Lernform mit anderen Lehr- und Lernformen nötig. Die Übersicht und Systematik der fachlichen Grundlagen bedarf dabei besonderer didaktischer Beachtung, weil beim PBL häufig interdisziplinär gelernt wird. Die Konstruktion authentischer, lernwirksamer Fälle ist eine grosse Herausforderung und Schwierigkeit. Die Fälle sollten ja so ausgewählt und konstruiert sein, dass die vorgesehenen Lernziele zu ca. 80 Prozent erreicht werden, ohne dass die Freiheitsgrade der Studierenden zu stark eingeschränkt werden. Mit Leistungsnachweisen und Evaluation der curricularen Elemente kann die Qualität und Wirksamkeit des Vorgehens gesichert werden. Hinsichtlich der Lernorganisation erfordert das PBL statt Lektionen ausgedehnte Selbststudienphasen, was auch räumliche Konsequenzen hat. Die Dozierenden müssen in der Lage sein, eine neue Rolle, nämlich «a coach on the side» statt «a sage on the stage» zu übernehmen (Weber, 2004). Bei dieser Lehr- und Lernform handelt es sich um einen eigentlichen Paradigmenwechsel, der von einem Ausbildungsteam gemeinsam vorgenommen werden sollte. Ein pädagogisches Konzept sowie ein Schul- und Organisationsentwicklungsprozess sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation des PBL.

<sup>3</sup> The Inclusion Classroom: You have been asked to teach a full-inclusion class of 18 2nd graders next year. The class will be small because several of your students have identified disabilities or other special needs. You will have the full support of the special education teacher; some of the children have full-time or part-time personal assistants. Of course your trusted teacher's assistant will also be with you full time and you may have a university intern if you want one. The class roster contains information about the class. You need to read it carefully and think about what you need to know before you say yes or no to taking on this special class. You may certainly talk it over with your peers and family members as you decide, but remember – someone has to teach this class, and your principal thinks you can do a good job.

<b>1. Schritt: Begriffe klären (Schritte 1–5: Erstes Gruppentreffen)</b>			
Alle Begriffe sind klar. (Schlüsselbegriffe: inklusives Klassenzimmer, Schüler/Schülerinnen mit Behinderungen oder mit besonderen Bedürfnissen, schulische Heilpädagogik.)			
<b>2. Schritt: Problem bestimmen (zentrale Fragen stellen)</b>			
«Ich frage mich, 1. wie viele Kinder eine Behinderung oder besondere Bedürfnisse haben, 2. was für Behinderungen oder besondere Bedürfnisse dies sind, 3. wie damit umgegangen werden kann bzw. wie man eine inklusive Klasse unterrichtet, 4. wie man mit den Assistenzkräften umgeht bzw. was meine Verantwortung ist, 5. was ich wissen muss, um mich entscheiden zu können.»			
<b>3. Schritt: Problem analysieren (Brainstorming, Hypothesen bilden, vorläufige Erklärungen suchen)</b>			
«Ich vermute, dass – es Gründe dafür gibt, weshalb man Kinder inklusiv unterrichtet (gleiche Chancen, voneinander lernen, sozialer Austausch, kein Kind bleibt zurück etc.) – es verschiedene, wissenschaftlich abgestützte Diagnosen zu Behinderungen und besonderen Bedürfnissen sowie den entsprechenden Behandlungsmassnahmen gibt, – es fachliches, evidenzbasiertes Know-how dazu gibt, wie man eine inklusive, heterogene Klasse unterrichtet, – es eine Gratwanderung sein wird zwischen bestmöglicher Förderung der Einzelnen und der Förderung der ganzen Klasse, – es sehr schwierig sein wird, – es viel Unterstützung braucht, – die Unterstützung von mir gut koordiniert werden muss, – ich Genaueres über jedes einzelne Kind wissen muss, bevor ich mich entscheide, – ich erfolgreiche Beispiele einer inklusiv geführten Klasse kennen muss, – es für mich machbar erscheinen muss, bevor ich dazu ja sagen kann, – es nicht reicht, wenn die Schulleitung mir das zutraut, obwohl es mich freut.»			
<b>4. Schritt: Erklärungen ordnen (diskutieren, gemeinsam Prioritäten setzen, nach Oberbegriffen suchen)</b>			
Behinderungen und besondere Bedürfnisse	inklusive Unterricht	Unterstützungssysteme	Entscheidung
Ursachen, Diagnosen, Erscheinungsbild, Massnahmen, konkret notwendige Unterstützung für jedes Kind	Wissen über Umgang mit Heterogenität, inklusiver Unterricht, individuelle Förderung, Förderung der ganzen Gruppe.	Art und Weise sowie Ausmass der Unterstützung, Koordination und Führung der Assistenzpersonen.	Bedingungen, die erfüllt sein müssen für ein «ja».
<b>5. Schritt: Lernfragen formulieren (Lernziele)</b>			
1. Welche Behinderungen und besonderen Bedürfnisse kommen bei welchen Kindern vor? Was brauchen diese Kinder? 2. Wie unterrichte ich diese Klasse, welches Wissen gibt es darüber (Erreichen der Lernziele, individuelle Förderung aller gemäss ihren Begabungen, soziale Förderung der Gruppe etc.)? 3. Welchen Beitrag leisten die Assistenzpersonen, was ist meine Rolle (bzw. jene der Lehrperson)? 4. Welche Erfahrungen machen andere Lehrkräfte, die bereits mit solchen Klassen arbeiten? 5. Was brauche ich (bzw. braucht die Lehrperson), um mich (sich) zu entscheiden?			
<b>6. Schritt: Informationen beschaffen (Schritt 6: Selbststudium)</b>			
«Das sind meine Erkenntnisse...»: Sich über das Material zu den Lernfragen gezielt einen Überblick verschaffen. Vertiefen. Auswählen und sich auseinandersetzen.			
<b>7. Schritt: Informationen austauschen (Schritt 7: Zweites Gruppentreffen)</b>			
«Das hat sich verändert...»: Alle geben ihre Quellen bekannt und präsentieren die Zusammenfassungen ihrer Ergebnisse zu den Lernfragen. Fragen einbringen und klären. Diskutieren. Rückblick auf Hypothesen. Zentralfragen müssen kompletter beantwortet sein als zuvor. Der Fall wird im Lichte der Erkenntnisse neu beurteilt. Es wird eine gezielte Anreicherung des subjektiven Vorwissens mit neuem objektivem Wissen vorgenommen (Ergebnisse werden gesichert).			

Abbildung 6: Siebenstufiges Vorgehen bei der Fallbearbeitung

## 5. PBL in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Wenn Lehrkräfte in der Ausbildung selber problemorientierte Lehr- und Lernformen kennen lernen, so können sie über diese auch in ihrem Unterricht verfügen. Nach Lambros (2002, S. 10) verändert sich die Einstellung von Lehrpersonen mit Problem-Based Learning:

Der Einsatz von Problem-Based Learning hat meinen Unterricht völlig verändert. Meine Kinder lernen mehr, tun mehr und haben mehr Spass an der Schule. Mir gefällt die Schule auch besser und ich habe wieder zurückgefunden zu den Anliegen, die mich an meinem Beruf wirklich interessieren.<sup>4</sup>

Vor allem in den USA wird Problem-Based Learning – als eine von vielen Lehr- und Lernformen – von Kindergarten bis zum Abschluss der High School gewinnbringend eingesetzt (Lambros, 2002). Aber auch in Skandinavien wird das Problem-Based Learning als binnendifferenzierende Lernform genutzt (Eikenbusch, 2003). Das Potenzial des Problem-Based Learning für die Ausbildung von Lehrpersonen wird sowohl für die berufswissenschaftliche wie auch für die fachbereichsspezifische Ausbildung der Lehrpersonen als erheblich erachtet. Im fallbasierten Lernen kann auf eine reichhaltige Wissensbasis zugegriffen und eine forschende, problemlösende und reflektierende Haltung entwickelt werden, welche die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördert und für das Bestehen im Beruf hilfreich ist. Länder wie Finnland und Kanada, die im PISA-Test 2000 erfolgreich waren, betonen ähnliche Lernprinzipien: konstruktivistisches Lernen, Bedeutung des Vorwissens und der Metakognition, «Empowerment», Stärkung von Motivation und Selbstkonzept, konstruktiver Umgang mit Heterogenität, Kampf gegen die Langeweile, Einsatz des selbst regulierten Lernens und des E-Learning (Weber, 2003). Valtin & Bos (2004) fordern nach PISA und IGLU, den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit und Eigenaktivität zuzugestehen. Für Pädagogische Hochschulen bietet Problem-Based Learning im Hinblick auf die bessere Verknüpfung von Wissen und Handeln im Unterricht mit Sicherheit ein interessantes, innovatives Entwicklungspotenzial, Profilierungs- sowie Forschungspotenzial.

### Literatur

**BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie** (2003). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* (kaufmännische Richtung) vom 4.2.2003.

**Eikenbusch, G.** (2003). *Alle sind gleich - aber jeder ist anders. Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden. Pädagogik 9/03*, 10–14.

**Gather-Thurler, M.** (2004). *Neue Anforderungen an den Lehrerberuf und die Lehrerbildung?* Referat Bildung über die Lebenszeit. Internationaler Kongress an der Universität Zürich, 21.–24. März.

**Guilbert, J.-J.** (1987). *Educational Handbook for Health Personnel*. Geneva: WHO, Nr. 35.

---

<sup>4</sup> Using Problem-Based Learning has changed the way I teach completely. My children now learn more, do more, and have much more fun in the process. I have more fun in the process too and, once again, can enjoy the things that attracted me to teaching in the first place. Elizabeth Durling, 20-year elementary school teacher, Winston-Salem, North Carolina.

- Lambros, A.** (2002). *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms. A Teacher's Guide to Implementation*. Thousand Oaks, California (USA): Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Landwehr, N.** (1994). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Landwehr, N.** (2004). *Zur Bedeutung des Problem-Based Learnings in einer transferorientierten Ausbildung*. (Referat an der Buchvernissage «Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe» vom 3.3.2004). (Online unter: <http://www.hep-verlag.ch/mat/pbl> vom 16.1.2005.)
- Levin, B.** (Hrsg.). (2001). *Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-Based Learning*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. (INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1995.)
- Nölle, K.** (2004). *Wissensaufbau unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens in der universitären Lehrerbildung. Gesamtergebnisse einer vergleichenden Evaluationsstudie*. Referat: Bildung über die Lebenszeit. Internationaler Kongress an der Universität Zürich, 21.–24. März.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2002). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Reh, S.** (2004). *Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung*. Referat Bildung über die Lebenszeit. Internationaler Kongress an der Universität Zürich, 21.–24. März.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, E.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Aktuelle Konzeptionen*. Referat Bildung über die Lebenszeit. Internationaler Kongress an der Universität Zürich, 21.–24. März..
- Valtin, R. & Bos, W.** (2004). (Was) können wir aus IGLU für die Lehrerbildung lernen? In H. Merken, (Hrsg.), *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen*. Opladen: Leske + Budrich, 17–35.
- Weber, A.** (2003). PISA: *Analyse der Ergebnisse. Differenzierte Interpretation. Auswirkungen auf den Sprachunterricht der Unterstufe*. Referat an der Jahrestagung der Unterstufen-Konferenz Thurgau vom 2. April, Altnau. Online unter: <http://www.schuletg.ch> vom 3.4.2003
- Weber, A.** (2004). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe*. Bern: hep-Verlag, Pädagogik.

Weitere Materialien und Infos zum Thema online unter: <http://www.hep-verlag.ch> und <http://www.agnes-weber.ch>.

## Autorin

**Agnes Weber**, Lic. phil. I, Leiterin Stabstelle Bildungsplanung Kanton Thurgau und selbständige Beraterin, Limmattalstrasse 56, 8049 Zürich, [agnes.weber@bluewin.ch](mailto:agnes.weber@bluewin.ch).

## **Das Atelier – Kern eines modellhaften Lernarrangements an der Pädagogischen Hochschule Solothurn**

Adolf Gut

**In der Lehrpersonenausbildung stellt das Theorie-Praxis-Problem bzw. die Kluft zwischen Kompetenz und Performanz nach wie vor ein grosses Hindernis für die Professionalisierung dar. Die Pädagogische Hochschule Solothurn versucht mit dem «Atelier» zur Überwindung dieses Hindernisses einen neuen Weg zu beschreiben. Dabei stellt das Atelier einen Lernort dar, wo subjektives Handlungswissen mit anderen subjektiven Positionen und mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert und bearbeitet wird. Wie die ersten Erfahrungen zeigen, scheint dieser Weg recht erfolgversprechend.**

### **1. Einleitung**

Wer sich mit Unterrichten und Lehren beschäftigt, sieht sich nach wie vor mit der Frage konfrontiert, wie Wissen vermittelt werden kann, damit es handlungswirksam wird bzw. wie die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden ist (vgl. etwa Mandl & Gerstenmaier, 2000; Wahl, 2000). Diese Kluft wird durch die Denkweise des Konstruktivismus insofern noch verschärft, als dieser postuliert, dass der Unterrichtete nicht einfach als Wissen aufnehmendes Objekt betrachtet werden kann, sondern ein selbständig Wissen konstruierendes Subjekt ist. Das bedeutet, dass der Professionalisierungsprozess von aussen nicht gesteuert, sondern bestenfalls angeregt werden kann. Methodisch stellt sich da die Frage, *wie* Lernende gezielt angeregt werden können. Alte Schlagworte wie «Handelndes Lernen», «learning by doing» oder «Betroffenheit» erleben in der Diskussion um methodische Prinzipien eine Renaissance.

Die PH Solothurn versucht mit einem speziellen Lernarrangement, in dessen Zentrum das «Atelier» steht, die viel zitierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu verkleinern. Es finden sich da viele Elemente, wie sie Diethelm Wahl in seinem Artikel «Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln» (Wahl, 2001, S. 157–174) darstellt.

Der Fokus des Ateliers an der PH Solothurn richtet sich nach den jährlichen Schwerpunkten des drei Jahre dauernden Ausbildungsganges: Im ersten Jahr ist dies das einzelne Kind, im zweiten Jahr der Klassenunterricht und im dritten Jahr die Schule als Ganzes.

## 2. Einbettung des Ateliers im Lernarrangement

Die PH Solothurn unterscheidet in ihrem Ausbildungskonzept zwischen

- Veranstaltungen, die sich schwerpunktmässig wissenschaftlich, d. h. theoretisch mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen (Vorlesungen, Seminare),
- Veranstaltungen, in denen praktisch mit einem einzelnen Kind, einer Lerngruppe, einer Klasse oder im weiteren Tätigkeitsfeld der Schule gearbeitet wird (Tagespraxis und Vollpraktika) und
- Veranstaltungen, in denen diese beiden Tätigkeitsebenen bewusst reflektiert, verknüpft und gestützt werden (Atelier).

Diese Unterscheidung bedeutet nicht automatisch, dass beispielsweise in der Praxis nie theoretisiert wird oder in der Theorie keine praktischen Erfahrungen Gegenstand der Reflexion sind. Im Sinne des «kleinen Sandwiches» (Wahl, 2001, S. 161) wird auch hier nach nachhaltigen Veränderungen in den handlungsleitenden Strukturen gesucht.

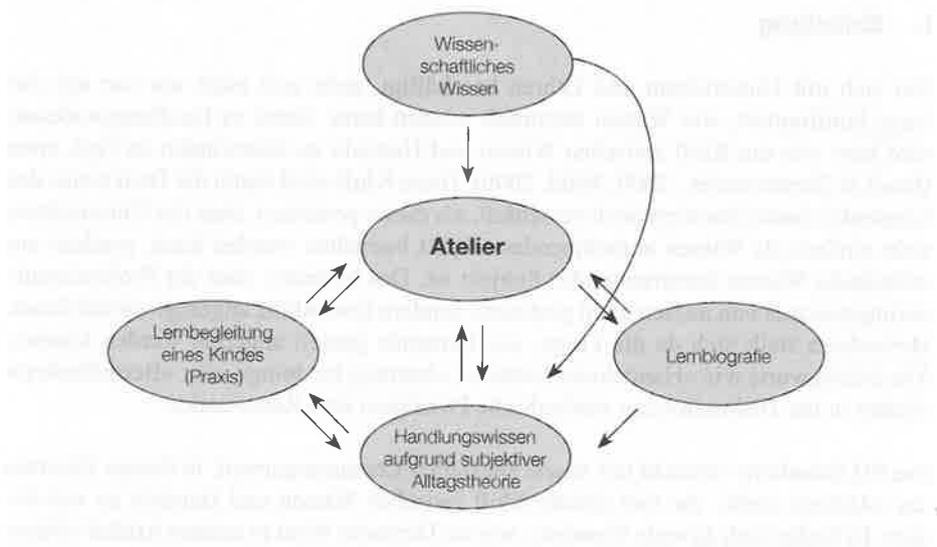


Abbildung 1: Einbettung des Ateliers im Lernarrangement

Wie Abbildung 1 bildhaft darstellt, bietet das Lernarrangement mit dem Atelier im Mittelpunkt die Möglichkeit, subjektives Handlungswissen (handlungsleitende Strukturen) bewusst bzw. bearbeitbar zu machen, mit wissenschaftlichem Wissen (Expertenwissen) zu konfrontieren, anzureichern, alternative Lösungen zu erarbeiten, diese in

neue handlungsleitende (Prototypen-)Strukturen zu überführen, in der Praxis anzuwenden und schliesslich die gemachten Erfahrungen wiederum zu reflektieren. Das Atelier ist der Ort, wo im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen und unter Anleitung von Expertinnen und Experten konkrete Erfahrungen bezüglich des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses bewusst gemacht und verarbeitet werden. Es ist somit auch etwas wie ein Modell für die persönliche Entwicklung des beruflichen Know-hows.

### 3. Inhalte und Ziele

Die im Atelier zu erörternden Themen orientieren sich an folgenden Erfahrungsbereichen:

- a) die Selbst- und Fremdwahrnehmung im sozialen Kontext, mit dem Fokus auf den berufsspezifischen Kompetenzen,
- b) die eigene Lerngeschichte (Lernbiografie),
- c) die Lernbegleitung eines Kindes (teilnehmende Beobachtung und helfende Intervention in der Tagespraxis),
- d) die Orientierung im hoch komplexen Berufsfeld Schule,
- e) die Verunsicherung durch die Konfrontation mit wissenschaftlichem Wissen.

Ad a) Ein erster, thematisierter Erfahrungsbereich ist die Wahrnehmung der eigenen Person in der Ateliergruppe. Es geht hierbei um die Selbst- und Fremdwahrnehmung, um die diese Wahrnehmung beeinflussenden Faktoren, um Authentizität, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Empathie, Teamfähigkeit und Verantwortung.

Eine Studentin schreibt dazu in ihrem Portfolio: «Ich denke, dass wir im Atelier einen Prozess durchlaufen, der immer mehr in Schwung kommt. Langsam aber sicher sind wir auf diesem Weg, denn man merkt, dass man sich immer mehr öffnet. Ich habe gemerkt, dass man in einer Gruppe nicht einfach profitieren kann, sondern auch geben muss.»

Ad b) Unter Lernbiografie verstehen wir die Gesamtheit der Erfahrungen, die ein Mensch in seiner Schul- oder Ausbildungszeit gesammelt hat. Diese Erfahrungen prägen unser Verhalten in Bildungssituationen und bestimmen in hohem Masse unser Verständnis von Lernen. Durch das Bewusstmachen der eigenen Lernbiografie lassen sich Änderungen im Lern- und Lehrverhalten einleiten (vgl. GEB, 1998).

In der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie wird sich nach «einiger Zeit das Bedürfnis entwickeln, sich mit anderen auszutauschen, über Unverstandenes zu sprechen, sich Fragen stellen zu lassen, Unsicherheiten der eigenen Deutungen ins Gespräch einzubringen, Anregungen zur weiteren «Spurensuche» zu erhalten. Im Gruppenzusammenhang sind die Teilnehmenden Erzählende, Datenproduzenten und -produzentinnen

und Interpretierende zugleich. Wenn es dabei passiert, dass einem Zuhörer oder einer ZuhörerIn angesichts der Erzählung einer Szene durch andere eine Einzelheit aus der Kindheit einfällt, und die Person selbst ergänzend zu erzählen beginnt, so wird damit ein **wesentliches Element** gewonnen: das des **Vergleichs**, der **Kontrastierung**. Erfahrung kann **gegen Erfahrung** stehen; **Eigenes** kann **bestätigt** oder **konfrontiert** werden mit der **Notwendigkeit**, Erklärungen und Verständnismöglichkeiten für das eigene Handeln zu suchen, weiter und genauer nachzuforschen und zu korrigieren» (Gudjons et al., 1999, S. 41).

So schreibt eine Studentin in ihrer Lernbiografie: «Sich erinnern an längst vergangene Ereignisse? Fast unmöglich, habe ich gedacht. Ich musste meine Meinung revidieren, denn als wir uns zum ersten Mal im Atelier erinnern «mussten», wurden wir mit gezielten Fragen zu unseren Erinnerungen an den Kindergarten hingeführt, und plötzlich sah ich meine Kindergärtnerin vor mir mit ihren langen rötlich-blonden Haaren und dem immer freundlichen Gesichtsausdruck. ... Nach und nach kamen mir weitere Geschehnisse aus meiner Kindheit in den Sinn. Vor allem bei Erzählungen und Gefühlsschilderungen von Mitschülern konnte ich mich plötzlich an Ereignisse erinnern, die ich schon fast «tot geglaubt» hatte. «Wie war das doch...?» – «Hatte ich nicht einmal etwas Ähnliches erlebt ...» Das grenzte schon fast an ein zweites Durchleben der Kindheit und der Jugend, nur dass mir jetzt plötzlich Zusammenhänge bewusst wurden, die mir vorher verborgen waren.»

Ad c) Im Erfahrungsbereich «Lernbegleitung eines Kindes» geht es darum, ein einzelnes Kind über die Dauer eines Jahres einen halben Tag pro Woche in seinem schulischen Lernen zu begleiten, konkret: es zu beobachten, seinen Entwicklungsstand zu erfassen, entsprechende Lernhilfen zu planen und umzusetzen. Die mit der eigenen Person in der Interaktion mit dem Kind gemachten Erfahrungen werden im Lernjournal festgehalten, reflektiert und im Atelier ausgewertet.

Eine Studentin schreibt in ihrem Fazit zur Tagespraxis: «Es ist mir bewusst geworden, wie wichtig Beobachtungen sind und wie schwierig es ist, ein Kind «richtig» wahrzunehmen. Ich habe gemerkt, dass im Beobachteten immer meine Hypothesen enthalten sind.»

Ad d) Ziel des Grundstudiums ist eine reflektierte Studien- und Stufenwahl. Den Erfahrungsbereich dazu bilden die Halbtagespraxis, ein zwei- und einwöchiges Orientierungspraktikum. Es geht dabei darum, dass sich die Studierenden kundig machen in Bezug auf die fachlichen, pädagogischen und didaktischen Anforderungen, welche an die Lehrperson der jeweiligen Stufe gestellt werden. Das Kundig-Machen geschieht durch Beobachten, Befragen, Assistieren, Erteilen von kurzen Unterrichtssequenzen. Die Studierenden werden dabei von der Praxislehrperson beratend unterstützt. Die mit der eigenen Person in der Interaktion mit der Praxislehrperson und dem Komplex Schule gemachten Erfahrungen werden im Lernjournal festgehalten, reflektiert und im Atelier ausgewertet.

Eine Studentin schreibt in ihrer Begründung zur Studienwahl u.a.: «Kinder zwischen 11 und 13-jährig setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt, ihren Mitmenschen und nicht zuletzt mit der Schule auseinander. Die ersten Anzeichen der Pubertät bleiben kaum unbemerkt. Grenzen ausloten, Grenzen überschreiten, experimentieren und erfahren und trotzdem noch Kind sein. Ich empfinde diese Phase des Kindseins als eine der spannendsten. Gerne möchte ich diese Phase als Lehrerin begleiten, die Kinder unterstützen, ihnen Hilfestellung bieten, mit ihnen aber auch ganz klar Regeln definieren und meine Position deklarieren.»

Ad e) Wissenschaftliches Wissen hat die Funktion, implizites Alltagswissen in Frage zu stellen mit dem Ziel, die handlungsleitenden Strukturen entsprechend zu verändern bzw. anzupassen. Die Studierenden werden v.a. in den Vorlesungen und Seminaren mit den neuesten Erkenntnissen aus den verschiedenen Bezugswissenschaften konfrontiert. Die relevanten Bezugswissenschaften für das Lernarrangement um das Atelier im Grundstudium sind die Module «Lernen – Entwicklung – Sozialisation», «Kindheit – Bildung – Identität», «Spezielle Lernbedürfnisse» und «Vielfältige Gesellschaft – Pädagogik der Vielfalt». Damit die Verknüpfung zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem subjektiven Handlungswissen unter kompetenter Anleitung geschieht, werden die Ateliers im Grundstudium von Dozentinnen und Dozenten der Bildungs- und Sozialwissenschaften geleitet.

In seinem Schlusswort zum Portfolio schreibt ein Student: «Dank der Konfrontation der Texte mit meinem eigenen Wissen wurde mir in den Atelierdiskussionen bewusst, dass Lehren nicht die Vermittlung und Lernen nicht die Aneignung eines extern vorgegebenen <objektiven> Zielzustandes ist, sondern dass Lehren die Anregung des Subjekts ist, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen, etc.»

Da in allen Erfahrungsbereichen die Selbstreflexion einen hohen Stellenwert hat, sollen die Studierenden lernen, Ziele für sich selber zu formulieren, diese bearbeitbar zu machen, umzusetzen und die Erreichung zu überprüfen.

Über die individuellen Ziele hinweg lassen sich für das Atelier des Grundstudiums folgende Lernziele formulieren:

- Die Studierenden sind sich ihres eigenen Lernens bewusst und sind in der Lage, Veränderungen vorzunehmen;
- sie sind sich ihrer subjektiven Alltagstheorien über Lernen und Lernbedingungen bewusst und sind bereit, diese zu verändern oder anzupassen.
- Die Studierenden sind in der Lage, ein Kind gezielt (in einem ausgewählten Bereich) zu beobachten und
- aufgrund der beobachteten Daten und Fakten den Entwicklungs- und Lernstand des Kindes zu erfassen und

- entwicklungsgerechte Lernprozesse anzuregen und das Lernergebnis zu reflektieren.
- Die Studierenden erkennen persönliche Bewertungs- und Verhaltensmuster und sind in der Lage, daraus Konsequenzen zu formulieren für weitere soziale Beziehungen.
- Die Studierenden sind in der Lage, aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Kind, dem Bedingungs-feld Schule und der eigenen Lernbiografie Motive für die Berufs- und Studienwahl zu reflektieren und zu begründen.

#### 4. Arbeitsweise

Die im Atelier angewandte Arbeitsweise und Methode orientiert sich an den Zielsetzungen dieses Lerngefäßes. Das bedeutet, dass der aus subjektiver und persönlicher Betroffenheit heraus geführte Diskurs die zentrale Methode darstellt. Da die reflexive Auseinandersetzung mit diesen Themen gegenseitiges Vertrauen und professionelle Moderation bedingt, zählen die Ateliergruppen maximal 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer und sind von Dozierenden der Bildungs- und Sozialwissenschaften geleitet.

In der deutschen Sprache versteht man unter Atelier den «Arbeitsraum eines Künstlers». Dieses Bild des Arbeitsraumes eines Künstlers, in dem Späne und Splitter herumfliegen und herumliegen, passt gut in die Vorstellung, wie wir sie uns vom Atelier an der PH Solothurn machen. Der stattfindende Prozess hat viel mit Reibung unterschiedlicher Vorstellungen, innerem, oft nicht bewusstem Widerstand und Anpassung im Sinne von Einpassung aufgrund kognitiver Einsicht oder gruppenspezifischem Druck zu tun. Persönliche Positionen werden dargelegt, begründet, durch andere Positionen in Frage gestellt, geläutert und erfahren gegebenenfalls eine Entwicklungsveränderung. Es versteht sich, dass in einem solchen Prozess, in bildhafter Sprache ausgedrückt, Späne und Splitter fliegen. Steht da doch immer, durchaus mit einem Kunstwerk vergleichbar, das Selbstbild als zu gestaltendes Objekt im Zentrum des Bemühens. Die lernende Person ist also zugleich Subjekt und Objekt dieses Konstruktionsprozesses, der die Professionalisierung zum Ziel hat.

Die Aufgabe des Atelierleiters, der Atelierleiterin besteht darin,

- die Portfoliomethode einzuführen und das Portfolio abschliessend zu beurteilen,
- die Funktion der Lernbiografie und des Lernjournals im gesamten Lernarrangement aufzuzeigen und die Dokumentation dieser Erfahrungsbereiche zu initiieren,
- in das Beobachten einzuführen und die Verfeinerung dieser Fähigkeit anzuregen,
- Impulse zu geben für entwicklungsgerechte Anregungen und Lernhilfen,
- Anregungen zu geben für die Erkundung des Berufsfeldes Schule,
- Situationen zu arrangieren, die geeignet sind, Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Ateliergruppe zu thematisieren,

- relevante Themen aus den Erfahrungsbereichen zur Sprache zu bringen und die Gespräche zu leiten bzw. die Ateliersitzungen zu moderieren.

## 5. Erfahrungen

Im ersten Jahr wurden an der PH Solothurn mit 83 Studierenden sieben Ateliers geführt. Die Atelierleiterinnen und Atelierleiter trafen sich durchschnittlich einmal pro Monat zum Erfahrungsaustausch und zur Absprache. Diese Absprache erwies sich als besonders wichtig, da das Atelier in seiner vorgesehenen Funktion für alle neu war.

In einer abschliessenden Auswertung wurde deutlich, dass alle Atelierleiter und Atelierleiterinnen als Moderatoren und Moderatorinnen stark gefordert waren. Sie erlebten die Ateliersitzungen als zentrale Veranstaltungen für den Studienverlauf der Studierenden, in denen sie nicht nur als studienspezifische Experten, sondern auch als persönliche Berater gefragt waren.

Bei den Studierenden erfolgte noch keine ausführliche, auf die gesetzten Lernziele ausgerichtete Evaluation. Hingegen wurde in allen Ateliers eine einfache Erhebung gemacht, in der die Studierenden zu den Themen «Überforderung», «zeitliche Belastung», «Erkenntnisgewinn», «Unterrichtsklima», «Zielorientiertheit» und «Engagement der Leitungsperson» bzw. dem «eigenen Engagement» befragt wurden.

In der Tendenz lassen sich die Ergebnisse auf folgende Kurzform zusammenfassen:

Überforderung	selten
Zeitliche Belastung	richtig - zu hoch
Erkenntnisgewinn	recht stark
Unterrichtsklima	meistens angenehm
Zielorientiertheit	häufig–immer
Engagement der Atelierleiterin, des Atelierleiters	recht stark–sehr stark
Engagement der Studentin, des Studenten	recht stark

Eine Studentin beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Atelier wie folgt: «Für mich war diese Form von Unterricht eine ganz neue Erfahrung. Ich war absolut nicht gewohnt, über meine Gedanken, über mich selber zu sprechen. Hier steht der Mensch im Mittelpunkt, nicht die Leistung. Ich war anfangs fast ein wenig überfordert. Plötzlich musst du über Dinge sprechen, die du bereits erkannt, jedoch nicht hinterfragt hast. Durch die Atelierbesuche habe ich eine neue Einstellung gewonnen. Ich habe gelernt, Situationen aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Aus meinen Reflexionen kann ich Schlüsse ziehen und diese im zukünftigen Verhalten umzusetzen versuchen.»

Und eine andere schreibt: «Meiner Meinung nach ist die Ateliergruppe ein wesentlicher Bestandteil unserer Ausbildung. Die Diskussionen, die während diesen Stunden stattfinden, helfen mir für die Bearbeitung und das Reflektieren meines Praktikums. Die Gespräche enthalten meistens wichtige Anstösse und Ideen, welche für mein Vorkommen notwendig sind. Ich werde dadurch sicherer und kann mich daran orientieren.»

## 6. Ausblick

Das Atelier hat sich in seiner anspruchsvollen Funktion im Grundstudium bewährt. Noch gibt es vieles zu optimieren, z.B. die Förderung der Reflexionskompetenz, die Kooperation zwischen Praxis und Atelier bzw. zwischen Lehre und Atelier. Aber auch die Atelierleiter und Atelierleiterinnen selbst müssen noch an den für diese neue Funktion nötigen Kompetenzen arbeiten.

Im Studienjahr 05/06 wird das Atelier neben dem Grundstudium auch im ersten Jahr des Hauptstudiums weitergeführt. Es gilt auch da erste Erfahrungen zu sammeln mit dem Atelier als Werkstatt, wo allgemeindidaktisches Wissen mit fachdidaktischem Wissen und praktischem Erfahrungswissen konfrontiert und verarbeitet wird.

## Literatur

- Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland** (Hrsg.). (1998). *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Berlin: Luchterhand.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B.** (1999). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Wahl, D.** (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155–168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.

## Autor

**Adolf Gut**, lic. phil. I, Leiter Aufnahmeverfahren, Vorkurse und Grundstudium, Pädagogische Hochschule, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, [adolf.gut@ph-solothurn.ch](mailto:adolf.gut@ph-solothurn.ch)

## Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung

Miriam Leuchter

**Die inhaltliche Zusammenführung der Ausbildung von Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen bedingt einen verbindenden Blick auf die Zielstufe. Um die integrierten Ausbildungen wirksam zu gestalten, müssen Voraussetzungen und Ziele des Kindergarten- und Unterstufenunterrichts geklärt werden. Zwei Aspekte des unterschiedlichen, impliziten professionellen Wissens von Kindergarten und Unterstufe werden diskutiert: einerseits Lehrpläne, andererseits Unterrichtskonzeptionen. Sodann wird ein theoretischer Ordnungsansatz vorgeschlagen, der dabei behilflich sein kann, die Differenzen zu überbrücken. Zum Schluss werden exemplarisch einige Umsetzungen dieser Überlegungen an der PHZ Schwyz dokumentiert.**

Mit der Tertiärisierung der Ausbildung zur Kindergartenlehrperson verbindet sich der Anspruch an eine Professionalisierung und Aufwertung des Berufs. In einigen Kantonen (beispielsweise ZH) werden Studiengänge angeboten, die allein zum Unterricht an einem Kindergarten berechtigen, währenddem an anderen pädagogischen Hochschulen, unter anderen auch an der PHZ Schwyz, der Studiengang zum Unterricht im Kindergarten und den ersten beiden Primarschulklassen berechtigen wird. Das Angebot der Ausbildung für Kindergarten und Unterstufe (KGU) zielt auf eine zusätzliche Öffnung der beruflichen Perspektiven und es stellt sich darüber hinaus die Aufgabe, zwei unterschiedliche Traditionen der Ausbildung für Lehrpersonen zusammenzuführen. Die KGU-Ausbildung kann als Übergang zur Schaffung einer Ausbildung zur Basisstufenlehrperson verstanden werden. Basis- und Grundstufenversuche sowie KGU-Ausbildung betrachten die Bildung der Vier- bis Achtjährigen unter einer integrativen Perspektive. Aspekte dieser verbindenden Sicht auf die Zielstufe sind unter anderen der flexible Umgang mit Heterogenität sowie der entwicklungsgerechte Bezug zu individuellen Fähigkeiten und unterschiedlichen Lernbedürfnissen. Das Paradox der KGU-Ausbildung besteht darin, dass die Lehrerbildung neu gestaltet wird, bevor auf der Zielstufe das Basis- und Grundstufenangebot ausgebaut ist.

Vorliegender Text geht vor allem von Fragen aus, welche aus den sich ändernden Anforderungen an die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson erwachsen. Der Weg der Zusammenführung der beiden Traditionen führt über die Klärung und Berücksichtigung von Voraussetzungen und Zielen des Kindergarten- und Unterstufenunterrichts. Können pädagogisch-psychologisch-didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens für die Primarstufe und den Kindergarten gleichermassen gelten?

Im Folgenden werden einige Probleme dieser Zusammenführung analysiert, indem zwei Aspekte der unterschiedlichen Sprachen und Traditionen der beiden Ausbildungsgänge aufgezeigt werden. Ausgehend davon, dass diese Differenzen eine Hauptschwierigkeit bei der Ausgestaltung von KGU-Studiengängen darstellen, wird ein Ordnungsansatz vorgeschlagen, der dabei behilflich sein kann, die genannten Probleme klarer zu sehen. Exemplarisch werden zum Schluss einige Ansätze zur Umsetzung der theoretischen Überlegungen an der PHZ Schwyz dokumentiert.

## 1. Unterschiedliche Sprachen und Traditionen

Die KGU-Ausbildung hat spezifische Probleme zu bewältigen: Unterschiedliche Sprachen und Traditionen beeinflussen die Ausbildungen, die sich in divergierenden Einstellungen der Kindergarten- und Primarlehrpersonen zur Bildung von Vier- bis Achtjährigen spiegeln (vgl. Stamm, 2004). Dozierende und Praxislehrpersonen kennen meist entweder den Kindergarten *oder* den Primarstufenunterricht. Das implizite und schwer zugängliche Professionswissen der beiden Kulturen, das sich in unterschiedlichen Bildungs- und Unterrichtskonzepten in Kindergarten und Unterstufe äussert, muss bewusst gemacht, benannt und aufgearbeitet werden. Die Benennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist ein Schritt auf dem Weg, produktiv mit den Differenzen umzugehen. Im Folgenden sollen zwei Aspekte beleuchtet werden, die aufzeigen, wie unterschiedlich das implizite professionelle Wissen ist, aus denen die beiden zusammenführenden Ausbildungsgänge stammen. Der erste Aspekt betrifft die Lehrpläne (hier stehen die für die Zentralschweiz verbindlichen Lehrpläne im Zentrum), der zweite die Begrifflichkeiten als Ausdruck der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte.

### 1.1 Lehrpläne

Die Lehrpläne des Kindergartens und der Unterstufe/Primarstufe kommen aus unterschiedlichen Traditionen und sprechen eine teilweise nicht kompatible Sprache. Der Lehrplan Kindergarten entstand auf Initiative von Kindergärtnerinnen in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts, für die Primarstufe hingegen ist ein Lehrplan schon längere Zeit selbstverständlich.

Der zentralschweizerische *Kindergartenlehrplan* (Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001) betont die Förderung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gleichwertig und als eigene Lernfelder. Die grosse Überlappung der drei Kompetenzen in der Unterrichtswirklichkeit kann die Gleichsetzung der drei Bereiche jedoch in Frage stellen: Bei jungen Kindern ist das Phänomen ausgeprägt, bei geringem Interesse, bei Über- oder Unterforderung mit fehlender «Sozialkompetenz» oder «Selbstkompetenz» zu reagieren (Stamm, 2003).

Betrachtet man die «Sachkompetenz», sticht hervor, dass sich die Terminologie im Kindergartenlehrplan nicht an Fächern orientiert. Dennoch werden in den aus dem

Lernfeld der Sachkompetenz hergeleiteten «Richtzielen» vereinzelt fachliche Bezüge sichtbar (z. B.: «Regeln der Umgangssprache erleben und anwenden»). Die «Anregungen zur Umsetzung» der Richtziele nehmen die Fachorientierung teilweise auf, etwa als «Eigene Verse erfinden, Reimwörter suchen». Die meisten Richtziele bezeichnen verhaltensnahe, beobachtbare Tätigkeiten wie beispielsweise «Werkzeuge, Geräte und Musikinstrumente kennenlernen und sachgerecht einsetzen». Als besonderes Richtziel fällt «Probleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten suchen» auf – eine nicht beobachtbare kognitive Leistung. Beobachtbare Tätigkeiten und nicht beobachtbare geistige Prozesse werden dabei nicht aufeinander bezogen, sondern nebeneinander auf die gleiche Ebene gestellt.

Der *Lehrplan Primarschule* der Zentralschweiz weist für jedes Fach einen eigenen Lehrplan aus (vgl. Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK, 1998). Das fächerübergreifende Denken wird in den Leitideen zum Lehrplan Primarstufe explizit angeregt. Selbst- und Sozialkompetenz kommen im Lehrplan Primarschule nicht als eigenes Lernfeld vor, sondern sind in die einzelnen Fachdisziplinen zu integrieren und werden vor allem im «ganzheitlichen Beurteilen und Fördern (GBF)» hinzugezogen (vgl. Roos, 2001).

Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede bei den beiden Lehrplänen, die auf die unterschiedlichen Traditionen der beiden Bildungsinstitutionen hinweisen. Die Frage, wie Fachwissen erworben, systematisiert und verknüpft werden kann, damit es zu situationsangemessenem Handlungswissen wird, stellt sich bei zwei so unterschiedlichen und dennoch verbindlichen Lehrplänen umso drängender. Wie können die positiven Aspekte der beiden Traditionen herausdestilliert und in der neuen Ausbildung verknüpft werden? Auf diese Frage wird im zweiten Kapitel eingegangen. Zunächst sollen die differierenden Begrifflichkeiten behandelt werden, mit denen der Unterricht reflektiert wird.

## 1.2 Unterrichtskonzeptionen

Der zweite Unterschied, der hier genannt werden soll, besteht in den verschiedenen Unterrichtskonzeptionen und theoretischen Fundierungen von Kindergarten und Unterstufe. Diese Differenz äussert sich in den Begrifflichkeiten, mit denen über den jeweiligen Unterricht gesprochen wird.

Die bisherige Ausbildung der Kindergartenlehrperson ist vor allem an beobachtbaren Handlungsmustern des Unterrichts orientiert. Die Begriffe «geführte Aktivitäten», «individuelle Vertiefungen», «Freispiel» bezeichnen Grossformen kindergartenspezifischer Arrangements (Walter & Fassenig, 2002). Andere geläufige Inszenierungen des Kindergartenunterrichts sind unterschiedliche erweiterte Lehr-Lernformen (vgl. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1990; Fthenakis & Textor, 2000). Im Nachdenken über geführte Aktivitäten herrschen ebenfalls Begriffe vor, die beobachtbares Unterrichtshandeln beschreiben (Spaziergang, Geschichten erzählen, Musizieren etc).

Wird für die Kindergartenarbeit nach Begriffen gesucht, die nicht nur beobachtbares Handeln beschreiben, sondern auf die zugrunde liegenden geistigen Prozesse abzielen, bieten sich nach Walter und Fassenig (2002, S. 160 ff.) vier didaktische Prinzipien an: unter dem Stichwort *Inhalt* «vom Einfachen zum Komplexen», unter *Methode* «vom Konkreten zum Abstrakten», im Zusammenhang mit *Hilfsmittel* «vom Materiellen zum Immateriellen» und bei *Sozialform* «vom einzelnen Kind zur Gruppe». Der Lehrplan Kindergarten (Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001) postuliert acht didaktische Grundsätze des Kindergartens, so unter anderen: «Voraussetzungen erfassen, beobachten und beurteilen», «Verschiedene Lernwege ermöglichen», «Zielorientiert planen und Inhalte auswählen», «Spiel-, Lern- und Lehrformen einsetzen». Die Zuwendung zu fachdidaktischen Überlegungen steht noch an: Dies ist aus der Tradition des Kindergartens erklärbar (vgl. Heyer-Oeschger, 2004). Die kindergartendidaktischen Grundlagen spiegeln einen grossen Bedarf an weiterführender pädagogisch-psychologisch-didaktischer Auseinandersetzung.

Auch in der Ausbildung der Primarlehrpersonen ist der Erwerb von beobachtbaren Handlungsmustern ein wichtiger Inhalt. Darunter fallen beispielsweise Methoden wie Frontalunterricht oder offener Unterricht (Drews & Wallrabenstein, 2002) und Interaktions- und Sozialformen (vgl. Bönsch, 1995). Mit Aebli (1997a und b) als vielgenutzter Referenz der Ausbildung der Primarlehrpersonen wird das Bemühen sichtbar, beobachtbares Unterrichtshandeln mit nicht beobachtbaren allgemeindidaktischen Prinzipien auf kognitionspsychologischer Grundlage zu verbinden. Fachdidaktische Überlegungen haben im Nachdenken über Primarschulunterricht eine längere Tradition.

Pädagogisch-psychologisch-didaktisches und fachdidaktisches Wissen aus den Perspektiven Unterstufe *und* Kindergarten zu erwerben und zu verknüpfen ist für die spätere Arbeit der KGU-Studierenden zentral (vgl. Faust, Götz, Hacker & Rossbach, 2004). Die Prinzipien der Kindergarten- und der Primarstufendidaktik sollen zusammengeführt, gepflegt und erweitert werden. Bei genauerer Betrachtung sind die kindergartendidaktischen Prinzipien kompatibel mit didaktischen Prinzipien der Primarstufe. Um die wertvolle Kindergarten- und Primarstufenarbeit erhalten und weiterentwickeln zu können, benötigen die an der Ausbildung KGU Beteiligten ein einheitliches Vokabular, mit dem sie diese reflektieren und kommunizieren können.

Welche theoretischen Überlegungen können helfen, Praxislehrpersonen und Dozierende, die aus den unterschiedlichen Traditionen kommen, zu einer gemeinsamen Sprache finden zu lassen? Das Bewusstwerden und Aufarbeiten der unterschiedlichen impliziten Wissensbestände ist nur ein notwendiger erster Schritt auf dem Weg, mit Differenzen umzugehen. Anschliessend müssen theoretische Ordnungsformen gefunden werden, in denen die beiden Sprachen zusammengeführt werden und einander bereichern können. Möglichkeiten, diesen Weg weiterzudenken, werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

## 2. Vorschlag zur Systematisierung

Theoretische sprachliche Systematisierungen für die KGU-Ausbildung sind immer auch inhaltliche Systematisierungen. Sie können die genannten Dilemmata nicht einfach auflösen, sondern sollen helfen, Widersprüche zu durchschauen und sich aus den verschiedenen Traditionen bereichern zu lassen: Hier wird als Überbrückung des Sprachproblems die Systematik von *Tiefenstruktur* – *Oberflächenstruktur* vorgeschlagen, um anschliessend diesen Vorschlag anhand des speziellen begrifflichen Problems *Lernen – Spiel* zu differenzieren.

### 2.1 Oberflächen- und Tiefenstruktur

Die Unterscheidung zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur (Reusser, 1999) kann für das Weiterdenken des Unterrichts für Vier- bis Achtjährige und der Ausbildung KGU nützlich sein. Der Begriff *Oberflächenstruktur* fasst wahrnehmbare, beobachtbare Komponenten des Lehrens und Lernens zusammen. Oberflächenstruktur bezieht sich auf das *Was* und vor allem auf das *Wie* des Unterrichts. Die hier diskutierten Begriffe der beobachtbaren Unterrichtstätigkeiten aus dem Bereich des Kindergartens und der Primarschule fallen darunter. Der Begriff der *Tiefenstruktur* hingegen steht für die «mehrdimensionale Qualität der Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler und des darauf bezogenen instruktionalen und lernunterstützenden Handelns der Lehrperson» (Reusser, 1999, S. 10). Darunter fallen Entwicklungs- und Lernprozesse sowie Problemlösen, Verstehen und Metakognition (Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994). Ausserdem werden psychologische Kontextvariablen des Lernens und Lehrens wie Motivation und Interesse damit verbunden. Tiefenstruktur verknüpft das WAS und WIE des Unterrichts mit der Frage, welche geistigen Prozesse durch die Wahl bestimmter Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsformen ausgelöst werden.

Die Verknüpfung von Oberflächen- und Tiefenstruktur folgt nicht vorgeschriebenen Rezepten. Aus der Tiefenstruktur des Lernens folgt nicht automatisch die Oberflächenstruktur des Lehrens (vgl. Terhart, 1997), und Oberflächenstrukturen können auf verschiedene Komponenten der Tiefenstruktur hin geprüft werden. Die in den Oberflächenstrukturen angelegten tiefenstrukturellen Potenziale werden nicht automatisch realisiert.

Lehr-Lernarrangements, auch im Kindergarten, sind immer einem Gegenstand verpflichtet. Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts werden für die Praxis in Bezug auf den Lerngegenstand, das Fach und die Schülerinnen- und Schülergruppe analysiert. Es eignen sich nicht alle Oberflächenstrukturen gleichermassen für alle Kinder und für das Lernen eines bestimmten Gegenstandes. *Entdeckender Kleingruppenunterricht* ist für junge Kinder geeignet, die ausser einem Erlebnisbezug über wenig bereichsspezifisches Wissen verfügen und einen ersten systematischen Zugang zu «Schwimmen und Sinken» erhalten sollen. Schuhe binden lernen oder die Übung graphomotorischer

Geschicklichkeit erfordern den Einbezug anderer didaktischer Arrangements der Vermittlung: Beim Schuhebinden beispielsweise *Vorzeigen – Nachmachen*, beim Üben der Graphomotorik *Spiele*.

Das differenzierte Nachdenken über Fächer, Fachdidaktiken und Allgemeindidaktik im Hinblick auf Oberflächen- und Tiefenstruktur hilft, die im Kindergarten- und im Primarstufenlehrplan festgehaltenen Ziele zur Sachkompetenz genauer zu fassen und fächer- und lehrplanübergreifend aufeinander abzustimmen. Mit dieser Systematisierung der Terminologie des Kindergartens und der Unterstufe werden Möglichkeiten geschaffen, die qualitativ hochstehende Arbeit der Kindergartenlehrperson und der Unterstufenlehrperson mit Theorien des Lernens und der Entwicklung (als Tiefenstrukturen) verknüpft mit Lehr-Lernarrangements (als Oberflächenstrukturen) zu reflektieren.

Die praktische Umsetzung auf der Ebene des Kindergartenpraktikums sieht beispielsweise so aus: Ein Studierender wird beauftragt, im Kindergarten im Rahmen des Faches *Mensch und Umwelt* eine «Naturbegegnung» durchzuführen (dies kann zum Thema Wasser ein Versuch zu «Schwimmen und Sinken» sein), und diese als problembasiertes Lernen in Kleingruppen zu inszenieren. Das Nachdenken darüber, welche erlebnis-, lern- und sachbezogenen Prozesse mit dieser Unterrichtssequenz auf welche Weise unterstützt werden sollen, muss in die Vorbereitungen und Reflexionen einbezogen werden. Studierende, Dozierende und Praxislehrpersonen können sich so Gedanken machen über den intendierten Lern- und Entwicklungsprozess (Tiefenstruktur) und die Form der Anregung und Begleitung im Unterricht (Inszenierung auf der Oberflächenstruktur). «Didaktische Inszenierungen (an der Unterrichtsoberfläche) sind immer nur so gut wie die tiefenstrukturellen Merkmale des Lernens und der Unterrichtsqualität, welche durch sie realisiert werden» (Reusser, 1999, S. 11).

Mit dieser terminologischen Systematisierung soll eine einheitliche Sprache für alle Beteiligten an der Ausbildung KGU erreicht werden. Sprachliche Besonderheiten der Beschreibung der Kindergartenarbeit können teilweise beibehalten werden. Sie werden durch die Verbindung mit der Tiefenstruktur vor dem gleichen Hintergrund reflektierbar wie die unterstufenspezifischen Unterrichtsinszenierungen. Die Verwirklichung dieses Ziels setzt eine starke Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen voraus und die Bereitschaft, Wissen und Können einzubringen und zu entwickeln. Einige Aspekte dieser Zusammenarbeit an der PHZ Schwyz werden im nächsten Kapitel aufgezeigt. Zunächst wird die Systematisierung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur auf die Begriffe *Spiel* und *Lernen* angewendet.

## 2.2 Die Begriffe Spiel und Lernen

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Spiel und Lernen einander teilweise als Gegensätze gegenübergestellt. Das Spiel soll im Kindergarten gefördert werden (vgl. Holzer, 2004), und es wird von verschiedenen Seiten her befürchtet, dass Spiel in einer

Ausbildung zur KGU-Lehrperson an Gewicht verliert. Wie kann die Begriffsordnung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur helfen, über diese Problematik weiterzudenken?

Spiel kann als besondere *Art der Handlung* verstanden werden, die intrinsisch zum Menschsein gehört und bei Kindern stärker als beim Erwachsenen Lebensausdruck ist. Es ist Ausgangspunkt kultureller Leistungen (Huizinga, 1994) und Kompetenzen in einzelnen Bildungsbereichen (für Musik vgl. Stadler-Elmer, 2000). Spiel ist entwicklungsbedeutsam *und* hat einen kulturellen Eigenwert (Einsiedler, 1999). Spiel kann als vielschichtige *Lebensform* (Wittgenstein, 1971) bezeichnet werden.

Die Terminologie der Oberflächen- und Tiefenstruktur ermöglicht die Betrachtung von Spiel als einer Oberflächenstruktur der Tiefenstruktur des Lernens. Die reiche Spielkultur im Kindergarten gründet auch auf einem impliziten Verständnis von Spiel als vielschichtigem Lernfeld, welches emotionale, soziale und geistige Prozesse mit einbezieht.

So kann eine Aufgabe der KGU-Lehrperson formuliert werden, die über die Förderung des Spiels hinaus führt: Auftrag der Begleitung des jungen Kindes ist, in der beobachtbaren Oberflächenstruktur des Spiels die Tiefenstrukturen des entwicklungsbedeutsamen Lernens zu erkennen und dieses Lernen in jeder Form weiter zu unterstützen. KGU-Lehrpersonen müssen somit zu Spezialisten und Spezialistinnen des Lernens und Verstehens werden, um dieses im Spiel erkennen und fördern zu können.

Der Aspekt des kulturellen Eigenwerts des Spiels soll vom entwicklungsbedeutsamen Lernaspekt nicht verdrängt werden. Von Kindern gespielte Spiele, die für den Erwachsenen den Lerncharakter nicht auf den ersten Blick enthüllen, sollten ebenso ernst genommen und begleitet werden. KGU-Lehrpersonen wissen als Spezialistinnen und Spezialisten des Spiels, dass auch Spielformen, die sie nicht durchschauen, zur Lebensform der Kinder gehören und können diese zulassen und begleiten. Das junge Kind braucht auch selbsttätige Entwicklung, die nicht im Lernen als geleitete Förderung kanalisiert wird.

Der Kindergarten und die Unterstufe sind Orte der selbsttätigen Entwicklung *und* der geleiteten Förderung. Nicht nur in Bezug auf die Oberflächenstruktur *Spiel*, auch auf die Tiefenstrukturen *Lernen* bezogen ergänzen sich selbsttätige Entwicklung und geleitete Förderung.

Entwicklungs- und Lernpsychologie spielen zum Verständnis der tiefenstrukturellen Komponenten des Unterrichts für KGU-Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Von besonderer Bedeutung ist für die Weiterentwicklung und Reflexion der KGU-Arbeit, Lernen als hauptsächlichen Mechanismus geistiger Entwicklung zu erkennen (Stern, 2003).

Die Begriffsordnung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur entkoppelt die auf einer Ebene gedachten, konkurrenzierenden Tätigkeiten Spiel und Lernen und verknüpft sie neu. Sie hilft, *im* Spiel das Lernen als entwicklungsbedeutsame Tiefenstruktur zu beachten.

Theorien von Tiefenstrukturen (intendierte Entwicklungs- und Lernprozesse) und Oberflächenstrukturen (didaktische Arrangements und Spiel) sind für die KGU-Ausbildung zentral. Besondere Beachtung verdient die Verknüpfung von Oberflächen- und Tiefenstruktur in Bezug auf Lerngegenstände. Die Entwicklung eines einheitlichen Sprachgebrauchs der an der Ausbildung beteiligten Personen soll gefördert werden, dies nicht zuletzt im Hinblick auf die KGU-Studierenden.

Wie können diese Überlegungen in der Ausbildung praxisrelevant und handlungsleitend umgesetzt werden?

### **3. Praktische Umsetzungen**

Im Folgenden werden exemplarisch einige Umsetzungen der PHZ Schwyz vorgestellt, mit denen die spezifischen Anliegen der KGU-Ausbildung im angesprochenen Problemfeld angegangen werden.

Intensive Schulungen der Praxislehrpersonen und der Dozierenden stehen im Zentrum dieser Bemühungen. Elemente der hergebrachten Praxis wie beispielsweise Handlungsorientierung, die Arbeit mit offenen und differenzierenden Unterrichtsformen und das vorhandene, reichhaltige Unterrichtsmaterial in Kindergarten und Unterstufe werden integriert. Gleichzeitig werden die Praxislehrpersonen durch obligatorische und fakultative Weiterbildungsangebote darin unterstützt, ihr Repertoire an Unterrichtshandlungen und Unterrichtsmaterialien zu erweitern und vor tiefenstrukturellen Theorien zu reflektieren. Dieses Anliegen wird auch durch das Praxismodell der obligatorischen Vor- und Nachbesprechung der Praxishalbtage unterstützt (vgl. Staub, 2001), an der die Studierenden, die Lehrpersonen und die Dozierenden beteiligt sind. Die Studierenden sollen gemeinsam mit den Praxislehrpersonen und den Dozierenden über Oberflächen- und Tiefenstruktur und Funktionen ihres Unterrichts nachdenken und Oberflächenstrukturen im Hinblick auf Tiefenstrukturen prüfen.

Nicht nur soll der Ort der Praxis zu einem Ort der kontinuierlichen Auseinandersetzung und Reflexion mit Theorie werden, auch soll der Ort der Theorie praktische Anhaltspunkte geben und zu deren Reflexion und Erforschung einladen. Ausgehend davon, dass Lehrmittel eine starke unterrichtssteuernde Wirkung entfalten (vgl. Müller & Adamina, 2004), werden an der PHZ Schwyz Materialabfolgen aus dem Kindergarten und der Unterstufe arrangiert und in einem beispielhaften KGU-Raum eingerichtet. In diesem

Raum können Studierende, Praxislehrpersonen und Dozierende vor theoretischem Hintergrund Lehrmittel kritisch explorieren und reflektieren. Im Material angelegtes Entwicklungs- und Lernpotenzial kann so erforscht werden. Auch soll Material präsentiert werden, welches teilweise in den Schulen und Kindergärten nicht vorhanden ist, um so den Horizont über die bisherige Praxis hinaus zu erweitern. Die PHZ Schwyz kann hier unter anderem an eine Montessoritradition anknüpfen, die in den Zentralschweizer Privatseminarien relativ stark verankert war. Montessorimaterial soll an der PHZ Schwyz frei von Ideologien vor kognitions- und entwicklungspsychologischem Hintergrund geprüft und dessen Einsatz in Kindergarten und Unterstufe erprobt werden.

In der Ausbildung KGU werden viele Module gemeinsam mit Primarstufen-Studierenden (PRST) besucht. Dies verlangt von den Dozierenden, Modelle der Binnendifferenzierung einzusetzen. Die im Unterricht immer wieder anzutreffende Heterogenität und der mögliche Umgang damit kann so von den Studierenden erlebt werden. Die Kriterien der Binnendifferenzierung sind vielfältig und nicht immer einfach festzulegen: Sie können für KGU- und PRST als Oberflächenstruktur z. B. im unterschiedlichen Lerngegenstand oder dem verschiedenartigen Lehr-Lernarrangement liegen. Aber auch unterschiedliche tiefenstrukturelle Voraussetzungen (entwicklungs- und lernpsychologischer Art) geben Anlass zu binnendifferenzierenden Massnahmen. Bei diesen binnendifferenzierenden Modulen findet eine Zusammenarbeit unter den Dozierenden statt, die eine kontinuierliche Überprüfung der gemeinsamen Module auf KGU-relevante Themen hin erlauben.

In eigenen KGU-Modulen werden kennzeichnende Fragen zum Lernen und zur Entwicklung des jungen Kindes verstärkt behandelt, KGU-typische Unterrichtsmodelle vertiefend studiert und KGU-spezifische institutionelle und politische Gegebenheiten untersucht.

Eine Kindergartendidaktik auf psychologischer Grundlage zu konzipieren, ist eine dringende Aufgabe. Sie ist wesentlicher Ausgangspunkt sowohl für die KGU-Ausbildung als auch für die Bildung der Vier- bis Achtjährigen. Die Anreicherung der Aeblichen «Grundformen des Lehrens» mit Beispielen aus dem Kindergarten und der Unterstufe ist dabei ein erster Schritt zur Reflexion von Oberflächen- und Tiefenstruktur auf dieser Stufe.

Als Unterstützung bei diesem Vorhaben erstellt die PHZ Schwyz Videos mit Sequenzen von Kindergarten- und Unterstufenunterricht, die Anstösse zum Nachdenken und Anlass zu Diskussion geben – unter anderem über die Spannungsfelder Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur und Spiel – Lernen. Diese Videos spielen eine zentrale Rolle bei der Findung einer gemeinsamen Sprache für die KGU-Ausbildung und werden in der Ausbildung der Studierenden und in der Weiterbildung der Dozierenden und Praxislehrpersonen eingesetzt.

## Literatur

- Aebli, H.** (1997a). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H.** (1997b). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bildungsplanung Zentralschweiz** (Hrsg.). (2001). *Lehrplan Kindergarten*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Bönsch, M.** (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Drews, U. & Wallrabenstein, W.** (Hrsg.). (2002). *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*, Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Einsiedler, W.** (1999). *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Rossbach, H.-G.** (Hrsg.). (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fthenakis, W.E. & Textor, M.R.** (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Heyer-Oeschger, M.** (2004). Die Grundstufe im Kanton Zürich. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Rossbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 218–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzer, R.** (2004). Das Spiel als Zugang zur Welt. In Verband KgCH (Hrsg.), *Lernen anregen – Lernwege begleiten*. Bern: Verband Kindergärtnerinnen Schweiz KgCH.
- Huizinga, J.** (1994). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK** (Hrsg.). (1998). *Lehrplan Primarschule Deutsch*. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS.
- Lehrmittelverlag des Kantons Zürich** (Hrsg.). (1990). Immer drüü mitenand. Kleingruppen als Unterrichtsform im Kindergarten. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Müller, H. & Adamina, M.** (2004). Lehrpläne und Lehrmittelentwicklung zum integrativen sach- und sozialkundlichen Unterricht im Lernbereich »Natur-Mensch-Mitwelt (NMM): das Beispiel der Lehrmittelreihe »Lernwelten NMM«. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 41–53.
- Reusser, K.** (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In K. Reusser (Hrsg.), *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, K.** (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M.** (Hrsg.). (1994). *Verstehen*. Bern: Hans Huber.
- Roos, M.** (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Chur: Rüeegger.
- Stadler-Elmer, S.** (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider.
- Stamm, M.** (2004). Bildungsraum Vorschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 865–881.
- Stamm, M.** (2003). Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell. Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), S. 293–303.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 175–198.
- Stern, E.** (2003). Lernen ist der mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung: Der Erwerb mathematischer Kompetenzen. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen* (S. 207–218). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E.** (1997). *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa.

Walter, C. & Fassenig, K. (Hrsg.). (2002). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertendidaktik*. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.  
Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

### **Autorin**

**Miriam Leuchter**, Lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Schwyz, Rickenbachstrasse 136, 6432 Rickenbach, miriam.leuchter@phz.ch

## Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen<sup>1</sup>

### Lernen im «reflexiven Praktikum». Eine vergleichende Untersuchung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sah das Hauptziel eines Praktikums lange Zeit in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die Studierenden sollten Wissen aus der Pädagogik, der Psychologie, der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken im Praktikum anwenden, und weiter sollten sie mit offenen Fragen aus der Praxis an die Ausbildungsinstitution zurückkehren und diese im weiteren Theorieunterricht bearbeiten. Zahlreiche Untersuchungen haben inzwischen gezeigt, dass sich diese Transfererwartung nicht erfüllt: Das theoretische Wissen ist den Studierenden in der Verwendungssituation von geringem Nutzen – lieber greifen sie auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück und realisieren Unterricht, wie sie ihn selber erlebt haben. Eine wichtige Ausbildungschance wird somit vergeben, denn, verglichen mit anderen Ausbildungsgefässen, hat das Praktikum nämlich drei grosse Vorteile: 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.

Um diese Vorteile zu nutzen, wurde ein neues Praktikumskonzept entwickelt, das die Studierenden zur Reflexion der praktischen Erfahrungen und zur gezielten Entwicklung des Handelns anleitet. Dessen Wirkung wurde an zwei Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen erforscht. Es ging um folgende beiden Fragen: 1) Fördert das sogenannte reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns stärker als das herkömmliche Praktikum? 2) Fördert das «reflexive Praktikum» die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker als das herkömmliche Praktikum? Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Quasi-Experiment durchgeführt: Die beteiligten Studierenden und Praxislehrpersonen wurden einer Experimental- bzw. einer Kontrollgruppe zugeordnet; die Experimentalgruppe realisierte ein reflexives Praktikum, und die Personen der Kontrollgruppe hielten sich an die bisherige Praxis.

Die Ergebnisse der vergleichenden Felduntersuchung sprechen für die Effektivität der neuen Praktikumsform in den Bereichen «Reflexion und Entwicklung des Handelns» und «Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen». Das «reflexive Praktikum» förderte die Aufarbeitung impliziten Wissens und die Reflexion der Erfahrungen und ermöglichte den Studierenden, ihr Handeln bewusst zu entwickeln.

<sup>1</sup> Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, [www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch)

### **Institution und Kontakt**

Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) und Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie; Regula von Felten, Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich, felten@sis.unibe.ch, oder Walter Herzog, Prof. Dr., herzog@sis.unibe.ch  
Publikation: in Vorbereitung

### **Der fächerübergreifende Unterricht in der gewerblich-industriellen Berufsbildung als Herausforderung für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung**

Das Ziel dieser Studie bestand darin, die aktuelle Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts und ihren Kontext zu ermitteln und anschliessend durch eine wissenschaftlich begleitete Weiterbildung für Lehrkräfte vielschichtige Fördermassnahmen zu identifizieren. Die Situationsanalyse ergab eine breite Zustimmung zum Prinzip und den Zielen des interdisziplinären Unterrichts. Vor allem neuere Lehrpläne sind in dieser Hinsicht verbindlicher und detaillierter. Gleichzeitig stellte sich aber auch heraus, dass gewisse begriffliche Unklarheiten bestehen und dass etliche Hemmnisse im beruflichen Alltag zu bestehen scheinen, wie etwa ungünstige Stundenpläne, fehlende Räumlichkeiten, Geräte und Unterrichtsmaterialien, finanzielle Engpässe, starre Reglementierungen oder mangelnde Bereitschaft der Kollegen zur Zusammenarbeit.

Für den Weiterbildungskurs schlugen die Lehrpersonen eine ganze Reihe von Themenschwerpunkten vor, wie etwa den Umgang mit erschwerenden Rahmenbedingungen, die Begleitung der Lernenden, die kollegiale Zusammenarbeit, die Verknüpfung von Lerninhalten aus verschiedenen Fächern oder das Beurteilen und Bewerten im fächerübergreifenden Unterricht. Der Kurs wurde zu einem Erfolg; er motiviert die Teilnehmenden dazu, in Zukunft häufiger fächerübergreifend zu unterrichten, und er befähigte sie auch, dabei gezielter vorzugehen.

Das Projekt hat verschiedene Auswirkungen gehabt. So haben die am Kurs teilnehmenden Lehrpersonen in ihren Schulen die Kolleginnen und Kollegen weitergebildet, und es sind ein «Leitfaden für Lehrpersonen» sowie «Anregungen für Schulleitungen und Lehrplanverantwortliche» erarbeitet und publiziert worden. Es gab eine Tagung als Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen und Schulleitungen sowie Publikationen in diversen wissenschaftlichen Journalen und Zeitschriften für Lehrkräfte. Das Projekt hat aber auch gezeigt, dass eine gezielte Schulung von Lehrpersonen nur in Verbindung mit einer entsprechenden Schulentwicklung sowie bildungspolitischen Massnahmen zur erfolgreichen Förderung von fächerübergreifendem Unterricht beitragen kann.

### **Institution und Kontakt**

Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL), Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9, [www.ahl.unibe.ch/](http://www.ahl.unibe.ch/); in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP), Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, [www.sibp.ch/](http://www.sibp.ch/); Peter Labudde, [labudde@sis.unibe.ch](mailto:labudde@sis.unibe.ch)

### Publikationen

Szlovák, B., Labudde, P., Schären, B., Weber, J. & Wild-Näf, M. (2004). Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen – Ein Leitfaden für Lehrpersonen. Bern: Universität Bern, AHL; Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Szlovák, B., Labudde, P., Schären, B., Weber, J. & Wild-Näf, M. (2004). Günstige Rahmenbedingungen für fächerübergreifenden Unterricht schaffen – Anregungen für Schulleitungen und Lehrplanverantwortliche. Bern; Universität Bern, AHL; Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Ferner stehen folgende Publikationen als PDFs zum Herunterladen bereit unter <http://www.ahl.unibe.ch/forschung/> (dort unter «aktuelle Projekte»): Der Status quo aus der Sicht von Lehrpersonen – Leitfaden für Lehrpersonen – Anregungen für Schulleitungen und Lehrplanverantwortliche – Ergebnisse des Forschungsprojekts, Referat Barbara Szlovák – Die Ergebnisse aus der Sicht des BBT, Referat Martin Wild-Näf - Die Ergebnisse aus der Sicht eines Schulleiters, Referat Herbert Binggeli

### Standardsprachliche Praktiken von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht: eine explorative Studie

Im Prinzip versteht man sich in der Deutschschweiz mündlich mit Hilfe des Dialekts, während die schriftliche Kommunikation in sogenanntem Hochdeutsch, d. h. Standarddeutsch erfolgt. Allerdings ist der Dialekt seit langem auf dem Vormarsch, vor allem unter den Jugendlichen. Die hochsprachlichen Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. der Schulabgänger werden gemeinhin als ungenügend erachtet, und die Einstellungen der Jugendlichen der Standardsprache gegenüber verschlechtern sich im Lauf ihrer Schulzeit eher, als dass sie sich verbesserten. Dieser Tatbestand wird der Schule, genauer den Lehrpersonen, oft zum Vorwurf gemacht. So hört man oft, die Lehrerinnen und Lehrer sprächen ein Standarddeutsch, das sich zu sehr an der Schriftlichkeit orientiere und so die Freude am Gebrauch der Hochsprache beeinträchtige. Vor dem Hintergrund derartiger Diskussionen ist die vorliegende explorative Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Zürich zu sehen, anlässlich deren zehn Personen beim Unterrichten beobachtet wurden: fünf erfahrene Lehrerinnen und Lehrer (mindestens 10 Jahre Berufserfahrung) und fünf Lehramtskandidaten im Praktikum.

Die Untersuchung bezog sich auf verschiedene Aspekte und Faktoren des Sprachverhaltens von unterrichtenden Personen (persönliche Konzepte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Ausmass der Berufserfahrung, Merkmale der Kommunikationssituation: monologische vs. dialogische Redekonstellation, usw.) Die Ergebnisse machen unter anderem deutlich, dass die beobachteten Personen eigentlich durchaus über die verschiedenen Register der Hochsprache verfügen und dass sie in der Lage wären, sie situationsangemessen zu verwenden. Wenn sie dies zuwenig oft tun, dann anscheinend vor allem weil sie ihre Fähigkeiten unterschätzen bzw. sie an einem unangebrachten Standard messen: Sie glauben offenbar, eigentlich müssten sie «Schriftdeutsch» sprechen. Es ginge also weniger darum, den Lehrpersonen grössere Kompetenzen zu vermitteln, als darum, ihnen den Mut zu geben, sich der vorhandenen Fähigkeiten mit mehr Selbstbewusstsein zu bedienen.

Diese Studie gehört in den Rahmen des Projekts «Förderung der deutschen Standardsprache», das von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam getragen und finanziert wird. Zwei weitere Projekte tragen die folgenden Titel: Standarddeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule in der Deutschschweiz sowie Hochdeutsch als Unterrichtssprache in der ersten Klasse der deutschschweizerischen Primarschule - eine explorative Studie. Diese Studien sind zu finden unter [www.skbf-csre.ch/datenbank\\_de.html](http://www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html) > nach den Nummern 05:012 und 05:013 suchen.

#### **Kontakt**

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Schwerpunkt «Sprachen lernen», Lagerstrasse 5, Postfach, 8021 Zürich; Thomas Bachmann, [thomas.bachmann@phzh.ch](mailto:thomas.bachmann@phzh.ch)

#### **Publikation**

**Bachmann, T. & Ospelt, B.** (2004). *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf!* Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), 37 S.

### **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](mailto:skbf-csre@email.ch) oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

## Buchbesprechungen

**Weber, A. (2004). Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: h.e.p. Verlag, 248 S.**

Die Erziehungswissenschaftlerin Agnes Weber legt ein Handbuch vor, in dem sie die Methode «Problem-Based-Learning» (PBL) umfassend darstellt und aufzeigt, wie sie in den Ausbildungen von verschiedenen Berufsfeldern angewendet werden kann. Mit PBL können die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie effizient in die Praxis umgesetzt werden. PBL ist aber mehr als eine Unterrichtsmethode; es ist gleichzeitig ein Organisationskonzept für die Umsetzung der Bologna-Richtlinien.

Die Methode Problem-Based-Learning stammt ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum, wo sie seit längerem in der Hochschulbildung integriert ist. In der Schweiz wird ihr Potential erst von wenigen Ausbildungsgängen, z. B. vom Gesundheitswesen genutzt. In diesem Bereich wirken sich Fehler im Transfer von der Theorie in die Praxis verhängnisvoll aus und zugleich wandeln sich die wissenschaftlichen Grundlagen ständig. Man ist auf eine Methode angewiesen, die befähigt, ständig neues Wissen zu integrieren, die praktische Handlungskompetenzen vermittelt, das heterogene Vorwissen der Lernenden nutzt und zu einer problemlösenden Haltung führt.

### **Was bringt Problem-Based-Learning der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung?**

Im Gegensatz zu den Gesundheitsberufen geht es in der pädagogischen Praxis zwar nicht um Leben und Tod – trotzdem besteht auch hier Handlungsbedarf. Die Diskrepanz zwischen «Theorie» und «Praxis» ist nicht gelöst. Studierende hoffen, dass die Ausbildung sie «fit macht» für den Berufsalltag und sind enttäuscht, wenn sie zwar «viel wissen, aber wenig können». Agnes Weber zeigt in ihrem Buch auf, wie mit PBL der Anspruch der Studierenden eingelöst werden kann.

Im Mittelpunkt von PBL steht das «Problem». Im Gegensatz zum deutschsprachigen Gebrauch, der damit «Belastung» assoziiert und den Blick auf Analyse und die Suche nach dem Widerspruch richtet, verbindet man im angelsächsischen Raum den Begriff mit Herausforderung und nutzt die Energie für die Problemsicht-Abgleichung und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten. Diese Haltung schwingt implizit im ganzen PBL-Prozess mit.

Das «Problem» ist ein möglichst authentischer Fall aus dem Berufsalltag. Es ist etwas unklar, sogenannte «ill-structured» formuliert – so wie es die Probleme im täglichen Leben auch sind – und ruft bei den Lernenden einen «kognitiven Konflikt» hervor. Dies entspricht den psychologischen Erkenntnissen, dass Lernen v.a. in bedeutungsvollen Kontexten stattfindet, bzw. in Situationen, in denen unser gewohntes Denken und Han-

deln nicht weiterkommt. Für die Lösung des Falls muss zwingend neues theoretisches und praktisches Wissen herangezogen werden. Das Problem ist so konstruiert, dass dieses neue Wissen deckungsgleich ist mit den zu erreichenden Lernzielen des Moduls. Die Feinlernziele werden von den Studierenden selber formuliert, das Grobziel hingegen ist bekannt.

PBL bearbeitet das Problem in klar voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten, dem sogenannten «Siebensprung». Im ersten Schritt werden alle Begriffe geklärt. «Haben alle alles verstanden?» Im zweiten Schritt wird das Problem bestimmt. «Worum geht es? Was ist passiert? Was ist hier los?» Im dritten Schritt wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert, Vermutungen werden geäußert, erste Hypothesen gebildet: «Ich vermute, dass ... ». Alle bringen ihre individuellen Erklärungen ein, es wird alles aufgenommen ohne Kritik oder Bewertung. Im vierten Schritt werden die vorläufigen Erklärungen geordnet, man einigt sich auf gemeinsame Kategorien. Im fünften Schritt werden aus den gemeinsamen Kategorien die Lernfragen gebildet. Diese Fragen beantworten die Studierenden im sechsten Schritt. Während die Schritte 1–5 in kurzer Zeit (ca 1h) gemeinsam in der Lerngruppe erarbeitet werden, beantworten die Studierenden die Lernfragen im sechsten Schritt allein oder in kleinen Gruppen. Dieser sechste Schritt ist länger und dauert vielfach einen halben bis zwei Tage.

Im siebten und letzten Schritt präsentieren die Lernenden ihre Ergebnisse und diskutieren, was sich in ihrem Denken im Vergleich zu ihren ersten Hypothesen geändert hat. Damit wird eine gezielte Anreicherung des subjektiven Vorwissens mit dem neuen Wissen vorgenommen.

Agnes Weber weist darauf hin, dass sich im PBL nicht nur die Rolle der Lernenden wandelt, sondern sich auch die Rolle der Lehrperson ändert. Die Dozentin, der Dozent erarbeitet das «Problem». Das Problem muss aktuell sein und dem neusten Wissensstand entsprechen. Somit nähern sich Lehrpersonen der Rolle der Forschenden – wie es in der Bologna-Reform von den Dozierenden auch verlangt wird. Ein weiterer Vorteil für die Lehrerbildung könnte sein, dass mit PBL eine lösungsorientierte Haltung quasi antrainiert wird. Lehrpersonen müssen sich heute vermehrt mit Erziehungsfragen, mit den heterogenen Ansprüchen ihrer Schüler und Eltern befassen – mit lösungs- und ressourcenorientiertem Denken können diese Ansprüche gebündelt und bearbeitet werden.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist im PBL anders als im herkömmlichen wissenschaftlichen Denken. Die Theorie ist hier nicht «höher» als die Praxis und hat die Aufgabe sie «aufzuklären», sondern PBL gesteht der Praxis eine eigene Kultur, eine Logik und Sprache zu. Diese ist vielfach nur greifbar, wenn ein Problem in seinem ganzen Kontext und seiner Komplexität wahrgenommen und nicht Teile davon isoliert theoretisch behandelt werden. Weil im PBL die Studierenden immer von ihren eignen

Ungewissheiten ausgehen, werden nicht «Fragen beantwortet, die sich ein Lehrer gar nicht stellt» (Miezel, 2003), sondern Fragen, die die Studierenden wirklich beschäftigen.

Agnes Weber zeigt auf, dass die PBL-Module Wissens- und Handlungskompetenzen zum Ziel haben und formal den Forderungen des ECTS<sup>1</sup> entsprechen. Mit einer Problemaufgabe wird das Grobziel einer Modulwoche beschrieben. Mit den verschiedenen Typen von PBL-Aufgaben, mit E-Learning und evtl. mit Skill-Trainings werden die Kompetenzziele eines PBL-Moduls erreicht. Die Beurteilungskultur ist mit der PBL-Lernkultur kongruent. Die Qualität wird in einem PBL-Curriculum gesichert, entwickelt und evaluiert. Die Kosten für die PBL-Ausbildung und das Personal sind vergleichbar mit einer herkömmlichen Ausbildung, aber die Raumaufteilung verändert sich zugunsten der grossen ICT-Studienlandschaft, die im Zentrum des selbstgesteuerten Lernens steht. PBL bietet nicht nur der Lehrerbildung, sondern den Ausbildungen aller Stufen und allen Fachbereichen eine Perspektive, heutige Anforderungen erfüllen zu können.

Es liegt in der Natur eines Handbuches, dass nur die Vorteile der Methode aufgezählt werden. Nachteile, die sich wahrscheinlich je nach Berufsausbildung, Haltung der Lernenden/ Lehrenden oder Ressourcen der Organisation je anders ergeben, sind im Buch nicht aufgeführt. Sie werden sich in der Umsetzung zeigen. Der Erfahrungsaustausch mit Verantwortlichen von Pflegeausbildungen könnte unterstützend wirken. Aus dem Handbuch kann man herauslesen, dass der Erfolg von PBL mit der Güte der Problemaufgabe steht und fällt. Deshalb besteht ein hoher Anspruch an die Dozierenden: Um die Problemaufgabe zu konstruieren, müssen sie sowohl Lerninhalte, Curricula und Ausbildungsziele überblicken als auch in Theorie und Praxis über das Neueste unterrichtet sein. Sie müssen den Kontext und die Logiken von beiden Feldern verstehen und beide Sprachen sprechen. Dies wird für die Pädagogischen Hochschulen eine grosse Herausforderung sein; sie möglichst schnell wahrzunehmen könnte sich im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Richtlinien auch wirtschaftlich lohnen.

Weitere Informationen und Materialien: [www.hep-verlag.ch](http://www.hep-verlag.ch) und [www.agnesweber.ch](http://www.agnesweber.ch).

### **Autorin**

**Eva Hug**, lic. phil., Präsidentin der CODICRE (Schweizerische Konferenz von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung), Brahmsstrasse 84, 8003 Zürich, [evakatharina.hug@phz.ch](mailto:evakatharina.hug@phz.ch)

---

<sup>1</sup> European Credit Transfer System

**Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 421 S. inkl. Anhang**

Wege von der Ausbildung in den Beruf sind im Zuge unsicherer Arbeitsmärkte, kontingenter Arbeitsprozesse und veränderter Modi sozialer Steuerung nicht mehr linear zu denken, denn parallel zu Diskontinuitäten, Friktionen und Patchworkarbeitsituationen, die die Arbeitserfahrungen prägen, eröffnen sich gleichzeitig auch dynamische Arbeitsformen und Mobilitätsprozesse. Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Berufsfeldern zeigen, dass der Übergang von meist zeitintensiven Ausbildungssituationen in den Arbeitskontext eine gesellschaftlich periodisierte Krisenlage darstellt. Das Beenden der Ausbildung und die Aufnahme der Berufstätigkeit bedeuten für Viele einen Einschnitt in der Biografie: «Getting into the adult world» umschreibt Oja (1989) diese Phase. Dies gilt auch für den Lehrberuf und den «hochgradig gespaltenen Lehrerberbeitsmarkt» (Lipowsky, 2003, S. 21). Die Berufseinführung von Lehrpersonen ist deshalb ein zunehmend aufmerksam beobachteter Bereich. Die immer stärker werdenden Bemühungen von Institutionen, Anfängerinnen und Anfänger in unterschiedlichen Professionsaspekten adäquat zu beraten und ihnen ein vielfältiges Betreuungsnetz und -angebot zu bieten, deuten auf eine Sensibilisierung in dieser Thematik hin. Doch wie verlaufen die Wege in das berufliche Feld konkret? Wer bemüht sich um eine Lehrtätigkeit und nimmt eine solche auf, wer orientiert sich in anderen beruflichen Sektoren und kann dort eine zufrieden stellende Tätigkeit aufnehmen, und durch welche Faktoren oder Effekte lassen sich solch erfolgreiche Einmündungspfade erklären? Dies sind Fragen, die für jede Ausbildungsstätte in der Lehrerbildung nicht nur hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Bedeutung und zentralem Interesse sind. Frank Lipowskys Dissertation – hervorgegangen aus dem mehrjährigen Forschungsprojekt «Wege in den Beruf» der Abteilung Soziologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg – beleuchtet diese grundlegende Thematik und bearbeitet die Frage der Gestaltung der Berufseinstiegsphase von Lehramtsabsolvierenden mit einem mehrperspektivischen Zugang zum Forschungsfeld. Grundlage der Längsschnittstudie bilden zwei standardisierte schriftliche Repräsentativbefragungen von Lehramtsabsolvierenden der Pädagogischen Hochschulen (Abschlussjahrgänge 1995 und 1997) im Bundesland Baden-Württemberg. Das zentrale Interesse der Studie bezieht sich im Wissen um den Paradigmenwechsel in der Berufsbiografieforschung sowohl auf die Betrachtung und Rekonstruktion von internen persönlichen Dispositionen (Selektionseffekte) der Probandinnen und Probanden, die den Weg in das berufliche Feld unterstützen oder hemmen, als auch von Sozialisierungseffekten (etwa Schnelligkeit des Berufseinstiegs etc.), die ihre berufsbezogenen Kognitionen beeinflussen können. Die sorgfältigen Analysen zeigen, dass die erfolgreiche Aufnahme einer Berufstätigkeit sowohl auf Selektions- wie auch auf Sozialisierungseffekte hinweist, «wobei den Selektionseffekten ein stärkeres Gewicht eingeräumt werden muss» (ebd., S. 366). Ein positiveres Selbstbild beschleunigte den Berufseintritt der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen und die ausgeübte Tätigkeit änderte wenig an den einmal erhobenen Einstellungen. Durch eine

weiterführende Clusteranalyse konnten vier Persönlichkeitstypen (selbstbewusste und optimistische Protagonisten; aufgeschlossene Mitspieler; gefährdete Mitspieler; belastete und stille Komparsen) generiert werden, die sich auch in wichtigen Merkmalen beruflichen Erfolgs unterscheiden. Über die Zeit liess sich eine gewisse Stabilität in der Zugehörigkeit zu den herausgearbeiteten Typen nachweisen. Der Autor folgert daraus sicherlich richtig, dass «das Selbstkonzept einen deutlicheren Effekt auf den Berufseinstieg als umgekehrt der Berufseinstieg auf die Veränderung des Selbstkonzepts» hat (ebd., S. 265/266). Wie zufrieden waren nun die berufstätigen Absolventinnen und Absolventen mit ihrer beruflichen Tätigkeit? Interessant ist hier der zentrale Befund, dass «wer es geschafft hat, eine adäquate Stelle ausserhalb des Schuldienstes zu finden» (ebd., S. 268/269) signifikant zufriedener war als diejenigen mit einer festen Stelle im staatlichen Schuldienst, da sich diese überforderter und belasteter fühlten als die Nichtlehrer -lehrerinnen. In diesem Zusammenhang schienen für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger im Lehrberuf sowohl Selektions- wie auch Sozialisationseffekte zu greifen: So wurde die Frage der beruflichen Zufriedenheit dann positiv beantwortet, wenn der Eindruck vorherrschend war, dass eigene Stärken zum Tragen kamen, verantwortungsvolle Tätigkeiten übernommen und eigene Kompetenzen weiterentwickelt werden konnten. Ebenso wirkte sich das Gefühl der Überforderung, die Einschätzung des Arbeitsklimas, die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit wie die Einschätzung der Erreichung beruflicher Ziele auf die Bewertung der Zufriedenheit aus. Für die Untersuchungsgruppe der Lehrenden arbeitete der Autor wiederum vier Teilgruppen heraus (erwerbsorientierte Lehrer; motivierte Lehrer; familien- und freizeitorientierte Lehrer; belastete Lehrer), die sich in ihren Erwerbsverläufen deutlich unterschieden. Interessant in diesem Zusammenhang: die Wahrnehmung des Arbeitsklimas bestimmte das organisationale Commitment wesentlich. Die Befragten mit einer festen Stelle im staatlichen Schuldienst zeigten die geringste affektive Bindung an ihre Schule (ebd., S. 339). Dazu trugen Selektionseffekte wie die Extraversion, der Optimismus, die Lehrerselbstwirksamkeit und das handlungspraktische Kompetenzgefühl wesentlich bei und verweisen auf die Notwendigkeit, in der Berufseinstiegsphase sowohl in die Personal- wie auch in die Organisationsentwicklung zu investieren. Dem Autor ist nach der etwas anstrengenden, aber lohnenden Lektüre zuzustimmen, dass die Bemühungen in der Unterstützung von Lehramtsabsolventen und -absolventinnen dahin gehen müssen, ihre beruflichen Wahrnehmungsmuster zu überprüfen, ihre Reflexionsfähigkeit zu trainieren und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Sie insgesamt zu ermutigen, überfachliche Kompetenzen zu erwerben und ihnen eine möglichst rasche Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Für die Forschung in diesem Gebiet bleibt der Auftrag weiterhin bestehen, die Berufseinmündungsphase neu zu denken und kreativ zu untersuchen.

### **Autorin**

**Sabina Larcher**, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik

- Konrad, F.-M.** (2004). *Der Kindergarten, Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg: Lambertus.
- Treml, A.** (2005). *Pädagogische Ideengeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.

### Didaktik / Fachdidaktik

- Graf, M.** (2004). *eModeration. Lernende im Netz begleiten. Ein Leitfaden*. Bern: h..e.p.
- Hepting, R.** (2004). *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens* (mit Unterrichtsvideos auf CD-Rom). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, M. et al.** (Hrsg.). (2004). *Didaktik der Notebook-Universität*. Münster: Waxmann.
- Moegling, K.** (Hrsg.). (2004). *Didaktik selbständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufe I und II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadtfeld, P.** (2004). *Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S.** (2004). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brüsenmeister, T.** (2004). *Das andere Lehrleben. Lehrerbiografien und Schulmodernisierungen in Deutschland und in der Schweiz*. Bern: Haupt.
- Denner, L. & Schuhmacher, E.** (Hrsg.). (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M.** (2004). *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlee, J.** (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Bern: Huber & Lang.
- Wild-Näf, M.** (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Zürich: Rüegger.

### Pädagogische Psychologie

- Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H.** (Eds.). (2004). *Professional Learning: Gaps and Transition on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Carpendale, J. & Müller, U.** (Eds.). (2004). *Social Interaction and the Development of Knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (Hrsg.). (2004). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F.** (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Bonfadelli, H., Bucher P., Paus-Hasebrink, I. & Süß, D.** (Hrsg.). (2005). *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft*. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Pestalozzianum.

**Bildungsforschung / Unterrichtsforschung**

**Hascher, T.** (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.

**Schuhmacher, E.** (2004). *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung**

**Dworschak, W.** (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

**Suchodoletz, W. von** (Hrsg.). (2004). *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* Göttingen: Hogrefe.

**Urban, K.** (2004). *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.

## Zeitschriftenspiegel

### Allgemeine Pädagogik

- Bilstein, J.** (2004). Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. *Bildung und Erziehung*, 57 (4), 415–431.
- Coriand, R.** (2004). Lehrerbildung – die Utopie der Tradition. *Pädagogische Rundschau*, 58 (6), 639–652.
- Horn, K.-P.** (2004). Zur Bedeutung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus disziplingeschichtlicher Perspektive. *Bildung und Erziehung*, 57 (4), 387–402.

### Didaktik / Fachdidaktik

- Draskovic, I., Holdrinet, R., Bulte, J. Bolhuis, S. & van Leeuwe, J.** (2004). Modeling Small Group Learning. *Instructional Science*, 32 (6), 447–473.
- Pietrass, M.** (2004). «Leeres Wissen» durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 61–74.
- Polman, J.** (2004). Exploring Structures for Project-Based Learning Environments. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 431–466.
- Schuh, K.** (2004). Learner-centred principles in teacher-centred practices? *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 833–846.
- Terhart, E.** (2004). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 1–13.

### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Becker, G.** (2004). Neue Lehrer braucht das Land. *Neue Sammlung*, 44 (4), 493–508.
- Breault, R.** (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 847–860.
- Charliés, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M.** (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 765–782.
- Fölling-Albers, M.** (2004). Studierende lernen von und mit Kindern – Anregungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung durch förderdiagnostische Übungen im Schriftsprachenerwerb. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4 (3), 20–26.
- Glück, G.** (2004). Basisqualifikation «Unterrichten». Ein Versuch, sie am Ende des 5. Semesters zu erreichen. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 438–454.
- Lankes, E.-M.** (2004). Leseunterricht in der Grundschule. Unterschiede zwischen Lehrkräften im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), 551–568.
- Maag-Merki, K.** (2004). Lernkompetenzen als Bildungsstandards. Eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), 537–550.
- Schweizer, K. & Klieme, E.** (2005). Kompetenzstufen der Lehrerverkooperation: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (1), 66–79.

### Pädagogische Psychologie

- Artelt, C. & Baumert, J.** (2004). Zur Vergleichbarkeit von Schülerleistungen bei Leseaufgaben unterschiedlichen sprachlichen Ursprungs. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (3/4), 171–186.

- Cornelius, L. & Herrenkohl, L.** (2004). Power in the Classroom: How the Classroom Environment Shapes Students' Relationships With Each Other and With Concepts. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 467–498.
- Krapp, A.** (2004). Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien: Eine Weiterführung der von Manfred Hofer initiierten Theorie-diskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (3/4), 145–156.
- Oswald, H. & Krappmann, L.** (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), 479–498.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblov, L.** (2004). Zur Fremdeinschätzung von Schülerelbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (3/4), 157–170.
- Reinders, H. & Youniss, J.** (2005). Gemeinnützige Tätigkeit und politische Partizipationsbereitschaft bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (1), 1–19.
- Seifried, J.** (2004). Schüleraktivitäten beim selbstorganisierten Lernen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), 569–584.
- Ziv, M. & Frye, D.** (2004). Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19 (4), 457–478.

#### Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Krammer, K. & Reusser, K.** (2004). Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 10 (4), 80–101.
- O'Donnell, A.** (2004). A Commentary on Design Research. *Educational Psychologist*, 39 (4), 255–260.
- Stiller, E.** (2004). Aspekte pragmatisch-reflexiver Unterrichtsentwicklung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 10 (4), 28–33.

#### Entwicklungspsychologie

- Hofer, M., Reinders, H., Fries, S. & Clausen, M.** (2004). Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 81–100.
- Schwarz, S., Roebbers, C.M. & Schneider, W.** (2004). Entwicklungsveränderungen in Konformität und in kognitiven Folgen sozialer Beeinflussung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie*, 36 (4), 173–181.

#### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Hänsel, D.** (2004). Die Histographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 101–115.
- Janczyk, M., Schöler, H. & Grabowski, J.** (2004). Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit bei Vorschulkindern mit gestörter und unauffälliger Sprachentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie*, 36 (4), 200–206.
- Stamm, M.** (2005). Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (1), 20–32.

## Veranstaltungskalender

**20.05.2005**

### **Gemeinsames Lernen im Ego-Zeitalter / Kooperatives Lernen im Unterricht**

Ort: Institut Unterstrass, Zürich

Fachtagung für Bildungsexperten und Lehrpersonen der Mittelstufe und der Sekundarstufen I und II mit Referaten und Workshops.

Informationen und Anmeldung: Institut Unterstrass, Pädagogische Hochschule Zürich, Seminarstrasse 29, 8057 Zürich, Tel. 043 255 13 53

institut@unterstrass.edu, www.unterstrass.ch

**26.05.2005 bis 28.05.2005**

### **2. Tagung elektronischer Lehr- und Lerninhalte 2005**

Ort: Bern,

Die SFIB organisiert am 24. Mai 2005 in Bern eine zweite Veranstaltung zum Thema «Elektronische Lehr- und Lerninhalte: Nutzung – Zugang – Produktion». Das Programm ist in Planung. Die Tagung findet im Rahmen der Tätigkeiten statt, die die SFIB für die Task Force «ICT und Bildung» umsetzt. Siehe auch den Bericht zur ersten Tagung vom 28. September 2004.

Informationen und Anmeldung: www.educa.ch (Tagungen der SFIB).

c.delacretaz@educa.ch

**26.05.2005 - 28.05.2005**

### **Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen**

Ort: Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg

Veranstalter: Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE

Informationen und Anmeldung: www.uni-duisburg-essen.de

schlueter@uni-duisburg.de

**27.05.2005**

### **Informatik aktuell: ICT Strategien**

Ort: Zollikofen

Die Veranstaltung «Informatik aktuell» des Schweizerischen Instituts für Berufsbildung SIBP in Zollikofen findet diesmal unter dem Motto «ICT Strategien» statt. Der Morgen widmet sich Diskussionen zum Thema auf der Metaebene (Bund, Institutionen und Schulen). Das Nachmittagsprogramm dagegen beschäftigt sich mit ICT-Strategien im Unterricht.

Informationen und Anmeldung: www.sibp.ch

**03.06.2005 bis 05.06.2005**

### **Mit neuem Leitbild? – Die Zukunft der Lehrerbildung II**

Ort: Rehbürg-Loccum, Evangelische Akademie Loccum

Veranstalter: Evangelische Akademie Loccum

Informationen und Anmeldung: Evangelische Akademie Loccum, Andrea Grimm, Münchehäger Strasse 6, D-31547 Rehburg-Loccum, Tel. +49 5766 81 127, Fax. +49 5766 81 900  
Andrea.Grimm@evlka.de, Webseite www.loccum.de

**03.06.2005**

**SEVAL Kongress 2005: Evaluation im Bildungsbereich**

Ort: Bern, Hotel Bern

Veranstalter: SEVAL (Schweizerische Evaluationsgesellschaft)

Die Schweizerische Evaluationsgesellschaft SEVAL fördert den Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Politik, Verwaltung, Universität und Beratung im Bereich Evaluation. Der diesjährige Kongress ist der Thematik «Evaluation im Bildungsbereich» gewidmet. Zum Zielpublikum gehören Funktionsträger aus dem Bildungsbereich sowie Evaluatoren und Evaluatorinnen aus den verschiedensten Bereichen.

Informationen und Anmeldung: Charles Landert, Tel +41 (0)1 265 39 90, Fax +41 (0)1 265 39 99  
landert@lfp.ch, www.seval.ch

**06.06.2005 bis 08.06.2005**

**Internationale Massnahmen zur Umsetzung von Bildungsstandards**

Ort: Bad Boll

Veranstalter: Evangelische Akademie Bad Boll

Informationen und Anmeldung: Evangelische Akademie Bad Boll, Dr. Thilo Fitzner, Akademieweg 11, D-73087 Bad Boll, Tel. +49 7164 79 396, Fax. +49 7164 79 5396  
thilo.fitzner@ev-akademie-boll.de, www.ev-akademie-boll.de

**19.06.2005 bis 24.06.2005**

**Advancing Teacher Learning. Design and Implementation of Innovative Professional Development**

Ort: Monte Verità, Ascona

Veranstalter: Fritz C. Staub und Kurt Reusser, Universität Zürich; Lauren B. Resnick, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, USA

Informationen und Anmeldung: Domenica Flütsch, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 044 634 27 20, fluetsch@paed.unizh.ch. www.didac.unizh.ch/verita2005

**01.07.2005 bis 02.07.2005**

**Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive**

Ort: Paderborn, Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ), Universität Paderborn

Veranstalter: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Stiftung Marcator

Informationen und Anmeldung: Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ), Peter-Hille-Weg 42, D-33098 Paderborn, Tel. +49 5251 60 36 61, Fax. +49 5251 60 36 58  
plaz-hi@upb.de, www.upb.de

**23.08.2005 - 27.08.2005**

**11. Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (Earli)**

Ort: Nicosia, Zypern

Informationen und Anmeldung: EARLI 2005, School of Social and Educational Sciences, University of Cyprus, P.O. Box 20537, 1678 Nicosia, Cyprus,

Tel: +357 22753758, Fax: +357 22892207

earli2005@ucy.ac.cy, [www.earli.org/welcome](http://www.earli.org/welcome)

**01.09.2005 bis 05.09.2005**

**Ostschweizer Bildungs-Ausstellung OBA**

Ort: St. Gallen, Olma-Gelände

Die OBA beschreibt sich als «praxisnahe Darstellung von rund 900 Ausbildungen, Kursen, Seminaren und Weiterbildungswegen». 2004 lockte die Bildungsmesse fast 23'000 Besucher an; die spezielle Halle für die Erwachsenenbildung hat sich bewährt, die Anzahl der erwachsenen Besucher und Besucherinnen stieg überdurchschnittlich an.

Informationen und Anmeldung: [www.oba-sg.ch](http://www.oba-sg.ch)

**07.09.2005 bis 09.09.2005**

**4. Tagung der Fachgruppe Medienpsychologie in der DGPs**

Ort: Erfurt, D

Informationen und Anmeldungen: Prof. Dr. Helmut M. Niegemann, Nordhäuser Str. 63, Postfach 900221, 99105 Erfurt, Tel: +49 361 7372115, Fax: +49 361 7371950

[helmut.niegemann@uni-erfurt.de](mailto:helmut.niegemann@uni-erfurt.de), [www.fg-medienpsychologie.de](http://www.fg-medienpsychologie.de)

**07.09.2005 bis 10.09.2005**

**European Conference on Educational Research 2005**

Ort: Dublin, University College Dublin

Veranstalter: ECER

Informationen und Anmeldung: [www.eera.ac.uk/events.html](http://www.eera.ac.uk/events.html)

[eera@strath.ac.uk](mailto:eera@strath.ac.uk)

**21.09.2005 bis 23.09.2005**

**Kongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF: «Leadership im Bildungsbereich»**

Ort: Lugano, Schweiz; Universität Lugano

Wie bereits früher angekündigt, findet der Jahreskongress der SGBF vom 21.–23. September 2005 an der Universität Lugano statt.

Die Anmeldung eines Papers setzt die Vorstellung eines bedeutsamen Forschungsprojektes voraus. Die Inhalte der Beiträge und Symposia können mit dem Kongressthema übereinstimmen oder aber auch andere Themen betreffen, die sich nicht direkt auf das Hauptthema des Kongresses «Leadership im Bildungsbereich» beziehen.

Informationen und Anmeldung: <http://ssre05.educanet2.ch/info/dt/call/index.html>

[segreteria@ssre05.educanet2.ch](mailto:segreteria@ssre05.educanet2.ch)

**23.09.2005 bis 24.09.2005**

**7. Fachtagung ICT und Bildung SFIB**

Ort: Bern, Hauptgebäude der Universität Bern

Mit der jährlich stattfindenden Fachtagung der SFIB sollen ICT-Verantwortliche, Lehrpersonen aller Schulstufen (obligatorische Schule bis Sekundarstufe II und Berufsbildung) sowie Studierende der Pädagogik angesprochen werden. Zentrale Thematik der Plenumsveranstaltungen und Workshops ist die Nutzung von ICT im Unterricht. Es wird informiert und reflektiert.

Informationen und Anmeldung: [www.educa.ch](http://www.educa.ch) (Tagungen der SFIB)

**26.09.2005 bis 28.09.2005**

**Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2005: Heilpädagogik für alle?**

Ort: Bern, Uni Tobler

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) lädt zum vierten Schweizer Heilpädagogik-Kongress an der Uni Bern (Unitobler) ein. Unter dem Motto «Heilpädagogik für Alle?» werden Themen wie «Angebot und Nachfrage», «Heilpädagogik auch in der Regelschule?» oder «Ethische Aspekte» behandelt. Die SFIB unterstützt diese Tagung mit Beiträgen zu «ICT in der Heilpädagogik».

Informationen und Anmeldung: [www.szh.ch](http://www.szh.ch)

[kongress@szh.ch](mailto:kongress@szh.ch)

**Oktober 2005 - Juni 2007**

**Nachdiplomlehrgang zum Dozenten/zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen**

Ort: Universität Freiburg Schweiz

Universitäre Zusatzausbildung für Personen, die an Päd. Hochschulen unterrichten oder eine Tätigkeit in der Lehrerbildung ausüben (wollen). 16 Module zu 3 Tagen, die das Lehren und Lernen von professionellen Standards des Lehrberufs ermöglichen.

**02.10.2005 bis 06.10.2005**

**3 World Environmental Education Congress**

Ort: Turin, Italien

Wesentliches Ziel des Kongresses wird der weltweite Austausch über Theorie und Praxis der Umweltbildung sein.

Informationen: [www.3weec.org](http://www.3weec.org), [press@weec.org](mailto:press@weec.org)

**03.10.2005 bis 07.10.2005**

**Unterrichten auf der Sekundarstufe II im Jahr 2005**

Ort: Zürich, Universität Irchel

Der Kongress S2-2005 soll den Rahmen bieten zu Begegnungen von Lehrpersonen und Entscheidungsträgern der Sekundarstufe II untereinander, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln soll das grosse Angebot von Referaten, Ateliers, und Podiumsgesprächen Antworten auf die Leitfragen « Unterrichten auf der Sekundarstufe II im Jahr 2005 - Was? Warum? Wie? Mit welchen Mitteln?» vermitteln und die Teilnehmenden zu einem aktiven Austausch von Erfahrungen und Denkanstössen anregen.

Informationen und Anmeldung: [www.educanet.ch/group/swses2/](http://www.educanet.ch/group/swses2/)

**22.10.2005 bis 26.10.2005**

**Teachers and their Educators: Standards for Development. 30th ATEE Conference**

Ort: Amsterdam, Universiteit van Amsterdam; Faculty of Education

Informationen und Anmeldung: [www.atee2005.nl/](http://www.atee2005.nl/)  
[orgcom@atee2005.nl](mailto:orgcom@atee2005.nl)

**05.11.2005**

**Unterrichten mit neuen Medien**

Ort: Zürich

Diese Veranstaltung der ETH Zürich richtet sich an Lehrkräfte und Schulleiter/-innen aller Ausbildungsstufen sowie an Bildungsfachleute. Es werden die verschiedensten Aspekte von ICT im Unterricht behandelt.

Informationen und Anmeldung: [www.unm.ethz.ch](http://www.unm.ethz.ch)  
[luethi@net.ethz.ch](mailto:luethi@net.ethz.ch)

**10.11.2005 bis 15.11.2005**

**Zentralschweizer Bildungsmesse zebi**

Die zebi steht unter dem Patronat des Vereins Berufsbildung Zentralschweiz, einem Zusammenschluss der Zentralschweizer Bildungsämter, der kantonalen Gewerbeverbände, der Zentralschweizer Handelskammer, dem Zentralschweizer Bauernbund und der Luzerner Industrievereinigung. Im Jahr 2004 informierten sich 750 Schulklassen über die Ausbildungsmöglichkeiten der 140 Ausstellenden (rund 120 Berufe aus 22 Berufsfeldern). Der Eintritt ist frei.

Informationen und Anmeldung: [info@zebi.ch](mailto:info@zebi.ch)

**21.03.2006 bis 23.03.2006**

**Bildung – Macht – Gesellschaft – DGfE Kongress 2006**

Ort: Frankfurt (Main), Johann-Wolfgang-Goethe-Universität

Informationen und Anmeldung: [http://dgfe.pleurone.de/kongresse/kongress\\_maerz2006](http://dgfe.pleurone.de/kongresse/kongress_maerz2006)  
[buero@dgfe.de](mailto:buero@dgfe.de)

25.07.2005 bis 27.07.2005

## Kurznachrichten

### OECD

#### OECD-Expertise und Empfehlungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die «Teacher Review» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) ist als thematische Analyse eine internationale Vergleichsstudie zu einem spezifischen Thema, an der sich Mitgliedländer der OECD beteiligen, um eine bestimmte Problematik zu analysieren, mit dem Ziel, von den Erfahrungen anderer Länder zu lernen, innovative Ansätze kennen zu lernen und neue Inputs für die Politik zu erhalten. Die Beobachtungen vor Ort und die Erkenntnisse der Experten fliessen in den Expertenbericht ein und führen zu Empfehlungen zuhanden der politischen Entscheidungsträger des betreffenden Landes. Der Schlussbericht rundet das Vorgehen ab und stellt die Beobachtungen und Wertungen in den internationalen Kontext. Vgl. Müller Kucera, K. & Stauffer, M., Nationaler Grundlagenbericht (pdf-Dokument). Ferner die Forschungspapiere zum Thema: Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland (pdf) und den Expertenbericht Schweiz: Country Note Switzerland (pdf). Siehe [www.skbf-csre.ch/teacher/index-de.html](http://www.skbf-csre.ch/teacher/index-de.html).

Zusammen mit acht OECD-Mitgliedstaaten (Belgien, Deutschland, Italien, Korea, Österreich, Spanien, Schweden und Ungarn) hat sich die Schweiz 2002–2004 an dieser umfassenden Untersuchung zur Lehrkräftepolitik beteiligt. Unabhängige OECD-Expertinnen und -Experten überprüften Bereiche wie Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, Status, Arbeitsbedingungen, Rekrutierung. Bei ihrer Beurteilung stützten sie sich insbesondere auf den Vergleich mit anderen OECD-Ländern. Der internationale Schlussbericht dieser Studie wurde an der OECD-Konferenz «Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern» vom 18./19.11.2004 in Amsterdam vorgelegt.

Die OECD stellt der Lehrkräftepolitik in der Schweiz insgesamt ein gutes Zeugnis aus und beurteilt die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sehr positiv, insbesondere die von der EDK koordinierte Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Verlagerung auf Hochschulstufe). Sie wertet dies als wichtigen Beitrag zur Höherqualifizierung des Lehrberufs. Im internationalen Vergleich ist das Lohnniveau des schweizerischen Schulsystems sehr hoch. Die Lehrpersonen sind motiviert und schätzen generell ihren grossen Gestaltungsspielraum. Positiv hervorgehoben wird die Autonomie der Einzelschule. Die Anstellung der Lehrpersonen durch Kantone/Gemeinden nach öffentlich-rechtlichen Bedingungen und die breit genutzte Möglichkeit zur Teilzeitarbeit erweist sich als flexibel und bedarfsgerecht. Die Anstellungsverfahren sind transparent und die gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome ist ein Schritt in die richtige Richtung zur Öffnung des bisher kleinräumigen Arbeitsmarkts. Positiv hervorgehoben wird das Bemühen der EDK, die Diskussion über ein verändertes und zu veränderndes Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer in Gang zu setzen.

Die Empfehlungen der OECD an die Schweiz beziehen sich auf die Stärkung der Systemsteuerung, die Konsolidierung der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Verbesserung der Laufbahnentwicklung, die Weiterentwicklung der Schulautonomie.

Die «Task Force Lehrberufsstand» der EDK wird die Rückmeldungen der OECD-Experten prüfen und Schlussfolgerungen zuhanden der Organe der EDK erarbeiten. Der Schlussbericht über die Tätigkeit der «Task Force Lehrberufsstand», die vom EDK-Vorstand im Jahre 2001 eingesetzt worden ist, wird in der ersten Hälfte 2005 vorliegen.

### Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW

#### Internationalisierung der Hochschulbildung

Die OECD hat im Jahr 2002 die schweizerische Bildungspolitik im Tertiärbereich überprüft und Empfehlungen formuliert, mit dem Ziel, die Mobilität zwischen den verschiedenen Sprachregionen innerhalb des Landes und über die Landesgrenzen hinaus zu fördern. Zu diesem Zweck schlagen die OECD-Experten in

der Lehre den Gebrauch einer zweiten oder gar dritten Sprache vor. Es zeichnen sich drei Entwicklungen ab: die Internationalisierung (Förderung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden, der akademischen Zusammenarbeit und des Wissenstransfers), die Europäisierung (Schaffung eines europäischen Forschungs- und Hochschulraums) und die Globalisierung (Kommerzialisierung des Wissenstransfers). Ab 2002 hat die OECD anlässlich dreier Foren (Washington 2002, Trondheim 2003, Sidney 2004) den Prozess der Internationalisierung der Hochschulbildung weiter vorangetrieben. Der Lenkungsausschuss für Hochschulbildung und Forschung des Europarates hat seinerseits politische Handlungskonzepte entwickelt, u.a. das gemeinsame Übereinkommen des Europarats und der UNESCO über die Anerkennung der Diplome.

#### **GATS: Die Verpflichtungen der Schweiz im Bildungssektor**

Seit 2002 gewinnen die GATS-Vorgaben (General Agreement on Trade in Services) für die Hochschulbildung zunehmend an Bedeutung. Die Schweiz ist im Rahmen des Allgemeinen Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) in verschiedenen Dienstleistungssektoren Verpflichtungen im Bereiche der «private education services» eingegangen. Zuzufolge des fortdauernden Wandels des Bildungssystems in der Schweiz stellt sich die Frage der Bedeutung der Schweizer Verpflichtungen immer wieder neu. Eine Arbeitsgruppe des BBW hat das Universitätsförderungsgesetz, die Verordnung zum Universitätsförderungsgesetz und das Fachhochschulgesetz im Lichte der GATS-Verpflichtungen analysiert. Weil sich diese einzig auf private Bildungsdienstleistungen beziehen, ist das öffentliche Bildungssystem (der obligatorische Primar- und Sekundarschulunterricht, die Maturitätsschulen sowie die Diplomstudiengänge an Fachhochschulen und Universitäten) nicht direkt betroffen, sofern der von der Bildungsinstitution abgegebene Titel und/oder das angebotene Curriculum im Einklang mit der Bildungspolitik des Kantons oder des Bundes stehen (Bologna-Reform, System der eidgenössischen Maturitäten usw.) und der Bildungsauftrag im Gesetz festgelegt ist.

#### **Der Bologna-Prozess im Kontext der Internationalisierung**

Die übergeordneten Ziele des Bologna-Prozesses sind die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 und die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort. Dies in der Überzeugung, dass die Hochschulsysteme kompatibler und vergleichbarer werden müssen ohne aber deren Vielfalt sowie das Prinzip der Autonomie der Universitäten anzutasten. Zur Erreichung dieser Ziele sind konkrete Massnahmen gefordert.

Alle wichtigen Dokumente über den Bologna-Prozess sind abrufbar unter [www.bolognabergen2005.no/](http://www.bolognabergen2005.no/). Die nächste Bologna-Ministerkonferenz findet am 19./20.05.2005 in Bergen statt. Die 40 Unterzeichnerstaaten sind aufgerufen, über ihre Fortschritte in der Umsetzung der Bologna-Erklärung zu berichten.

#### **Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT**

- Sprachengesetz: Der Bundesrat lehnt es erneut ab, das Sprachengesetz dem Parlament zur Beratung vorzulegen.
- Parlamentarische Vorstösse: NR Chr. Langenberger verlangt eine Weiterführung der Beiträge für Grundleistungen an die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB). Info: <http://www.parlament.ch/homepage/su-suchen/su-curia-vista.htm> oder <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba2749.pdf>.
- Universität Genf: Neue Professorin für Berufs- und Erwachsenenbildung. Sandra Bellier, Experte für Berufsbildung und Human Resources Management, ist zur ordentlichen Professorin für «Politiques et systèmes d'éducation» gewählt worden (Forschungsbereich: berufliche Erwachsenenbildung).
- Kanton Jura: Studierende des «Robert Kennedy College», Delémont (<http://www.college.ch>) können sich in Zukunft auf einen Hochschulabschluss der «Université du Pays de Galles» (Wales) vorbereiten. Dieser Studiengang, eine Kombination von E-Learning und Studienwochen, gilt als Vorläufermodell einer möglichen Dezentralisation der Hochschulbildung (<http://www.afpr.ch/pdf/afpr2746.pdf>).
- Soziale Schulsysteme sind erfolgreicher: Dass soziale Schulsysteme erfolgreiche Schulsysteme sind, ist gemäss einer Studie von Prof. Judith Hollenweger, PHZH, ein zentrales Resultat der neuen PISA-Studie.

Das Schulsystem der Zukunft sei integrativ statt selektiv. Gefordert sei ein Recht auf Bildung in der nachobligatorischen Bildung und die notwendigen Massnahmen zu dessen Umsetzung seien notwendig. Mehr: <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba2750.pdf>.

- Neue Zeitschriften: Die erste Ausgabe der «Revue en éducation» ist erschienen, herausgegeben von den pädagogischen Fachhochschulen HEP der Westschweiz und des Tessin ([http://www.irdp.ch/revue\\_hep.pdf](http://www.irdp.ch/revue_hep.pdf)). (Quelle: bbaktuell, Nr. 137, 25.01.2005).

### **PISA 2003**

Am 07.12.2004 wurden in Bern an einer Medienorientierung die Ergebnisse von PISA 2003 vorgestellt. Die EDK zeigte sich erfreut über das Abschneiden der Schweiz in PISA 2003: Die Ergebnisse im Schwerpunkt Mathematik sowie in Naturwissenschaften und im neu getesteten Problemlösen stellen der Schule Schweiz im internationalen Vergleich sehr gute Noten aus. Das Mathematik-Ergebnis belegt eine hohe Integrationsleistung der Schweizer Schule. Im Vergleich zu 2000 lassen sich in allen bereits vor drei Jahren getesteten Bereichen Verbesserungen feststellen. Das bereits im Jahr 2000 sehr gute Mathematikergebnis wird bestätigt, hier holten 2003 die schwächsten Jugendlichen deutlich auf. Bei den Naturwissenschaften und beim Lesen liegt die Schweiz neu über dem OECD-Mittelwert. Das zeigt, dass die Reformen der 1990er-Jahre insgesamt in die richtige Richtung gingen. Der von der EDK nach PISA 2000 verabschiedete Aktionsplan zur Förderung der Sprachkompetenz bleibt weiterhin gültig. Dazu gehört insbesondere die möglichst früh einsetzende, auch ausser- und vorschulische Sprachförderung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen. Die EDK wird im Juni 2005 über den Stand der Umsetzung der Massnahmen des PISA-2000-Aktionsplans informieren.

### **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)**

An ihrer Jahresversammlung vom 28./29.10.2004 verabschiedeten die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren in Vaduz eine «Erklärung zu Stand und Perspektiven der schweizerischen Schulkoordination». Die EDK forderte politische Unterstützung für konkret laufende Vorhaben der Kantone ein, insbesondere für ihre Massnahmen zur Harmonisierung der obligatorischen Schule und das Bildungsmonitoring Schweiz.

### **Projekte zur verbindlichen Harmonisierung der obligatorischen Schule**

Vordringlich sind die Entwicklung und Festlegung national verbindlicher Bildungsstandards sowie die Schaffung einer Vereinbarung über die Vorverlegung und Flexibilisierung des Schuleintrittsalters ab 2007. Die wissenschaftlichen Projekte zur Entwicklung der Bildungsstandards sind im November 2004 gestartet mit Mandaten in vier Forschungsbereichen (Erstsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften).

### **Revision der Bildungsverfassung**

Die revidierte Bildungsverfassung schafft die verfassungsrechtlichen Grundlagen für einen stärkeren Einbezug des Bundes in die Steuerung des Gesamtsystems. Beispiel dafür sind das Bildungsmonitoring: Auf Initiative der EDK werden Bund und Kantone per 2006 erstmals einen Bildungsbericht Schweiz ausarbeiten lassen. Es ist dies der erste Schritt hin zu einem kontinuierlichen wissenschaftlich gestützten Monitoring über das Bildungssystem Schweiz. Die EDK setzt sich ein für die Harmonisierung von Eckwerten und Zielen des Bildungssystems und treibt dieses Vorhaben konsequent voran.

### **Die weiteren Beschlüsse der EDK vom 28./29.10.2004**

- Übergang zur Sekundarstufe II: Probleme beim Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II: Auswirkung der Konjunkturlage auf dem Lehrstellenmarkt, schwierige Eingliederung der schwächsten Leistungsgruppen, erhöhte Selektion bei der Auswahl der Auszubildenden usw. Mit dem

Projekt «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II» (2005–2007) will die EDK dafür sorgen, dass alle Jugendlichen in der Schweiz eine Ausbildung auf Sekundarstufe II absolvieren. Das Projekt wird unter Berücksichtigung bereits laufender Projekte (PISA-Aktionsplan, HarmoS, Konzeption von Brückenangeboten im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes, Prognosen Sekundarstufe II usw.) von der «Task Force Nahtstelle» (Kantone, Bund, Arbeitgeber und Arbeitnehmer) geführt.

- Vereinbarungen im Berufsbildungsbereich: Die Vereinbarungen ermöglichen jeder Person den Zugang zu ausserkantonalen Bildungsangeboten, wenn diese im eigenen Kanton nicht bestehen und regeln die dafür geleisteten Abgeltungen zwischen den Kantonen. Die EDK wird diese neuen Vereinbarungen Ende 2005 verabschieden. Danach werden sie bis 01.01.2008 in den Kantonen ratifiziert.
- Stellungnahme zu den Vorgaben des GATS: Die Schweiz ist Verpflichtungen im Bildungsbereich bei den privaten Bildungsdienstleistungen eingegangen (vgl. oben). Auf Initiative der EDK (die bei den entsprechenden GATS-Verhandlungen nicht einbezogen gewesen war) sind zwei Arten von Bildungsdienstleistungen zu unterscheiden: im öffentlichen Interesse erbrachte Bildungsdienstleistungen («Service public») sowie Bildungsdienstleistungen des privatwirtschaftlichen Sektors. Bildungsangebote gelten als öffentliche Bildungsdienstleistungen und fallen nicht unter das GATS, wenn der Titel und/oder das Curriculum vom Staat im Rahmen seiner Bildungspolitik vorgegeben werden und wenn die angebotene Dienstleistung der Erfüllung eines öffentlichen Auftrags und einem Bedürfnis entspricht.
- Deutsche Rechtschreibung: Am 1. August 2005 geht die Übergangsfrist in der Reform der deutschen Rechtschreibung zu Ende. Danach ist das neue Regelwerk in Schule und öffentlicher Verwaltung verbindlich. Der trinational zusammengesetzte Rat für Rechtschreibung (Deutschland, Österreich, Schweiz, Lichtenstein) ist für die Weiterentwicklung des Regelwerkes zuständig.
- Krisensituationen – ein Leitfaden für Schulen: Der von der EDK herausgegebene «Leitfaden» ist eine praxisorientierte Orientierungshilfe zur Bewältigung von schwierigen Situationen in der Schule und in ihrem Umfeld. Er richtet sich an Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen aller Stufen. Er enthält Empfehlungen, wie in bestimmten Phasen von Krisensituationen zu handeln ist, welche Instanzen beizuziehen sind, und er beschreibt die praktische Bewältigung von Konflikten anhand von konkreten Beispielen.

#### **Dachverband der Lehrerschaft Schweiz LCH**

In seiner Vernehmlassung zum Entwurf der neuen Verfassungsbestimmungen zur Bildung («Bildungsverfassung») begrüsst der LCH den Ausbau der Bundeskompetenz im Bildungswesen, dessen Ziel eine bessere Schulkoordination ist. Koordinationsbedarf besteht nach dem LCH insbesondere in den Bereichen Fremdsprachenkonzept, Harmonisierung der Lehrpläne, Qualitätsstandards, Dauer der Bildungsstufen, Übergänge zwischen den Stufen. Der LCH erwartet von der gestärkten Einwirkung des Bundes um Bildungswesen einen Reformschub, so etwa bezüglich der Einführung der Basis- resp. Grundstufe oder eine effiziente Unterstützung des Projekts «Schulen im Netz» sowie eine verlässliche Finanzierung dieser Vorhaben.

#### **Verschiedenes**

##### **Die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II und der Heilpädagogen in Nachbarländern und in England**

Im Auftrag der EDK legen A. Bütikofer, L. Criblez und L. Zollinger (Institut Wissen & Vermittlung IWW FHA) eine Studie vor, die das besondere Augenmerk auf die Umsetzung der Bologna-Reform richtet. Untersucht werden die Studiengänge und Abschlüsse (Dauer, Umfang, Struktur, Art der Berufsqualifikationen) in ihrem Ist-Zustand und im Hinblick auf ihre Weiterentwicklung in Deutschland, Österreich, Italien, Frankreich und England. Der deskriptive Bericht schliesst mit Überlegungen zur gestuften Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte sowie des heil- oder sonderpädagogischen Personals und mit Empfehlungen für die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Schweiz.

#### **CORECHED-Preis Bildungsforschung 2005**

Am 18. April 2005 hat die Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung zum ersten Mal den CORECHED-Preis (Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation) für herausragende Forschungsarbeiten im Bildungsbereich vergeben. Er ging an das unter der Leitung von Peter Sieber (PH Zürich und Universität Zürich) stehende Forschungsteam mit Andrea Bertschi-Kaufmann und Hansjakob Schneider (PH Aargau, Zentrum Lesen), Wassilis Kassis (Universität Basel), Thomas Bachmann (PH Zürich) und Christine Tresch (SIKJM) für ihre wegweisende Studie «Lernen im Kontext neuer Medien».

In Bern, vor rund siebenzig Gästen aus der Bildungsforschung und -politik, ehrten Bundesrat Pascal Couchepin und der EDK-Präsident, Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling, feierlich die sechs Mitglieder des Forschungsteams.

Die CORECHED vereinigt verschiedene Bildungsbereiche auf Bundes- und Kantonsebene. Gemäss Statut pflegt sie die Koordination von Forschung, Praxis, Politik und Verwaltung im Bildungsbereich.

In seiner Rede lobte Regierungsrat Stöckling die für eine sinnvolle Bildungspolitik wertvollen empirischen Ergebnisse. Prof. Dr. Bettina Hurrelmann (Universität zu Köln) hob in ihrer Laudatio besonders die Interdisziplinarität und den mit der Studie geleisteten Theorie-Praxisbezug hervor. Das im Rahmen des NF-Schwerpunkt *Zukunft Schweiz* durchgeführte Forschungsprojekt liefere neue Erkenntnisse zu Verlauf und Charakter der literalen und medialen Sozialisation von Kindern.

#### **Nachdiplomstudien 2005–2007 in Fremdsprachendidaktik an der Universität Bern**

An der Universität Bern hat sich das Konzept der NDS insofern weiter entwickelt, als sich virtuelle Studienteile mit Präsenzveranstaltungen zusammenfinden (Blended Learning). Dadurch lassen sich Ort, Tempo, Methode und Zeitpunkt des Lernens individuell wählen. Die Nachbereitung der Präsenzveranstaltungen erfolgt über das Netz und sichert den Lerntransfer.

#### **Standards für die Lehrerbildung in Deutschland**

Die Kultusministerkonferenz Deutschlands hat Standards für die Lehrerbildung verabschiedet, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Diese Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, also jenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen direkt sowie mit Bildungssystemen und deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Die Standards für die Lehrerbildung leisten einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Professionalität des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, wie es eines der sieben von der Kultusministerkonferenz nach PISA 2000 verabschiedeten Handlungsfelder als Zielsetzung beschreibt. Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern mit Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschliesslich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes übernommen, implementiert und angewandt. Gleiches gilt für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die in den Standards verankerten Kompetenzbereiche beziehen sich auf das Unterrichten, die Erziehungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, das Beurteilen von Lernprozessen, die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie die Beteiligung an der Schulentwicklung einschliesslich der eigenen Fort- und Weiterbildung.



#### 4. Durchführung

### Nachdiplomlehrgang zum Dozenten oder zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen

<b>Inhalt</b>	Der NDL ist eine berufsbegleitende universitäre Zusatzausbildung zu zentralen Themen des Unterrichts sowie zur Schul- und Persönlichkeitsentwicklung. Sie orientiert sich an den professionellen Standards des Lehrberufs und ihrer Umsetzung in die Praxis.
<b>Zielpublikum</b>	Lehrpersonen, die bereits in der Lehrerbildung tätig sind oder sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten.
<b>Datum</b>	Oktober 2005 bis Juni 2007, 16 Module von je drei Tagen (Do–Sa)
<b>Leitung</b>	Prof. Fritz Oser und Prof. Jean-Luc Gurtner, Dept. Erziehungswissenschaften, Universität Freiburg/CH
<b>Referierende</b>	In- und ausländische Spezialisten und Spezialistinnen
<b>Information/ Anmeldung</b>	Annette Enz, Weiterbildungsstelle, Universität Freiburg Ch. du Musée 8, 1700 Freiburg/CH Tel. +41 (0)26 300 73 46; annette.enz@unifr.ch
<b>13.-15.10.05</b>	Einführung in das Konzept professioneller Kompetenzen
<b>10.–12.11.05</b>	Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts
<b>01.–03.12.05</b>	Leistungserfassung, Notengebung, Übertrittsverfahren
<b>12.–14.01.06</b>	Aufbau und Förderung sozial-moralischen Verhaltens
<b>02.–04.03.06</b>	Lösung von Disziplinproblemen
<b>27.–29.04.06</b>	Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit
<b>22.–24.06.06</b>	Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose
<b>07.–09.09.06</b>	Lernen ist schmerzhaft: Zur Praxis der Fehlerkultur
<b>05.–07.10.06</b>	Technologien und Medien im Unterricht
<b>26.–28.10.06</b>	Choreographien des Unterrichts. Aspekte einer modernen Fachdidaktik
<b>30.11.–2.12.06</b>	Prozesse am runden Tisch: Ethos und Persönlichkeit
<b>18.–20.01.07</b>	Selbstorganisationskompetenz der Lehrperson
<b>01.–03.03.07</b>	Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
<b>29.–31.03.07</b>	Soziale Aspekte des Jugendalters, Sozialformen und Lernen
<b>26.–28.04.07</b>	Evaluation, Aspekte des Jugendalters
<b>14.–16.06.07</b>	Lernschwierigkeiten. Zur Architektur des effektiven Lernens
<b>Kurskosten</b>	Fr. 12'500.- plus Fr. 600.- Examensgebühr
<b>Anmeldetermin</b>	10.6.2005

Modulbeschriebe siehe [www.unifr.ch/formcont](http://www.unifr.ch/formcont)



b  
UNIVERSITÄT  
BERN

## Nachdiplomstudium Fachdidaktik der Universität Bern

### Neu: FREMDSPRACHENDIDAKTIK ab Oktober 2005

Das an sich vielfach bewährte, aber doch in die Jahre gekommene Konzept der Nachdiplomstudiengänge wurde einer Erneuerung unterzogen. Virtuelle Teile und reale Begegnungen in Präsenzveranstaltungen verbinden sich zum Blended-Learning. Dank des Einbaus von virtuellen Teilen können Ort, Tempo, Methode und Zeitpunkt des Studiums zu einem beträchtlichen Teil frei gewählt werden, die Reise- und Übernachtungskosten reduzieren sich, die Kontakte zwischen den Teilnehmenden unter sich und den Teilnehmenden und Dozierenden werden dichter. Die Nachbereitung der Präsenzveranstaltungen übers Netz sichert einen gewissen Lerntransfer, den klassische Präsenzveranstaltungen nicht leisten können. Explizit und durch lernendes Tun gibt das Nachdiplomstudium einen Einblick in die Didaktik des E-Learnings im Fremdsprachenunterricht. Die Leitung der Module liegt weiterhin bei einem international zusammengesetzten Dozentinnen- und Dozententeam.

Dauer: 2 Jahre, berufsbegleitend, 20 Tage Präsenzveranstaltungen plus web-unterstützte Vor- und Nachbereitungszeiten

Abschluss: Weiterbildungsdiplom der Universität Bern

Für Auskünfte und Bezug der Broschüre:

Universität Bern  
Nachdiplomstudium Fachdidaktik  
Sekretariat  
Muesmattstrasse 27  
CH-3012 Bern

Tel.: ++41 31 631 83 60  
Fax: ++41 31 631 31 85  
E-Mail: rauscher@sis.unibe.ch  
Homepage: www.nds-fd.unibe.ch

## Impressum

### Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

### Abonnementspreise

Mitglieder SGL: 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](mailto: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

**Gabi Reinmann, Frank Vohle, Veronika Mansmann und Eva Häuptle**  
Entwicklung und Evaluation einer E-Learning-Umgebung zur Schulentwicklung

**Wolff-Dietrich Webler** «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!»

**Kathrin Krammer und Kurt Reusser** Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

**Kathrin Krammer und Isabelle Hugener** Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie

**Gabriele Krause und Barbara Jürgens** Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven

**Stefan Albisser** Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen

**Hannes Ummel, Claudia Scheid und Ingo Wienke** Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung

**Agnes Weber** Problem-Based Learning – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

**Adolf Gut** Das Atelier – Kern eines modellhaften Lernarrangements an der Pädagogischen Hochschule Solothurn

**Miriam Leuchter** Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung