

BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

20. Jg. Heft 2/2002

Die Entwicklung der pädagogischen Hoch-
schulen in der Schweiz und in Deutschland



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 20

HEFT 2

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich

Redaktion

Dr. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich,
Tel. B: 01 634 27 31, P: 031 961 49 53, E-Mail: criblez@paed.unizh.ch

Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach,
3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und Fachhochschule
Aargau, Departement Pädagogik

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Tel. 062 836 04 50 (53),
Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch

Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a,
8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch

Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: hwyss@freesurf.ch

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42, E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Dr. Ursula Ruthemann, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Höhere Pädagogische
Lehranstalt, 4800 Zofingen, E-Mail: u.ruthemann@bluewin.ch

Kurznachrichten

N.N.

Zeitschriftenspiegel und Neuerscheinungen

Kathrin Futter, Alte Landstrasse 80, 8803 Rüslikon, E-Mail: kfutter@freesurf.ch

Typoskript und Büro

Heidi Lehmann, CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05,
E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch, Lektorat: Dr. Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse s. oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder
bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.- (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.-, Institutionen: sFr. 70.-

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.- (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

<http://www.bzl-online.ch>

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Editorial	<i>Heinz Wyss, Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser</i>	133
Schwerpunkt	Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen	
	<i>Hans-Rudolf Schärer</i> Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz	137
	<i>Olivier Maradan</i> Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienssprachigen Schweiz	150
	<i>Hans-Rudolf Schärer und Olivier Maradan</i> Profile / "Cartes d'identité" der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz	163
	<i>Gabriele Bellenberg</i> Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern	184
	<i>Thomas Hildbrand und Peter Tremp</i> Lehrer/in werden im Campus Europa: Studiengangskonzepte an Pädagogischen Hochschulen und die Reform des europäischen Bildungsraums	193
	<i>Philippe Perrenoud</i> Verwalten statt gestalten - die den modularisierten Bildungsgängen drohende Gefahr	203
Forum	<i>Claudio Zingg und Urs Grob</i> Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg	216
	<i>Marie-Theres Schönbächler, Silvio Herzog, Walter Herzog und Susanne Rüegg</i> Evaluation eines personorientierten Ansatzes der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern	227
	<i>Margrit Stamm</i> (Hoch-)Begabungsförderung macht Schule. Diskussion der Begabungs- und Hochbegabungsförderung in der Schweiz	235
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	249

Veranstaltungs- berichte	<i>Walter Furrer</i> Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH. Mitgliederversammlung 6./7.6.2002, Hotel Giessbach	251
	<i>Heinz Wyss</i> Teaching culture and the quality of learning. The contribution of video-based research to the improvement of education. Internationale Konferenz, 23.-28.6.2002, Monte Verità	255
Neuerscheinungen		265
Zeitschriftenspiegel		267
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	269
Kurznachrichten		274
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Ziel dieser Nummer ist es, einen Überblick über die sich neu gestaltende Lehrerbildungslandschaft der Schweiz zu vermitteln. Damit leisten die *Beiträge zur Lehrerbildung*, was bislang gefehlt hat und was als Informations- und Orientierungshilfe von öffentlicher Stelle des Längeren schon hätte erhoben und als Synopse ausgewiesen werden müssen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat ihrem Willen Ausdruck gegeben, die sich sehr unterschiedlich gestaltende Entwicklung der Institutionen zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen besser zu koordinieren. Zu diesem Zwecke hat sie soeben als Steuerungsorgan die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) eingesetzt. Über deren Zielsetzung, den Leistungsauftrag, die Organisation und Tätigkeit gibt Präsident *Walter Furrer* Auskunft.

Die Wahl dieser Thematik könnte den Eindruck erwecken, das vorliegende Heft der *Beiträge zur Lehrerbildung* befasse sich ausschliesslich mit Helvetismen, mit Fragen und Problemen im Zusammenhang mit der Neuordnung der schweizerischen Lehrer/innenbildung auf Hochschulebene. Dem ist nicht so. Zwar schlüsseln *Hans Rudolf Schärer* und *Olivier Maradan* in ihren Analysen auf, was die Institutionen, die sich zur Zeit in den drei Sprach- und Kulturregionen des Landes etablieren, verbindet und was sie trennt. Ihr Situationsbeschrieb der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, der Hautes Ecoles Pédagogiques und der Alta Scuola Pedagogica vermittelt einen Einblick in die nach wie vor föderalistisch geordnete Welt der Lehrer/innenbildung. Die beiden Autoren decken auf, welches neben konvergierenden Modellen die wesentlichen Divergenzen sind.

Versuche, die Ausbildungen und Diplome im Hinblick auf ihre interkantonale Anerkennung und in Anbetracht der künftigen Freizügigkeit in der Wahl der Studienorte und der Orte der Berufsausübung zu harmonisieren, haben sich bisher lediglich auf Formalien wie die der Verortung der Institution auf der Hochschulstufe und die Dauer der Ausbildungen beschränkt. Bunt wie ein Flickenteppich präsentieren sich denn auch - wie könnte es anders sein? - die kantonalen resp. regionalen Entwürfe der Studienpläne. Zu verweisen ist auf die Nummer 1/2002 der *Beiträge zur Lehrerbildung*, die Einblick gibt in die Konzepte modularer Aufgliederung und die erkennen lässt, wie unterschiedlich das Modulverständnis ist, das den gewählten Strukturen zu Grunde liegt. Zu der in Nr. 1/2002 von Michael Fuchs dargelegten Kritik kommen andere Bedenken: die von *Philippe Perrenoud* in diesem Heft geäußerten Vorbehalte. Er zeichnet das bedrohliche Bild der zunehmenden Bevormundung der Hochschulinstitute und der dadurch verursachten Deprofessionalisierung der Dozentinnen und Dozenten.

Zwar zeigt der Bologna-Prozess, dass im Hinblick auf den Abbau der Vielfalt der Studiensysteme im gesamten Hochschulbereich eine zentrale Koordinierung im Begriffe ist, nationale und regionale Unterschiede einzuebnen. Welche Ziele mit welchen strukturellen Vereinheitlichungen anvisiert werden, ist dem informativen Text von *Thomas Hildbrand* und *Peter Tremp* zu entnehmen. Innerhalb des konsekutiven Systems höherer Bildung (Bachelor-/Master-/Promotionsstudiengänge) ist

für die Lehrer/innenbildung die Überwindung der Abschottung des ausseruniversitären Tertiärbereichs von den Universitäten von besonderem Interesse.

Es ist ein Merkmal der Globalisierung im Bildungsbereich, dass sich über die Landesgrenzen hinweg die selben Probleme stellen, dass aber auch ähnliche "Reformüberlegungen zur Verbesserung der Lehrerbildung" zu verzeichnen sind. Das zeigt mit aller Deutlichkeit der Text von *Gabriele Bellenberg*, der Aufschluss gibt über "aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern" Deutschlands. Als gemeinsame Anliegen der Reformdiskussion bezeichnet Bellenberg die Schaffung von Transfermöglichkeiten von Studienleistungen zwischen den Hochschulen im In- und Ausland, die Koordination der Ausbildung, insbesondere der Inhalte zwischen den einzelnen Ausbildungsphase sowie die Stärkung der Fort- und Weiterbildung.

Gewiss: Man kann unterschiedliche Meinungen vertreten, wie die Flexibilisierung der Studiengänge, wie die Förderung der Mobilität der Studierenden, wie eine kantons- und landesübergreifende Anerkennung der Diplome, wie das Kredittransfersystem (ECTS) oder das Kreditakkumulationssystem, wie die Diploma Supplements zu werten sind. Das gilt es in der Reformdiskussion noch zu klären. Erste Schritte, der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb des "Campus Europa" einen Stellenwert zu geben, bestehen darin, dass wir darum wissen, wer in diesem Land wo steht und was tut. Zu diesem Zweck haben Hans Rudolf Schärer und Olivier Maradan die Profile der einzelnen Institutionen erhoben und in Form von "Cartes d'identité" ausgewiesen. Man sieht: das Bild ist äusserst komplex, die Studienstrukturen sind unübersichtlich. Bislang hat man den Ausgleich und die gegenseitige Annäherung auf dem traditionellen Weg der Festlegung der Studiendauer gesucht. Über diese formalen Voraussetzungen zur Akkreditierung der Studiengänge und der Diplome hinaus bedarf es dringend der Verständigung auf Mindeststandards, bei aller Wahrung innerer Autonomiebereiche der Studiengestaltung. Desgleichen sind die Zugangsbestimmungen neu und generell zu regeln. Unausweichlich ist die grundsätzliche Debatte über inhaltliche Fragen. Auf dieses Diskussionsfeld werden wir uns mit den *Beiträgen zu Lehrerbildung 3/2002* wagen.

In diesem Heft finden sich neben den Schwerpunkttexten zur Lage der Lehrer/innenbildung in der Rubrik 'Forum' Berichte zur Belastungssituation von Lehrpersonen beim Übergang vom Studium in den Beruf, zu ihren Gründen und zu ihrer Bewältigung (*Claudio Zingg & Urs Grob*) und zur Wirksamkeit der personorientierten Intensivweiterbildung der Lehrer/innen am Pestalozzianum in Zürich (*Marie-Theres Schönbächler et al.*), die im Rahmen des SGL/SGFB-Kongresses im letzten Herbst zum Thema "Übergänge-Transitions" erstmals präsentiert worden sind. Der Beitrag von *Margrit Stamm* zum Thema "(Hoch)-Begabungsförderung macht Schule" gibt einen Überblick über eine aktuelle Diskussion und fordert eine systematische Evaluation verschiedener Programme und Ansätze zur Begabtenförderung, die für den Einsatz in der Schule propagiert werden.

*Heinz Wyss, Lucien Criblez, Anni Heitzmann,
Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser*

Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz

Hans-Rudolf Schärer

Zwei sind bereits unterwegs, drei sind am Start und acht bereiten sich vor, um demnächst unter möglichst optimalen Voraussetzungen ihren Betrieb aufzunehmen – so präsentieren sich derzeit die deutschschweizerischen Lehrbildungsprojekte. Welche Ziele verfolgen sie? Auf welchen Wegen? Inwiefern verlaufen die Wege parallel zueinander, inwiefern streben sie auseinander? Der folgende Text gibt erste provisorische, punktuelle Antworten auf diese Fragen. Er skizziert die Risiken, die eine allzu disparate Entwicklung der deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung mit sich bringt, verweist aber auch auf die Chancen, die aus einem Gleichgewicht von Vielfalt und Einheit folgen

"Vielfalt, die sich nicht zur Einheit ordnet, ist Verwirrung.
Einheit, die sich nicht zur Vielfalt gliedert, ist Tyrannei."
(Pascal)

1 Einleitung

Seit rund 10 Jahren ist die Schweizer Lehrpersonenbildung im Begriff, sich grundlegend zu wandeln. 1995 hat die EDK "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" erlassen. Zwischen 1998 und 2000 hat sie insgesamt fünf Anerkennungsreglemente in Kraft gesetzt, welche die Lehrpersonenbildung auf der Hochschulstufe gesetzlich neu ordnen. Erklärtes Ziel dieser Aktivitäten sind die gesamtschweizerische Anerkennung der Diplome und damit eine Verbesserung der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen, die Gewährleistung der Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld sowie die Sicherung und Steigerung der Qualität der Ausbildung.

Im Zentrum standen dabei eindeutig die Klärung von Strukturfragen und die Definition von inhaltlichen "Mindestanforderungen", die für die Ausgestaltung verschiedener Modelle vielfältige Spielräume offen lassen.

Inzwischen sind in der deutschsprachigen Schweiz zwei Projekte der reformierten Lehrpersonenbildung bereits in der Umsetzung begriffen (Bern und Wallis), drei Projekte nehmen den regulären Betrieb in wenigen Monaten auf (Baselland/Basel Stadt, Freiburg, Zürich), und sieben Projekte (Aargau, Graubünden, St. Gallen/Rorschach, Schaffhausen, Solothurn, Thurgau, Zentralschweiz) werden im Herbst 2003 starten. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen, die ausschliesslich Lehrpersonen für die Sekundarstufe I ausbildet, existiert als Institution bereits seit 1981; ab Herbst 2003 wird sie eine neue Studienstruktur aufbauen.

Noch ist es sehr schwierig, sich einen einigermaßen verlässlichen Einblick in die Reformprojekte zu verschaffen und schon Beschlossenes von erst Beabsichtigtem zu unterscheiden. Den Anerkennungskommissionen der EDK für die Lehrpersonenbildung der Vorschulstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I liegen bislang

erst vereinzelte Anerkennungsgesuche vor. Insbesondere in den Deutschschweizer Projekten ist noch vieles in Bewegung, zumal sie im Durchschnitt ihren Betrieb ein Jahr später aufnehmen als die Westschweizer Projekte und das Tessiner Projekt. Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, im Sinn einer ersten groben Orientierung das Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit der Deutschschweizer Lehrerbildungs-Reformprojekte in den Blick zu bekommen. Dabei stellen sich, bezogen auf die Zielsetzung der Gesamtreform, die beiden folgenden Grundfragen:

1. Beeinträchtigt die Vielfalt der verschiedenen Modelle die *Mobilität* der Studierenden und der Lehrpersonen?
2. Beeinträchtigt die Vielfalt der Modelle die wünschbare *Qualität*?

Beim Versuch, diese Fragen zu beantworten, werde ich in der gebotenen Kürze erstens wesentliche Konvergenzen und Divergenzen der Deutschschweizer Projekte skizzieren (mit dem Schwerpunkt der Lehrpersonenbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe). Auf der dadurch gewonnenen Grundlage werde ich zweitens die Zonen der Koordination beschreiben, die bei der Entwicklung einer qualitativ hochstehenden deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung zu beachten sind. Der dritte Teil enthält einen kurzen Ausblick. Ergänzt wird der Beitrag durch "Identitätskarten" der Lehrpersonenbildungsinstitutionen für die Volksschule der deutschsprachigen Schweiz (vgl. Schärer & Maradan in diesem Heft).¹

2 Konvergenzen und Divergenzen²

2.1 *Institutionalisierung*

Die *Lehrpersonenbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe* wird in der deutschsprachigen Schweiz künftig an Pädagogischen Hochschulen stattfinden. Einzige Ausnahme bilden die Ausbildungsgänge im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, die der Universität angegliedert sind. Eine Motion, die im Grossen Rat des Kantons Bern im Januar 2002 gegen den Willen des Regierungsrates mit grosser Mehrheit überwiesen wurde, verlangt jedoch die "Schaffung einer eigenen pädagogischen Hochschule für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Volksschulstufe"³.

¹ Für die einzelnen Institutionen/Projekte werden folgende Abkürzungen verwendet: PHFHA (Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik), HPSABB (Hochschule für Pädagogik und Sozialarbeit beider Basel), LLBBE (Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern), PHFR (Pädagogische Hochschule Freiburg), PFHGR (Pädagogisch Fachhochschule Graubünden), PHR (Pädagogische Hochschule Rorschach), PHS (Pädagogische Hochschule St. Gallen), PHSH (Pädagogisch Hochschule Schaffhausen), PHSO (Pädagogische Fachhochschule Solothurn), PHTG (Pädagogische Hochschule Thurgau), PHVS (Pädagogische Hochschule Wallis), PHZ (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz), PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich). Die Hochschule für Heilpädagogik Zürich fällt in unserer Darstellung ausser Betracht, weil hier primär ein Vergleich der Lehrpersonenbildungen für Regelklassen interessiert. Vgl. im Übrigen die Zusammenstellung der Projekte auf der Website www.phschweiz.ch.

² Der Abschnitt II beruht hauptsächlich auf der Analyse von gedruckten und elektronisch publizierten Dokumenten der EDK und der einzelnen Projektleitungen. Einzig den Identitätskarten der Institutionen liegt eine schriftliche Umfrage zugrunde.

³ Vgl. die diesbezügliche Kurznachricht in der vorliegenden BzL-Nummer.

Die *Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I* zeigt ein uneinheitliches Bild. Die Varianten reichen von klaren PH-Modellen (PHFHA, PHS, PHZ), die indes Kooperationen mit Universitäten keineswegs ausschliessen, über "gemischte" Modelle (fachwissenschaftliche Ausbildung eher an der Universität, berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung eher an der PH: PHFHA [in Verbindung mit einem Diplom für die Sekundarstufe II], HPSABB und PHZH) bis zu universitären Modellen (LLBBE, Uni FR), die ihrerseits Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen nicht ausschliessen.

Bei der *Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe II* finden sich sowohl das universitäre Modell (LLBBE, Uni FR, Uni SG) als auch das "gemischte Modell" (PHFHA, HPSABB, PHZH).

Zu beachten ist, dass das Schweizer PH-Modell gegenüber den Nachbarländern ein Minderheitsmodell darstellt; dort findet zumindest die erste Phase der Ausbildung der Grundschullehrpersonen weitgehend universitär statt (Ausnahmen: Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg sowie "Pädagogische Akademien" in Österreich, die sich bis ins Jahr 2007 zu "Hochschulen für Pädagogische Berufe" weiterentwickeln sollen).

2.2 Leistungsauftrag

Grosso modo ist der Leistungsauftrag aller Projekte identisch: Er umfasst die Bereiche Ausbildung, Weiterbildung, Berufseinführung, Zusatzausbildungen, Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen.

Obwohl durch die Anerkennungsreglemente nicht explizit dazu verpflichtet, folgen inzwischen alle Projekte den Empfehlungen der EDK aus dem Jahr 1995 und bauen wesentliche Teile der *Weiterbildung* und der *Berufseinführung* in das Leistungsangebot ein (die LLBBE mit zeitlicher Verzögerung im Jahr 2005). Die PHZH hat bereits ein Konzept der Anrechnung von ECTS-Punkten für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen entwickelt. Die PHFHA geht insofern einen eigenen Weg, als sie die Berufseinführungsphase nicht als Teil der Weiterbildung, sondern als Teil der Ausbildung definiert: Die Studierenden übernehmen im Abschlussjahr ihrer Ausbildung ein Teilpensum von maximal 50% an einer Schule der Zielstufe. *Zusatzausbildungen* beziehen sich sowohl auf zusätzliche Unterrichtsstufen (beispielsweise Qualifikation von Primarlehrpersonen für den Unterricht auf der Sekundarstufe I an der HPSABB, in der LLBBE, an der PHZH und demnächst auch an der PHZ) als auch auf zusätzliche Fächerbereiche (Beispiel PHZH: Sprachen; Kunst, Kultur und Musik; Mathematik und Sport; Mensch und Umwelt) sowie auf übergreifende Lernbereiche (Beispiel PHZH: Nachdiplomkurse "Schulqualität und Unterrichtsentwicklung" sowie "Migration und Schulerfolg"). Unterschiedlich weit gediehen sind die Vorstellungen über die *Forschungsaktivitäten* an den verschiedenen Institutionen: In der LLBBE und an der PHZH sind bereits Forschungsschwerpunkte definiert (LLBBE: "Lehrerinnen und Lehrer im gesellschaftlichen Wandel", "Disziplinärer und interdisziplinärer Unterricht"; PHZH: "System und Handlungsfeld Schule", "Sprachen lernen", "Medien und Technologien in der Schule", "Historische Bildungsforschung", "Ästhetik, Gestaltung und Kunst in der Schule"). An der Hö-

heren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, einer der Vorgänger-Institutionen der PHFHA, sind umfangreiche Forschungstätigkeiten zur Literalität und zu "Standorten und Denkwegen von Kindern im Mathematikunterricht" im Gang. In anderen Projekten finden sich Absichtserklärungen; sie beziehen sich vor allem auf fachdidaktische und transdisziplinäre Themen sowie auf ausgewählte Aspekte der Pädagogischen Psychologie und der Schulforschung. Am disparatesten erscheint derzeit Art und Umfang der Integration der Leistungsbereiche *Entwicklung und Dienstleistungen*. Insbesondere ist in manchen Projekten die Abgrenzung zu den Pädagogischen Arbeitsstellen und den Didaktischen Zentren der kantonalen Bildungsverwaltungen noch unklar. Nicht selten wird eine Verbindung der verschiedenen Teilleistungsbereiche der Pädagogischen Hochschulen darin gesucht, dass die Mitarbeitenden polyvalent eingesetzt werden sollen. So haben an der PHFR Dozierende, deren Anstellung zwei Drittel eines Vollpensums übersteigt, einen Teil der Arbeit im Sektor "Pädagogische Beratung, Forschung und Entwicklung" zu leisten.

2.3 Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsprofile

Zu beiden Koordinationsanliegen hat die EDK das Generalsekretariat im vergangenen November mit einer Bestandesaufnahme und der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen beauftragt. Der Bericht zu den *Zulassungsbestimmungen* liegt seit Mitte April vor (Banz-Schubiger/Stauffer 2002). Er zeigt, dass Studierende ohne gymnasiale Maturität in der Regel vor Eintritt in die PHZ ein Aufnahmeverfahren zu bestehen haben, das mit einer Prüfung der Allgemeinbildung abschliesst. Die Ausgestaltung dieses Aufnahmeverfahrens ist indes uneinheitlich. Berufsleute, die sich auf dem zweiten Bildungsweg für die Lehrpersonenausbildung entscheiden, müssen in der Regel einen Vorbereitungskurs absolvieren; er ist allerdings je nach Projekt von unterschiedlicher Dauer und Intensität. Absolventinnen und Absolventen der dreijährigen DMS haben sich teilweise einer anspruchsvollen Zusatzausbildung zu unterziehen, bevor sie sich zur Prüfung anmelden können; teilweise ist diese Zusatzausbildung als Vorbereitung der Aufnahmeprüfung fakultativ oder wird gar nicht angeboten. Auch der Umfang der Aufnahmeprüfung ist unterschiedlich. Nach wie vor unklar scheint zudem, wie die Bestimmung im Anerkennungsreglement für die Sekundarstufe I interpretiert wird, wonach Studierende ohne gymnasiale Maturität zur Sek-I-Ausbildung nur zugelassen werden können, wenn sie einen "Allgemeinwissensstand auf gymnasialem Maturitätsniveau" erreichen. Der Bericht des Generalsekretariats der EDK zur Kategorisierung der Diplome im Bereich Vorschulstufe/Primarstufe befindet sich zum Zeitpunkt der Redaktion des vorliegenden Textes noch in Erarbeitung. Gewiss ist indes, dass sich die *Ausbildungsprofile* der deutschschweizerischen Lehrpersonenausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe in zweierlei Hinsicht erheblich voneinander unterscheiden werden.

In Bezug auf die *Zielstufen* zeichnen sich vier Grundtypen (mit Subvarianten) ab:

1. Unterrichtsberechtigung für *die Vorschulstufe und die Primarstufe* (mit Spezialisierungen für die Klassenstufen -2/+2 oder 3/6): PHFR, PHVS

2. Unterrichtsberechtigung für die Vorschulstufe oder die Primarstufe: PHFHA (Vorschulstufe oder 1/5), PFHGR, PSHH, PHTG, PHZH⁴
3. Unterrichtsberechtigung für die Vorschulstufe/Unterstufe der Primarschule oder die Primarstufe (mit Überschneidung in den Klassenstufen 1/2 bzw. 1/3): HPSABB (-2/+2 oder 1/6), PHR (-2/+3 oder 1/6), PHZ (-2/+2 oder 1/6)
4. Unterrichtsberechtigung für die Vorschulstufe/die Unterstufe der Primarschule oder die Mittel- und Oberstufe der Primarschule (-2/+2 oder 3/6): LLBBE, PHSO

In Bezug auf die *Fächerbreite* der Primarstufe sind zwei Grundtypen zu unterscheiden:

1. Ganze Fächerbreite: LLBBE, PHFR, PFHGR, PHR, PHSO, PHTG, PHVS
2. Reduzierte Fächerbreite: PHFHA (6-7 Fächer), PSHH (7 Fächer), PHZ (7 Fächer), PHZH (7 Fächer)

Die HPSABB nimmt insofern eine Zwischenstellung ein, als sie den Studierenden die Abwahl einer Fremdsprache ermöglicht. An der PHTG werden derzeit Varianten mit reduzierter Fächerwahl geprüft.

2.4 Studienstruktur

Die Vielfalt ist beeindruckend. Mehrere Projekte sehen neben einem *Vollzeitstudium* auch ein *berufsbegleitendes Studium* vor; so ist an der PHSO und an der PHVS die Erstreckung der Ausbildungsdauer für Werkstudentinnen und Werkstudenten sowie für Studierende mit Familienpflichten auf maximal 10 Semester ausdrücklich vorgesehen. Die HPSABB realisiert einen technologiegestützten Ausbildungsgang, bei dem sich die *Präsenzzeit* der Studierenden auf zwei Wochentage *reduziert*. An der PHZH wird ein *praxisbegleiteter Studiengang* eingerichtet, der für das Primarlehrdiplom drei Vollzeitsemester und vier berufsbegleitende Semester und für das Lehrdiplom der Sekundarstufe I vier Vollzeitsemester und fünf berufsbegleitende Semester umfasst; "berufsbegleitend" meint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden noch während der Ausbildung ein Unterrichtspensum an einer Schule der Zielstufe übernehmen.

Der *Studienaufbau* gliedert sich in der Regel in ein Grund- oder Basisstudium einerseits und in ein Haupt- oder Diplomstudium andererseits. Die PHZ und die PHZH konzipieren ein (weitgehend) stufenübergreifendes Grundjahr für alle drei Stufenausbildungen der Volksschule; die Studierenden treffen erst an dessen Ende den Entscheid für eine der drei Zielstufenausbildungen. Auch an der PHFR, der PHR, der PHSO, der PHTG und der PHVS ist das erste Ausbildungsjahr diplomtypenübergreifend konzipiert (allerdings nicht drei, sondern zwei Diplomtypen umfassend). An der PHFHA ist der Wechsel des Studiengangs unter Anrechnung der stufenungebundenen Studienelemente nach jedem Semester möglich. Die HPSABB gliedert die Ausbildung in ein straff-strukturiertes dreisemestriges Grundstudium mit Klassenunterricht einerseits und in ein umso freier gestaltbares dreisemestriges Wahlpflichtstudium andererseits, das nicht weniger als vier unterschiedliche "Studien-

⁴ Mit dem kürzlichen Entscheid des Zürcher Kantonsrates für die Einführung der Basisstufe dürfte sich die Lehrpersonen-Kategorisierung der PHZH in absehbarer Zeit verändern.

gänge" zur Wahl stellt. Das so genannte "Thurgauer Modell" der PHTG für Absolventinnen und Absolventen einer vierjährigen "Pädagogischen Maturitätsschule" (mit integrierter einjähriger pädagogisch-didaktischer Grundausbildung) sieht einen direkten Eintritt ins zweite Ausbildungsjahr und damit die Verkürzung der Ausbildungsdauer an der PH auf zwei Jahre vor.

Während ein *Fremdsprachenaufenthalt* zumindest in der Primarlehrpersonenausbildung in der Regel obligatorisch ist, wird die (mit dem Fremdsprachenaufenthalt u.U. kombinierbare) *ausserschulische Praxis* unterschiedlich gehandhabt: In der LLBBE umfasst sie sechs Monate, an der PHZH drei Monate, und auch an der PHFHA ist sie grundsätzlich obligatorisch; hingegen wird sie beispielsweise an der HPSABB und an der PHZ nur empfohlen.

Das *Studienjahr* mit dem kursorischen Unterricht wird semesterweise organisiert, wobei ein Semester in der Regel 14 Unterrichtswochen umfasst (PHSO: 16 Unterrichtswochen). Zwischen den Semestern wird hauptsächlich die Praxisausbildung im Umfang von rund 15 - 30 Wochen angesetzt. Die Präsenzzeit der Studierenden im kursorischen Semesterbetrieb liegt zwischen durchschnittlich 24 (PHFR) und 28 Wochenstunden (PHR, PHZ).

Uneinheitlich ist die Verwendung des *Modulbegriffs*. In der LLBBE ist das strukturierende Unterrichtsgefäß nicht das Modul, sondern die Semesterwochenstunde; trotzdem ist die Berner Lehrpersonenbildung modular aufgebaut. An der PHZH umfasst ein Modul 40 bis 45 Arbeitsstunden, an der PHFHA hingegen bezeichnet es ein viel grösseres Zeitgefäß (120 bis 450 Arbeitsstunden)⁵. Wie unterschiedlich die Moduldefinition ist, so unterschiedlich ist auch die Zuschreibung der Kreditpunkte des European Credit Transfer Systems (ECTS) zu den einzelnen Modulen.

2.5 Studieninhalte

Die HPSABB sieht in der Ausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe die folgenden *Ausbildungsanteile* vor:

- Berufspraktische Ausbildung: ca. 25%
- Berufswissenschaftliche Ausbildung: ca. 25%
- Fachwissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung: ca. 50%

Diese Zuteilung dürfte für die meisten Deutschschweizer Projekte ungefähr zutreffen. Allerdings ist die Definition der einzelnen Studienbereiche in den verschiedenen Institutionen und Projekten uneinheitlich und liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Unterscheidet man in der LLBBE beispielsweise *lehrplanorientierte Fachstudien*, *philosophisch-sozialwissenschaftliche*, *erziehungswissenschaftlich-didaktische*, *berufspraktische*, *individuelle und stufenübergreifende Studien*, so gliedert sich die Primarlehrpersonenbildung der PHZH in die Bereiche *Bildung und Erziehung*, *Fachausbildung und Fachdidaktik*, *Information und Kommunikation*, *Berufspraxis und Person*, *Netzwerk Schule*, *Forschung und Entwicklung* sowie in den *Studienschwerpunkt*. Die PHFHA nennt die Bereiche *Bildung und Schule*, *Fachstudien und Fachdidaktik*, *Lernort Kindergarten/Schule*, *Berufsbezogene Allge-*

⁵ Vgl. dazu die Darstellung der Modulkonzepte der PHZH und der PHFHA in den BzL 1/2002.

meinbildung sowie Projekte. Die PHR und die PHZ unterscheiden zwischen den drei Bereichen *Erziehungswissenschaften und Bezugswissenschaften, Fachunterricht und Fachdidaktik sowie Studien- und allgemeine Berufskompetenzen* (PHR) bzw. *Berufspraktische Ausbildung* (PHZ). Einen besonderen Akzent setzt die PHFR: Sie orientiert die Studienpläne - übrigens wie die Westschweizer Projekte generell - weniger an einer "Fächerlogik", sondern an den erforderlichen beruflichen Kompetenzen; dementsprechend unterscheidet sie die Ausbildungsbereiche *Erziehungs- und Bildungswissenschaften/Ethik; System und Organisation der Schule sowie Bezüge zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umgebung; Arbeitstechniken, Lernstrategien sowie Instrumente und Methoden der Forschung; Allgemeine Didaktik und Klassenführung, Fachdidaktik; Entwicklung der Persönlichkeit, Kommunikation, berufliche Identität; musisch-kreative, sprachliche, kulturelle und sportliche Bildung.*

Auffällig ist das Bemühen sämtlicher Projekte, den Studierenden schon während der Grundausbildung ein Optimum an *Wahlmöglichkeiten* zu bieten. So sieht die PHFHA sowohl berufswissenschaftliche als auch disziplinäre Vertiefungen vor; die LLBBE beinhaltet "individuelle Studien" im Bereich der Fachstudien und der sozialwissenschaftlich-didaktischen Studien; die HPSABB ermöglicht Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Interkulturalität, Fachstudien, Ästhetische Erziehung, Sonderpädagogik und Erweiterter Musikunterricht; die PHR sieht frei wählbare Vertiefungsstudien in den Bereichen Erziehungs- und Bezugswissenschaften, Sprache und Mathematik, Mensch und Umwelt, Gestalten, Musik und Bewegung vor und bietet zudem Fachstudien ohne zwingenden Bezug zum Berufsfeld voraussichtlich in den Bereichen Sonderpädagogik, Englisch, Umweltwissenschaften, Gesang und Gestaltung an. Die PHZ will ein frei wählbares Vertiefungsstudium in Zusammenarbeit mit den Institutionen des "Campus Luzern" verwirklichen (Universität Luzern; Fachhochschule Zentralschweiz für Wirtschaft, Technik und Architektur, Gestaltung und Kunst, Musik und Soziales; Medienausbildungszentrum Luzern); dabei muss die fachliche Ausbildung - beispielsweise in den Bereichen "Online education and training", "Zeitgeschichte", Schulische Sozialarbeit, Betriebswirtschaftslehre, Ästhetische Erziehung, Lokaljournalismus usw. - in der Diplomarbeit lehrerbildungs- bzw. schulspezifisch reflektiert werden. Am akzentuiertesten sind wohl die thematischen Wahlmöglichkeiten an der PHZH: Hier können sich die Studierenden nicht nur in einem der vorgegebenen Ausbildungsbereiche vertiefen und spezialisieren, sondern sie haben auch die Möglichkeit, selber einen Studienschwerpunkt zu formulieren, den sie aufgrund eines vorgängig genehmigten Konzepts an einer externen Institution belegen.

2.6 *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*

Zwar werden die von Fritz Oser jüngst entwickelten *Standards* der Lehrerbildung (vgl. Oser, 2002) derzeit breit diskutiert; und auch die in den USA entwickelten Standards des "Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium" (INTASC; www.ccsso.org/intascst.html) haben für die Planung Bedeutung gewonnen (PHZ und PHZH). Hinzu kommt, dass demnächst ein von der Arbeitsgruppe Lehrerinnen-

und Lehrerbildung der EDK in Auftrag gegebener Bericht zu "Qualitätsstandards in der Lehrerinnen und Lehrerbildung" Verbreitung finden wird (Dalla Piazza, Keller, Lienhard, 2002), der neben eigentlichen Standards auch wertvolle Indikatoren zur Beurteilung der Standards enthält und die Arbeit der Anerkennungskommissionen der EDK unterstützen wird. Doch die Diskussion um die Standards der Lehrpersonenbildung ist insgesamt noch nicht weit genug gediehen, als dass sie die Grundlage für ein systematisches Qualitätsmanagement in den Deutschschweizer Projekten bilden könnte.

Was die *Qualifikation der Dozierenden* betrifft, so lassen sich zwar verschiedene spezifische Angebote für Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschulen unterscheiden (das Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen der Universität Freiburg, die Nachdiplomstudiengänge in Fachdidaktik der Universität Bern, die "Zusatzqualifikation für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen - ein flexibles Nachdiplomstudium" als Gemeinschaftswerk der PHR und der PHZ sowie das Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement der Universität Bern).⁶ Diese Angebote werden jedoch insgesamt nicht genügend genutzt, und ein systematisches Personalförderungskonzept ist in den einzelnen Projekten noch nicht erkennbar. Die *Anstellungsbedingungen der Dozierenden* sind in der Regel so beschaffen, dass sie die Wahrnehmung des erweiterten Leistungsauftrags deutlich erschweren.

Die Führungsstruktur der entstehenden Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz gliedert sich in der Regel konsequent in die Bereiche, die im Leistungsauftrag umschrieben sind ("Objektgliederung": Ausbildung/Weiterbildung/ Forschung/Entwicklung/ Dienstleistungen). Einer herkömmlichen Hierarchie entsprechend herrscht die horizontale Arbeitsteilung vor (Stab-Linien- oder Profit-Center-Organisation, vereinzelt Matrixorganisation).

2.7 Kooperationen

Die Mehrheit der deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen sind selbstständige Gebilde. Hingegen ist die Berner Volksschullehrpersonenbildung (noch?) der Universität Bern angegliedert; die PHFHA und die PHZH sind Teil der Fachhochschule Aargau bzw. des Zürcher Fachhochschulverbundes. In der HPSABB sind die Bereiche Pädagogik und Soziale Arbeit zusammengeführt. Im Konkordat der PHZ findet sich die Bestimmung, dass fünf Jahre nach dem Start die Integration der PHZ in die Fachhochschule Zentralschweiz zu prüfen ist.

Die PHFR baut zusammen mit der Universität Freiburg ein gemeinsames Forschungszentrum für Unterrichts- und Bildungsfragen auf; die Zusammenarbeitsvereinbarung umfasst darüber hinaus gemeinsame Lehrveranstaltungen und die gemeinsame Nutzung der Infrastrukturen. Die PHZH gründet gemeinsam mit der Universität Zürich und mit der ETH Zürich ein Institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Bemerkenswerte Kooperationsprojekte zwischen einzelnen Pädagogischen Hochschulen sind der Zusammenarbeitsvertrag zwischen der PHZH und der PHSH, das von der PHR und der PHZ gemeinsam getragene Nachdiplomstudium für PH-Dozie-

⁶ Vgl. die diesbezügliche Kurznachricht in der vorliegenden Nummer der BzL.

rende sowie das Studierendenaustauschprojekt zwischen der LLBBE, der PHSO und der PHZ einerseits und der HEP BEJUNE andererseits.

Einzelne Projekte sind auch auf einer anderen Ebene der Kooperation sehr aktiv: So realisieren etwa die PHFHA und die PHZ neue Formen der Zusammenarbeit mit der Unterrichtspraxis, indem sie eine Partnerschaft weniger mit einzelnen Praxislehrpersonen als vielmehr mit ganzen Pilot- bzw. Kooperationsschulen suchen, die integral eine wesentliche Mitverantwortung für die Praxisausbildung der PH's übernehmen. Die PHR vermittelt einen Teil der berufspraktischen Studien an Regionalen Didaktischen Zentren.

3 Zonen der Koordination

Was zeigt diese noch sehr unvollständige, punktuelle Darstellung der Konvergenzen und der Divergenzen der Deutschschweizer Lehrerbildungs-Reformprojekte?

Eine generelle Beantwortung der Grundfrage, ob die Vielfalt der Modelle die Mobilität und die Qualität der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung beeinträchtigt, scheint mir derzeit noch verfrüht. Die Qualität der Ausbildung einer Institution lässt sich zudem nur sehr beschränkt aus den Dokumenten ersehen, die sie publiziert; relevanter sind die "Unternehmenskultur" und das faktische Geschehen in den Lehrveranstaltungen - beides Phänomene, die sich der objektiven Beschreibung, zumal in der Planungsphase, weitgehend entziehen. Allerdings ist es möglich, in der gebotenen Kürze den Koordinationsbedarf zu skizzieren, der sich in den verschiedenen Zonen der Lehrpersonenbildung ergibt.

3.1 Eingang

Die unklare Bestimmung im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe, wonach neben Inhaberinnen und Inhabern einer gymnasialen Maturität auch Absolventinnen und Absolventen einer DMS, einer HMS und einer Berufsausbildung (inkl. Berufsmaturität) Zugang zur Primarlehrpersonenausbildung haben, sofern "*allfällige* Mängel an Allgemeinbildung (...) behoben werden", hat zu *disparaten Ansprüchen auf den verschiedenen Zugangswegen* geführt. Ob beispielsweise - wie an der PHFR - Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen DMS vor Ausbildungsbeginn einen obligatorischen Vorbereitungskurs im Umfang von rund 800 Ausbildungsstunden zu besuchen und eine Schlussprüfung zu bestehen haben, oder ob sie - wie an der PHSO - prüfungsfrei in das Grundstudium aufgenommen werden können und ein kompensatorisches Fachstudium bis zum Start des Hauptstudiums im zweiten Ausbildungsjahr bestehen müssen, macht einen erheblichen Unterschied. Die Gefahr uneinheitlicher Ansprüche beim Eingang in die Lehrpersonenbildung besteht offenkundig darin, dass sich das Niveau gesamthaft nach unten verschiebt - mit längerfristig kontraproduktiver Wirkung und zum Nachteil der Lehrpersonenbildung als ganzer zu einem Zeitpunkt, wo sie durch die Ansiedlung auf Hochschulebene neue Qualitätsansprüche erhebt.

3.2 Durchgang

Aufgrund der weitgehend unkoordinierten Planungsarbeiten unterscheiden sich die Curricula der Deutschschweizer Projekte in Zielsetzung, Inhalt und Form erheblich.⁷ *Weder gibt es einheitliche Standards, noch ein verbindliches Kerncurriculum, noch ein institutionsübergreifendes Modulkonzept.* Zwar sehen alle Projekte die Kreditierung der Lehrveranstaltungen nach ECTS vor; für welche Ausbildungsteile wie viele ECTS-Punkte zu vergeben sind, wird bisher aber ohne gegenseitige Absprache festgelegt.

Disparat und noch reichlich diffus erscheint auch die *Art und Weise, wie die einzelnen Leistungsbereiche des Leistungsauftrags miteinander verbunden werden.* Das hat wohl auch mit der Führungsstruktur der einzelnen Projekte bzw. Institutionen zu tun. Die Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen wurde zwar von Anfang an nachdrücklich postuliert; sie kommt aber in den Organigrammen der Pädagogischen Hochschulen erstaunlicherweise kaum zum Ausdruck. Die in verschiedene Objekte bzw. Produkte gegliederte Aufbauorganisation tendiert dazu, ein Optimum an Kooperation zwischen den Leistungsbereichen zu beeinträchtigen und den traditionellen "Ressortegoismus" zu bestärken. Demgegenüber könnte ein prozesshaft organisiertes Führungsmodell, das sich konsequent auf die Bearbeitung von ressortübergreifenden Aufgaben konzentriert, Schnittstellen reduzieren und die Teamarbeit institutionell verankern.

Wenn es der EDK überdies tatsächlich gelingt, in Zusammenarbeit mit dem Nationalfonds ein Schwerpunktprogramm einzurichten, das mit einem Investitionsvolumen von 12 Millionen Franken in den nächsten Jahren die fachdidaktische Forschung in der Schweizer Lehrpersonenbildung unterstützt (vgl. Vorstandsbeschluss der EDK vom November 2001), so wird die *Koordination der Kompetenzschwerpunkte der einzelnen Institutionen* zur vordringlichen Aufgabe. Dem entsprechend wird auch die *Qualifikation (Aus- und Weiterbildung)* der Dozierenden der verschiedenen Institutionen intensiviert und vermehrt koordiniert werden müssen. Und wenn schliesslich die Lehrpersonenbildungsinstitutionen dereinst einer vergleichbar gründlichen Evaluation unterzogen werden sollen, wie dies an den Fachhochschulen in Bundeskompetenz durch die Eidgenössische Fachhochschulkommission jüngst geschehen ist (vgl. den Fragebogen der EFHK von Juni 2001), so liegt vor den verschiedenen Projekten noch ein weiter Weg bis zum Erreichen eines professionellen Qualitätsmanagements.

3.3 Ausgang

Die Ausführungen zu den Ausbildungsprofilen haben deutlich gemacht, dass die Studierenden die verschiedenen Ausbildungen mit einer grossen Vielfalt von Unterrichtsberechtigungen verlassen werden. Betrachtet man die Ausbildungsprofile sowohl unter dem Aspekt des Stufenbezug als auch unter dem Aspekt des Fächerbreite,

⁷ Die Nummer 3/2002 der BzL nimmt auf die Disparität der entstehenden Curricula Bezug und befasst sich auf lehrplantheoretischer Grundlage mit den Studienbereichen und -inhalten einer reformierten Lehrerbildung.

so zeigt sich, dass in der Ausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe jeweils nur gerade je zwei Projekte (PHFR/PHVS, PFHGR/PHTG, PHSB/PHZH sowie LLBBE/PHSO) gleiche Lehrpersonenkatgorien ausbilden; *in allen übrigen Projekten werden je unterschiedliche Lehrdiplome ausgestellt werden!*

Diese Situation hat zwar den Vorteil, dass sie die Zusatzausbildung neu akzentuiert und somit zur Dynamisierung der Lehrpersonenbildung insgesamt beiträgt. Für die Studierenden ergibt sich aber der erhebliche Nachteil, dass das in der Grundausbildung erworbene Diplom tendenziell entwertet wird. Zudem dürften sowohl die Bereitschaft als auch die Möglichkeit der Lehrpersonen, sich nach dem Erwerb des Erstdiploms ohne Weiteres auf Zusatzausbildungen einzulassen, hie und da erheblich überschätzt werden. Und auf systemischer Ebene gefährdet die Vielfalt der Unterrichtsberechtigungen beim Ausgang aus der Grundausbildung zweifellos eines der erklärten Ziele der Lehrpersonenbildungsreform überhaupt: die Freizügigkeit im Lehrberuf.⁸

3.4 Übergang

Die Koordinationsprobleme, die sich beim Übergang aus der Lehrpersonenbildung bzw. aus der Berufspraxis als Lehrperson in neue Ausbildungen stellen, sind erheblich. Wie sind die im Rahmen des "Bologna-Prozesses" anzustrebenden Bachelor- und Master-Grade von Lehrpersonen zu konzipieren? Inwiefern fachspezifisch, inwiefern lehramtsspezifisch? Wie situiert sich die bislang achtsemestrige Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I, die aufgrund der Nachfragesituation bekanntlich besonderer Attraktivität bedarf, zwischen dem Bachelor-Grad (180 ECTS-Punkte für eine dreijährige Ausbildung) und dem Master-Grad (270-300 ECTS-Punkte für eine viereinhalb- bis fünfjährige Ausbildung)? Wie sehen die Passerellen von einem Bachelor-Grad einer PH zu einem Master-Grad einer PH, zu einem Master-Grad einer anderen Fachhochschule und zu einem Master-Grad einer Universität aus?

Und wie sehen die Passerellen *in* die Lehrpersonenbildung aus: von den Fachhochschulen und von den Universitäten her? Es ist offensichtlich, dass in diesen Fragen eine gemeinsame Strategie der schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen dringend nötig ist.

4 Ressourcen

Betrachtet man die Deutschschweizer Projekte insgesamt, so springen die unterschiedlichen Grössenverhältnisse und die unterschiedlichen Planungs- und Realisierungsressourcen (in finanzieller und in personeller Hinsicht) ins Auge. Anders als in der Westschweiz und im Tessin wird in der Deutschschweiz das Verhältnis zwischen den kleinsten und den grössten Pädagogischen Hochschulen nicht 1:3, sondern ca. 1:8 betragen. Lässt sich trotz diesen Unterschieden in allen Projekten ein vergleich-

⁸ Die Vielfalt der Ausbildungsprofile bzw. Unterrichtsberechtigungen ist übrigens ein Problem, das sich in den Deutschschweizer Projekten viel gravierender bemerkbar macht als in den Westschweizer Projekten und im Tessiner Projekt. Die Vermutung liegt nahe, dass es durch eine frühzeitig institutionalisierte Kooperation in der Projektplanung zumindest hätte entschärft werden können.

bares Anspruchsniveau erreichen? Die Bejahung dieser Frage setzt zumindest Dreierlei voraus. Erstens müssen die Träger auch der kleineren Institutionen bereit sein, den Leistungsauftrag der "neuen" Lehrpersonenbildung - den sie ja nicht anders formuliert haben als die Träger der grossen Institutionen - in der ganzen Breite zu finanzieren; damit sind die Bereiche Entwicklung und Dienstleistungen sowie insbesondere die Forschung gemeint. Zweitens müssen die kleineren Institutionen unter teilweisem Verzicht auf ihre Souveränität bestrebt sein, ihre Kräfte zu konzentrieren und ihre Ressourcen zu bündeln; nur so können sie auf dem entstehenden "Lehrpersonenbildungs-Markt" als gleichwertige Partner der grossen Institutionen bestehen. Drittens müssen die grossen Institutionen bereit sein, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit den kleineren Institutionen zu teilen - eingedenk der Tatsache, dass Qualität da am besten gedeiht, wo sich Kooperation mit Kooperation verbindet.

5 Ausblick

In Abwandlung von Pascals Diktum könnte man sagen: Vielfalt, die sich zur Einheit ordnet, schafft *Klarheit*. Einheit, die sich zur Vielfalt gliedert, ermöglicht *Freiheit*.

Vieles ist in jüngster Zeit auf dem Weg zu mehr *Klarheit* in der Schweizer Lehrpersonenbildung erreicht worden. Die EDK hat die Lehrpersonenbildung der Fachhochschulvereinbarung unterstellt und den Fachhochschulrat als Steuerungs- und Koordinationsorgan für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den schweizerischen Hochschulen mandatiert. Sie ist willens, die Fachdidaktik in der Lehrpersonenbildung nachhaltig zu fördern und hat für den Einbezug der Lehrpersonenbildung in den "Bologna-Prozess" gesorgt. Sie hat Qualitätsstandards ausarbeiten lassen, die den Anerkennungskommissionen für die Prüfung der Anerkennungsgesuche Orientierung vermitteln. Und vor allem hat sie die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)⁹ ins Leben gerufen, die sich bereits an ihrer konstituierenden Sitzung anfangs Juni 2002 in institutionalisierter Form an die Lösung von zentralen Koordinationsproblemen gemacht hat (Etablierung von Arbeitsgruppen zur Bologna-Erklärung und zur ECT-Systematik, zum Aufnahmeverfahren und zur Eignungsabklärung, zur Fachdidaktik, zur Aus- und Weiterbildung der Dozierenden, zur Mobilität, zur Qualitätsentwicklung usw.). Wesentliche Teile des erwähnten Koordinationsbedarfs bleiben also nicht unbearbeitet. Trotzdem ist, wie Abschnitt III gezeigt hat, auf dem Weg zu einer koordinierten und kooperativen Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz noch sehr viel zu tun.

Der Abschnitt II andererseits hat deutlich gemacht, dass die Deutschschweizer Lehrpersonenbildung in ihrer Vielfalt allen Beteiligten erhebliche *Freiräume* eröffnet. Die Entwicklungsvarianten verhalten sich zu den Haupttendenzen häufig produktiv, die Divergenzen stellen gegenüber den Konvergenzen vielfach eine Bereicherung dar. Die Gesamtschau der Deutschschweizer Projekte führt zum Schluss, dass die nachhaltigste Wirkung der Lehrerbildungsreform der vergangenen Jahre nicht in der Neustrukturierung liegt, sondern im Zuwachs an Freiheit und Selbstverantwortlichkeit,

⁹ Vgl. den Beitrag von Walter Furrer in diesem Heft.

den sie den Studierenden bringt (die Neustrukturierung der Studiengänge schaffte dafür nur die Voraussetzung). Die Lehrpersonenbildung der deutschsprachigen Schweiz wird mehr und mehr zu einem "Studium nach Mass", wobei die spezifische Eignung und Neigung der Studierenden die Masseinheit bildet. Ausbildungsziel sind Lehrpersonen mit markanten individuellen Kompetenzprofilen, die Distinktionsgewinn versprechen und eine auch von aussen deutlich sichtbare Expertenschaft vermitteln. Auf diese Weise gewinnt die Lehrpersonenbildung an Attraktivität und Qualität zugleich. Denn es ist eine Binsenwahrheit, dass man umso lieber macht, was man gut macht, und dass man umso besser macht, was man gern macht.

Wenn es gelingt, strukturelle Klarheit und persönliche Freiheit miteinander zu verbinden, so leistet die Lehrpersonenbildung künftig einen wesentlichen Beitrag zur Aufwertung des Lehrberufs.

Literatur:

- Banz Schubiger, A. & Stauffer, M. (2002). *Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer IDEES-Umfrage* (1. Zwischenbericht). Bern: EDK.
- Dalla Piazza, A., Keller, H.-J. & Lienhard, P. (2002). *Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Standards und Indikatoren zuhanden der EDK-Anerkennungskommissionen und der Ausbildungsinstitutionen* (Entwurf). Bern: EDK.
- Oser, F. (2001). Standards - Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-243). Chur: Rüegger.

Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienischsprachigen Schweiz

Von ihren kennzeichnenden Besonderheiten hin zu Perspektiven ihrer gemeinsamen Weiterentwicklung¹

Olivier Maradan

Die Reform der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK in Gang gesetzt hat, führt in den nächsten Monaten in den Kantonen der französischsprachigen Schweiz und im Tessin zur Eröffnung neuer Institute. Vier kantonale Pädagogische Hochschulen (Hautes Ecoles Pédagogiques HEP), eine interkantonale HEP, zwei universitäre Institute und ein weiteres Institut auf der Tertiärstufe bilden hinfort in der West- und Südschweiz alle Lehrpersonen aus. Obwohl die Institutionen der Romandie in ihren Grundzügen eine gemeinsame Strategie verfolgen, unterscheiden sie sich in den Details erheblich. Der vorliegende Beitrag vermittelt einen Überblick über die Institutionen und zeigt auf, was zum einen ihre Besonderheiten sind und wieweit sie divergieren, zum andern, welche Kooperation sich im Hinblick auf die Verstärkung des Gemeinsamen anbahnt. Der Text weist abschliessend auf einzelne zukunftsorientierte Aspekte der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der HEP und ihrer Verortung im Hochschulbereich hin, wobei die Leitungen der neuen Institutionen aufgerufen sind, Visionen der Weiterentwicklung der HEP und ihrer Zusammenarbeit zu entwickeln.

In den Jahren zwischen 1996 und 2002 haben die acht Kantone der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildung strukturell neu geordnet, einzelne Institutionen zusammengefasst und die Studiengänge inhaltlich erneuert. Zwar haben sich die politischen Behörden gleich zu Beginn dieses Reformprozesses der Schaffung einer einzigen Haute Ecole Pédagogique (HEP) in der französischsprachigen Schweiz widersetzt; dennoch hat die Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einem regen Austausch zwischen den Projektverantwortlichen und von gegenseitigen Vereinbarungen profitiert. Seit dem Herbst 2001 treffen sich die Leitenden der acht HEP regelmässig im Rahmen der von der Konferenz der Erziehungsdirektoren der Suisse romande und des Tessin (CIIP SR/TI) eingesetzten Konferenz der Direktoren der HEP (CDHEP). Zur Zeit sind die einzelnen Institutionen im Begriff, wie Goldwespen aus ihren Kokons zu schlüpfen. Noch ist nicht genau zu erkennen, welches die wirklichen Farben und was die Zeichnung der nicht entfalteten Flügel sein werden. Einzig die Genfer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsformen haben sich seit einigen Jahren schon klar profiliert. Darum ist es zunächst angezeigt, sich einen Überblick über den Stand der Entwicklungsarbeit

¹ Dieser Beitrag dokumentiert den Stand der Entwicklung und stützt sich ab auf eine aktualisierte und weiterbearbeitete mündliche Präsentation anlässlich des Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Schloss Lenzburg vom 30.11.2001. Weil der Text in seiner Entstehung nicht den üblichen wissenschaftlichen Methoden folgt, fehlt ausnahmsweise der kritische Apparat (Anmerkungen und Bibliographie). Er ist in freier Weise in Deutsche übertragen von Heinz Wyss.

und die Merkmale der einzelnen HEP zu verschaffen. Zu diesem Zweck findet sich in diesem Heft (vgl. Schärer & Maradan) eine Synopse der acht Institutionen, auf die der nachfolgende Text Bezug nimmt, desgleichen ein Kurzbeschrieb der elf Institutionen der Deutschschweiz. Dabei lässt sich feststellen, dass sich verschiedene Institute überkantonale organisieren und dass es auffallende Unterschiede ihrer Grösse, aber auch eine erstaunliche Varietät der Strukturen gibt.

1 Die Organisationsstruktur der HEP in ihrer je spezifischen Ausprägung

Mit Ausnahme der Genfer Lehramtsstudiengänge, die sich auf definierte Strukturen und ein elaboriertes Konzept abstützen, verfügt noch keine der HEP über ein durchkomponiertes Studienmodell. Die Lehrplanarbeiten sind noch im Gang. Demzufolge ist noch keiner der HEP die Anerkennung ihrer Diplome zuerkannt worden, obwohl mehrere unter ihnen ihre Dossiers bereits eingereicht haben. Da der Prozess der Konzeptionsentwicklung nicht abgeschlossen ist und die Studieninhalte nicht festgelegt sind, hält es schwer, sich ein klares und vollständiges Bild dessen zu machen, was sein wird. Vorauszusehen ist freilich bereits jetzt, dass sich die einzelnen Modelle in ihren Grundzügen wie in der Umsetzung ihrer strategischen Anliegen im Einzelnen wesentlich unterscheiden werden. Der vorliegende Beitrag greift spezifische Aspekte der Studiengestaltung auf und steht somit in einer Wechselbeziehung zu dem in diesem Heft publizierten Text von Philippe Perrenoud (Modularisierung).

Die Aspekte und Themen, die der vorliegende Beitrag aufgreift, lassen sich unter übergeordneten Gesichtspunkten zusammenfassen. Weil die Dokumente, die einer eingehenden Analyse zu Grund zu legen wären, nicht vollständig sind, muss sich der Text darauf beschränken, in einer gezielten Auswahl spezifische Probleme zu beleuchten und anhand konkreter Beispiele zu belegen.

1.1 Unterwegs zu einer angemessenen Harmonisierung der Zugangsbedingungen

Im Prozess der Ermittlung der Bedingungen und Verfahren der Aufnahme der Studierenden in die HEP sind in den Sitzungszimmern der zuständigen Kommissionen und in den Parlamenten Schweiss und Tinte reichlich geflossen. In der französischsprachigen Schweiz halten sich die Ausbildungsinstitutionen sehr genau an die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK erlassenen Kriterien, wobei BEJUNE (vgl. die "cartes d'identité" der HEP im Anhang) in ihrer Aufnahmeregelung weit anfordernder ist als die andern HEP. Anwärterinnen und Anwärter, die nicht Inhaber/innen eines gymnasialen Maturitätszeugnisses sind und die sich um eine Zulassung zum Lehramtsstudiengang für die Vorschule und die Primarstufe bewerben, haben sich über eine der eidgenössischen Maturität gleichzusetzende Allgemeinbildung auszuweisen. Anderorts haben diese Kandidatinnen und Kandidaten einen offeneren Zugang. Sie haben ein Vorbereitungsstudium von zwei Jahren Dauer zu bestehen, wobei sich einzelne HEP sogar mit einem Jahreskurs begnügen. Das Studium für das Lehramt auf der Sekundarstufe (I / II) setzt verbindlich

ein Lizentiat resp. ein analoges akademisches Diplom in zwei bis drei Disziplinen voraus, in Fächern, die auch Gegenstand des Unterrichts sind. Dieses Erfordernis hat bereits einzelne Modifikationen der universitären Studiengänge veranlasst und es macht weitere Anpassungen nötig.

Die auffallendsten Divergenzen unter den HEP zeigen sich in der unterschiedlichen Regelung der Zusatzausbildung der Anwärter/innen, die nicht im Besitze einer gymnasialen Maturität sind. So hat der Kanton Waadt innerhalb der Sekundarstufe II eine spezielle soziopädagogische Maturität geschaffen, auf die sich die Absolventinnen und Absolventen der Diplommittelschule und der Wirtschaftsmittelschule sowie Inhaber/innen einer Berufsmaturität in einem einjährigen Vollzeitstudium vorzubereiten haben. Anders der Kanton Freiburg. Er sieht einen Vorbereitungskurs während eines Jahres im Rahmen der HEP vor, und das mit einigen individuellen Abstufungen bei einer Verpflichtung der Studierenden von ca. 60%. Die Kantone Wallis und Tessin überlassen es den Einzelnen, wie sie ihre Ergänzung der Allgemeinbildung planen und angehen, bieten die Kandidatinnen und Kandidaten indessen zum einen vor Ausbildungsbeginn, zum andern nach Ablauf des ersten Studienjahres zu einer Prüfung ihrer Allgemeinbildung auf. Wie oben bereits erwähnt, ist BEJUNE in ihren Aufnahmebestimmungen weit anfordernder.

Noch ist es zu früh, die Bilanz all dieser unterschiedlichen Lösungen ziehen zu wollen und auch den Grad der diesbezüglichen Zufriedenheit der Studierenden zu ermitteln, die sich zur Aufnahme angemeldet, diese Prozedere durchlaufen und, so weit sie zum Studium zugelassen worden sind, ihre Ausbildung aufgenommen haben. Es ist davon auszugehen, dass sich noch manche Verbesserungen als nötig erweisen werden, und es ist angezeigt, sich dazu Zeit zu lassen und Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen zu sammeln, ehe Anforderungen und Auflagen verbindlich festgelegt werden. Im Interesse der Gewährleistung der Durchlässigkeit ist unter den HEP einzig die gegenseitige Anerkennung der Zusatzausbildungen für Anwärter/innen ohne gymnasiale Maturität sofort einverständlich zu regeln.

Ein anderes Problem ist das der Anerkennung der akademischen Fachstudien als Vorbedingung zur Aufnahme des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe (I/II). In Anbetracht der Vielfalt der individuellen Studiengänge sind Eingangsvoraussetzungen oftmals intransparent. Dieser Umstand führt zu Regelungen, die sich von Institution zu Institution unterschiedlich gestalten. Bereits in den 90er-Jahren haben sich die Verantwortlichen der Ausbildungsinstitute darum bemüht, die einzelnen Studienverläufe und Qualifikationen zu identifizieren. Die CDHEP hat mit Bezugnahme auf die Kriterien der Diplomanerkennung, wie sie von der EDK festgelegt worden sind, diese Arbeit wieder aufgenommen. Zugleich bemüht sie sich um die progressive Ausweitung der Zugangsbestimmungen im Hinblick auf die Integration von Kandidatinnen und Kandidaten mit ausländischen Studienabschlüssen. Zweifelsohne ist eine engere Informationsverknüpfung mit den Universitäten anzustreben, und dies auf der Grundlage der im Internet veröffentlichten Daten. Zu diesem Zweck ist eine Rechtsgrundlage zu schaffen (Arbeitsgruppe CORVATI [= *coordination de la reconnaissance et de la validation des titres*]).

1.2 Auf der Suche nach einem System zur Definition und Strukturierung der Inhalte

Alle Institutionen gliedern ihre Studienprogramme auf in weit gespannte Lernfelder wie die der Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der Persönlichkeitsbildung. Mitberücksichtigt sind desgleichen die Techniken und Instrumente wissenschaftlichen Arbeitens und die Methoden des Forschens, ferner die Kenntnis der ökonomischen, sozialen und (inter-)kulturellen Kontexte von Schule etc. Innerhalb dieser übergeordneten Lernbereiche verorten sich zahlreiche Ausbildungsmodule. Als Reaktion auf die traditionelle Ausbildungsorganisation, wie sie an den bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerseminaren üblich war, und in der Abkehr von der Organisation der Ausbildung in Lehrgängen entstanden zunächst Module in übergrosser Zahl. Schon sind jedoch Bestrebungen erkennbar, diese Parzellierung der Ausbildung rückgängig zu machen und zu einem übersichtlicheren, weniger atomisierenden Raster zu finden. Aus ersten Entwürfen entwickelt sich unter grossem planerischem Einsatz der Verantwortlichen eine Studienkonzeption, die die Ausbildungsgänge auf die Diplome der einzelnen Kategorien der Lehrpersonen ausrichtet, wobei man sich bemüht, Querverbindungen wahrzunehmen und zu fördern. Die Schaffung eines "tronc commun" ist freilich nicht immer einleuchtend und sinnvoll. Grosse Institutionen verfügen diesbezüglich über eine "kritische Masse", die Lösungen der Zusammenführung begünstigt, doch kompliziert sie die Studienorganisation und die Zuweisung der Inhalte. Eine vergleichende Analyse der Ausbildungscurricula wird erst dann möglich sein, wenn die offiziellen Lehrpläne aller Institutionen vorliegen.

Als günstig erweist sich, dass sich die inhaltlichen Studienkonzepte zusehends entwickeln, so dass sie fassbar werden und sich die einzelnen Lehr- und Lerneinheiten in ihren unterschiedlichen "Ausmassen" und ihrer verschiedenen Gewichtung einschätzen lassen. Ihre Vielfalt ist äusserst interessant; paradoxerweise ist sie dennoch ein Erschwernis, und zwar in dem Masse, als zu befürchten ist, dass sie die Mobilität der Studierenden im Studienverlauf beeinträchtigt, indem sie beim Wechsel der Ausbildungsinstitution eine Nachqualifikation oder eine gestufte Spezialisierung nötig macht. Unter dieser Voraussetzung ist es umso dringender, eine unanfechtbare Regelung der Anerkennung und Kreditierung erworbenen Wissens und Könnens zu erlassen.

1.3 Die Entwicklung und Umsetzung eines Systems der Umschreibung, Validierung und Anerkennung von Modulen

Seit Beginn der Planung der Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben sich die HEP der lateinischen Schweiz für eine durchgehende Orientierung am European Credit Transfer System (ECTS) ausgesprochen, und dies bereits lange bevor man die "Bologna Deklaration" zu diskutieren begonnen hat. Auf ECTS Bezug zu nehmen kann bedeuten, dass die einen in ihm ein Instrument zur "Dosierung" der Lerninhalte sehen, andere ein Leistungsbeurteilungssystem, das Abstand nimmt von der herkömmlichen Notengebung und auf Grund definierter Lernziele entscheidet, ob diese erreicht oder nicht erreicht sind. Das ECTS kann dort erhebliche Probleme schaffen, wo es pervertiert wird und man sich der Absicht nicht bewusst ist, die darin

besteht, ein System der interinstitutionellen Anerkennung erbrachter Leistungen und erworbener Kenntnisse zu schaffen.

Die Schweizerische Konferenz der Direktoren von Pädagogischen Hochschulen (SKPH/CSHEP) hat den Auftrag zur Schaffung eines Ausgleichs unter den Institutionen durch die Festschreibung vergleichbarer Ausbildungsbedingungen und Ausbildungsstandards. Sie hat die entsprechenden Massnahmen schnell zu treffen, solange dazu noch Zeit gegeben ist. Es ist eine unverzichtbare Forderung, dass durch aufeinander abgestimmte Vorkehrungen die Freizügigkeit der Studierenden erleichtert und die Anerkennung attestierter Module und anderer Ausbildungsteile gesichert werden. Dabei gilt es in den Erwägungen zur Evaluation erbrachter Studienleistungen die "credits" nach ECTS zu berücksichtigen und umzusetzen. Der europäische Bologna-Prozess, dem sich die Schweiz nicht entziehen kann und will, wird dies zu gegebener Zeit ohnehin fordern.

Die Bedingungen und Praktiken der Qualitätsevaluation durch die HEP sind wenig bekannt. Die Anhebung der Ausbildung auf die Tertiärstufe und die Einführung von Lernverträgen oder anderer Instrumente, die geeignet sind, die Selbstverantwortung der Studierenden zu erhöhen, werden die Einführung von Lehr- und Lernformen begünstigen, die sich von den bisher üblichen abheben. Portfolios der theoretischen Studien und der Praktika, gekoppelt mit der Ausbildungsinstitution und solche "extra muros", das "mentoring" und der Einsatz von Praxisbetreuerinnen und -betreuern sowie Lernberichte und Instrumente der Praxisreflexion finden sich nahezu überall. Sie verlangen nach einem Austausch der Erfahrungen und ihrer Beurteilung. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Evaluation im Studienverlauf, was sich auf Grund der jährlichen 60 Kreditpunkte gemäss ECTS einheitlich handhaben lässt.

1.4 Der Einbezug der Forschung und die Ausgestaltung des Wechselbezugs von Theorie und Praxis

Die kritische Grösse der Institution ist für die Organisation der Forschung ohne Zweifel massgebend und bestimmend. Waadt und BEJUNE haben bereits ausgewiesene Wissenschaftler als Forschungsleiter angestellt, andere Kantone haben Arbeitsgruppen eingesetzt und ihnen die Aufgabe zugewiesen, die Möglichkeiten des Einbezuges der Forschung zu klären. An Institutionen, die sich den Universitäten zuordnen, sind die Dozentinnen und Dozenten ohnehin in die Forschungsprojekte involviert. An kleineren HEP erfordert der intendierte Einbezug der Forschung eine klare Strategie und umfangreiche Investitionen, die mit Vorbedacht zu tätigen sind; dies um so mehr, als diese aus den einstigen Mittelschulseminaren hervorgehen. Zu diesem Erschwernis kommt während der Phase des Übergangs der hindernde Umstand dazu, dass es an Mitteln und den Lehrenden die Zeit und damit die Disponibilität fehlt.

Dennoch: Erste Massnahmen der Unterstützung und Koordination erzielen eine erste Wirkung. Auf Initiative des Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) hat eine Gruppe von Vertretern der HEP zuhanden der CDHEP die Prinzipien der Organisation der Aufgaben von Forschung und Entwicklung sowie im Hinblick auf die Forschungsaktivitäten an den HEP einen "code d'éthique" formuliert. Die CDHEP hat nicht gezögert, diese Richtlinien sofort in Kraft zu setzen. In

derselben Absicht ist eine gemeinsame wissenschaftliche Zeitschrift als Organ der HEP der Suisse latine in Vorbereitung. Die CDHEP hat zudem zwei Vertreter in den Forschungsrat der CIIP abordnen können. Einige erste Projekte haben die HEP der Suisse romande dank der Mittel des Projektes DORE² realisiert, so u.a. die "Evaluation d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage continu impliquant des élèves de 8e année en difficulté de lecture" (Projekt "Récréature", geleitet von der HEP BEJUNE). Wenn Gruppen von Dozentinnen und Dozenten der HEP zusammen mit Lehrkräften im Schuldienst in den Kantonen Genf und Waadt partizipative Forschungsprojekte entwickeln, handelt es sich anderswo erst um Handlungsentwürfe. An anderen HEP bleibt die Planung und Realisierung von Forschungsvorhaben "frommer Wunsch". Die Entwicklung ist indessen angestossen, und in den nächsten Jahren kann sie nur an Dynamik, Weite und Bedeutung gewinnen.

Zwei wesentliche Bereiche dieser Positionierung der Aus- und Weiterbildung im Verbund von Theorie und Praxis sind fast überall noch "Bauplatz", wenn nicht sogar "Brache": zum einen die Schaffung operationeller wissenschaftlicher Kontakte der HEP mit den Universitäten und der HEP unter sich und zum andern die Etablierung klarer Beziehungen und Wechselbezüge zu den Erziehungs- und Bildungsdirektionen. Zahlreiche Spannungen belasten die Kontakte zwischen diesen institutionellen Partnern. Zweifellos wäre es dienlich, einige kennzeichnende Erfahrungen auszutauschen und einzelne Fälle aufzuarbeiten, und dies gekoppelt mit einem Training konstruktiver Zusammenarbeit mit gleicher Zielsetzung. Die CDHEP hofft diese Kooperationsbemühungen zu unterstützen, im besonderen mittels der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder/innen.

Was haben die HEP als ihre spezifische "Leistung" insgesamt und was an "Produkten" vorzuweisen? Ist es allein die Lehre, die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen? Ist es zudem ihre Expertenkompetenz (die Analyse ihrer "Produkte", die Kontrolle ihrer Qualität und Wirkung)? Ist es die Entwicklung von Handlungsentwürfen (von Konzepten, Projekten, Innovationsstrategien)? Warum gehört dazu nicht auch ein Beitrag zum Erkenntnisgewinn und zur Mehrung des Wissens? Will man die HEP auf die "angewandte" Forschung einschränken oder ihnen zugleich die Möglichkeit einräumen, durch die wissenschaftliche Forschungsarbeit ihrer Akteure ihre Selbstentwicklung zu fördern?

1.5 Qualifikation und Einsatz der Ausbilder/innen

Die Menschen sind es, die eine Bildungsinstitution lebendig sein lassen und etwas in ihr bewegen. An ihnen wird für Aussenstehende sichtbar, was sich in ihr tut und in wessen Geist sich's tut. Ihnen allen, die an ihr tätig sind, kommt darum eine hohe symbolische Bedeutung zu. Von ihnen geht ein Charisma aus, das sich an eine pädagogische Vision bindet. Umgekehrt kann nach aussen hin freilich auch der Eindruck der Inkompetenz entstehen. Eine Illusion wäre es indessen zu glauben, es

² Do-Research: Schweizerischer Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung und Kommission für Technologie und Innovation. Ziel: Förderung der Forschungskompetenz der an den Fachhochschulen Lehrenden im Hinblick auf deren Anerkennung.

lasse sich an einer kleinen, als ideal gewerteten Welt, an derjenigen der bisherigen Ausbildungsinstitute, ohne grundlegende Erneuerungen festhalten,

Die Transformation der Lehrer/innenbildung im Übergang von den einstigen hin zu den neuen Ausbildungsinstitutionen hat sich nicht ohne Schock und nicht widerstandslos vollzogen. Einzig die Genfer *licence en sciences de l'éducation avec mention "enseignement"* hat sich nach einer Phase der Abklärung und Initiation etablieren können, obschon selbst hier manche dem alten System der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe nostalgisch nachgetrauert haben und personell bedingte Misserfolge in Kauf zu nehmen waren. Überall ausser im Kanton Wallis vollzieht sich der Wandel übrigens im Neben- und Miteinander alter und neuer Ausbildungsstrukturen. Das hat zur Folge, dass das Klima hier und dort gelegentlich angespannt ist und dass von aussen wahrzunehmende Alarmzeichen - so etwa im Kanton Waadt - des öftern Anlass geben zu Reaktionen in der Presse und zu Disputen unter Parlamentariern. So werden bildungspolitische Grundentscheide und die Bedingungen der Rekrutierung der Studierenden gelegentlich wieder in Frage gestellt, und nicht immer haben die für die Ausbildung Zuständigen die Möglichkeit, öffentlich Stellung zu nehmen und zu verteidigen, was die reformierte Lehrer/innenbildung anstrebt: die geforderte Professionalität, eine Kompetenz, die freilich nicht immer mit der Anciennität der Lehrenden im Einklang steht.

Unter den Direktoren der HEP der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ist das Anliegen der Entwicklung einer von allen Auszubildenden geforderten professionellen Qualifikation, verstanden als "kollektive Kompetenz" und getragen von einem ausgeprägten Teamgeist aller, immer wieder Gegenstand der Diskussion. Jede HEP ist bestrebt, die verlangten Qualifikationen ihrer Dozentinnen und Dozenten in ihrem Zusammenhang präzise zu benennen. Das Erwartete oder Geforderte ist in der Phase des Aufbaus in Relation zu setzen zu dem, was die Dozierenden de facto an Kompetenzen mitbringen. An institutionsinternen sowie an interkantonal organisierten Angeboten zur Nach- und Zusatzqualifikation fehlt es nicht. Die Kompetenzen, die es aufzubauen gilt, finden sich in den von der CDHEP erarbeiteten Grundlagen ausgewiesen. Dank ihnen können sich die Auszubildenden im Einzelfall an einem Fragebogen orientieren und so ihre individuellen Bildungsbedürfnisse ermitteln. In Zusammenarbeit mit universitären Experten beabsichtigt die Konferenz der HEP-Direktoren zudem die Schaffung eines ausführlichen Katalogs der von den Auszubildenden nachzuweisenden Qualifikationen. Die explizite Beschreibung des verlangten Kompetenzprofils soll die Vergleichbarkeit der Befähigung der Dozierenden im Anstellungsverfahren sicher stellen oder die summative Leistungsbilanzierung sowie personelle Wechsel unter den Institutionen erleichtern. Seit mehreren Monaten diskutiert die CDHEP mit den Vertretern der Universitäten die Leitideen, die Inhalte und die Modalitäten eines künftigen Nachdiplomstudiums für die Auszubildner/innen der Dozentinnen und Dozenten der Lehrer/innenbildung. Das Ziel ist die Schaffung eines *diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)*. Viel verspricht man sich von einer künftigen universitären Ausbildung der Fachdidaktikdozentinnen und -dozenten auf nationaler Ebene. Bis heute gibt es keinen spezifischen

Studiengang zur Ausbildung der Ausbilder/innen von Lehrpersonen - ein Defizit, das es dringend zu beheben gilt.

2 "Questions cruciales": einige Hauptfragen und Grundprobleme, die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen betreffend

Zum Schluss der vorliegenden Beschreibung der sich aufbauenden neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute greifen wir wesentliche Probleme auf, die voraussehbar sind und um deren Lösung sich sowohl die Direktoren vor Ort als auch die Koordinationsorgane auf regionaler und nationaler Ebene ohne Zeitverzug kümmern müssen. Jede Reform neigt unweigerlich dazu, in ihrem Verlauf einem "Trichtereffekt" zu erliegen. Nach einer ersten Zeit des offenen Planens in weiten Kreisen, nach dem Strudel neuer Ideen und Utopien, nach dem Griff nach hoch gesteckten Zielen, den innovativen Möglichkeiten und den aus ihnen hervorgehenden Entwürfen sehen sich die Projekte in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz zurückgestutzt und in enge Bahnen gelenkt, in Bahnen, die hinführen zu einer Menge neuer Aufgaben. Die Leitplanken rücken enger zusammen, wenn die Zeit der Umsetzung des Angestrebten gekommen ist, wenn die mühevollen Überführung des Bisherigen in neue Strukturen einsetzt, wenn die Parameter definiert werden, die Rollen neu zuzuordnen sind und wenn sich alles, was sich tut, ausrichtet auf die Gesetze und die zu erlassenden Verordnungen. Wenn es darum geht, die Studienpläne zu konzipieren und zu konkretisieren, ist meistens das politisch und finanziell Mögliche ausschlaggebend. Dann droht den Akteuren die Gefahr, es den Velofahrern gleich zu tun, die tagelang pedalen, den Kopf gesenkt, den Blick auf die Lenkstange gerichtet, ohne je die Nase zu heben und um sich zu schauen.

Dabei geht es darum, die Schwierigkeit des Augenblicks auszuhalten und während eines Zeithorizontes von 6 bis 15 Jahren die Vision dessen, was es anzustreben gilt, nicht aus den Augen zu verlieren. Anders gesagt: Das heisst, dass wir heute Entscheide für morgen zu treffen haben, Entscheide, die an der Elle der Projekte der Zukunft, von morgen oder gar übermorgen, zu messen sind, was einem Spiel gleichkommt, bei dem die Karten jeweils zwei Umgänge zum voraus zu setzen sind. Heute schon sehen sich die Planungsverantwortlichen der HEP mit mehreren Problemen konfrontiert, die wir nicht ohne Grund als "cruciaux" bezeichnen, ohne dass die Dozentinnen und Dozenten sie als solche wahrnehmen und ohne dass die Öffentlichkeit darum weiss. Wir beschränken uns in der Folge auf einen kurzen Überblick dessen, was an Problemen ansteht, und das unter fünf Aspekten:

2.1 *Welche politische und administrative Unterstützung lassen die Behörden den HEP angedeihen?*

Die HEP konstituieren sich auf der Grundlage in Kraft gesetzter Rechtsgrundlagen und genehmigter Konkordate, meist gebunden an die Auflage, dass der "Neubau" keine zusätzlichen Kosten verursachen darf ("Kostenneutralität"). Diese Verpflichtung zur Respektierung des vorgegebenen Finanzrahmens, gekoppelt mit der Auflage, zu rationalisieren, was sich rationalisieren lässt, schränkt den Planungsspielraum auf

einschneidende Art ein. Das provoziert erhebliche Spannungen, insbesondere dann, wenn es um die Definition der Deputate der Auszubildenden geht. Ihre Pensen gleichen sich hinfort denen der Dozierenden an "Ingenieurschulen" (Fachhochschulen für Technik und Wirtschaft) an und nehmen Abstand von der einstigen Zuordnung zu der Kategorie der Gymnasiallehrkräfte, wobei die Einstufung ihrer Besoldung der Neuregelung ihrer Lehraufträge nicht entspricht. Eine ähnliche Inkongruenz zeigt sich auch in der Zuteilung der finanziellen Mittel an die Ausbildungsinstitutionen. Die Eröffnung neuer "Baustellen" würde eine vorübergehende angemessene Erhöhung der Anzahl der Arbeitskräfte bedingen. Dem ist nicht so. Nicht allein die Fluggesellschaften sind während der Phase ihrer Neustrukturierung auf zusätzliche Mittel der öffentlichen Hand angewiesen. Es wäre ebenso kontraproduktiv, wollte man der Lehrer/innenbildung zum Zeitpunkt ihres Aufbruchs zu neuen Ufern das finanzielle Korsett enger schnüren. Die sich organisierenden HEP sind in der heutigen, zukunftsbestimmenden Phase auf die politische, finanzielle und administrative Unterstützung angewiesen. Mehr noch, als dies die Gesetzes- und Verordnungstexte tun können, gäbe dieser Beistand ihnen Rückhalt und Schutz angesichts ungerechtfertigter Kritik seitens der Unwissenden und Revisionisten. Einzelne Massnahmen der Erziehungs- und Bildungsdirektionen lassen an den Kuckuck denken, den manche meinen rechtzeitig stützen zu müssen, damit er nicht zu gross und mächtig wird. So auch die HEP. Ihnen fehlt ein stützendes positives Marketing, und sie müssten sich von einem pädagogischen Credo getragen sehen. Dieses herbeizuwünschen ist nicht ungebührlich, denn ihr Erfolg wird nicht auf sich warten lassen, wie die Zahlen der Anmeldungen zu den Lehramtsstudien zeigen. In der Suisse romande ist daran nicht zu zweifeln.

2.2 Wie bringen wir alle Akteure an den HEP dazu, sich einer gemeinsamen Lehr- und Lernkultur verpflichtet zu wissen und deren Weiterentwicklung mitzutragen?

Die HEP haben simultan zwei Probleme zu lösen: das eine, interne, im Aufbau des Lehrkörpers, das andere, nach aussen hin, mit Bezug auf die Abnehmer ihrer Absolventinnen und Absolventen. Da gilt es Dozentinnen und Dozenten, die beruflich unterschiedlich ausgebildet und sozialisiert sind, Vertreter/innen verschiedener Disziplinen und zugehörig zu unterschiedlichen Generationen, zu einem Kollegium zusammenzuführen; und zugleich haben die HEP den Ansprüchen derer zu genügen, die die ausgebildeten Lehrpersonen an ihren Schulen anstellen. In vielen Jahren hat sich in den einzelnen Kantonen eine Bildungstradition entwickelt und bewährt, und nun inauguriert die auf die Tertiärstufe angehobene Lehrer/innenbildung ein neues Ausbildungsverständnis und ein ihm entsprechendes berufliches Rollenbild der Lehrpersonen, das sich an wissenschaftlicher Erkenntnis orientiert und sich im Unterschied zu der bisherigen lokalen und regionalen Gebundenheit überregional gültigen Interessen und Werten öffnet. Der Umstand, dass während der Zeit des Übergangs vom einen zum andern die beiden Modelle zusammenzuführen sind, hat eine gewisse Destabilisierung zur Folge. Auf eine "querelle des anciens et des modernes" will man es nicht ankommen lassen, doch haben sich die bisher in der

Lehrer/innenbildung Tätigen in ihrer Lehr- und Lehrweise wie in den Zielsetzungen und Inhalten ihres Unterrichts an den neu definierten Standards zu orientieren und diesen zu genügen. Diese Konfrontation mit neuen und höheren Ansprüchen wird verschiedentlich als spannungsvoll und belastend erlebt. Dabei spielt auch der Umstand eine Rolle, dass die HEP vom einstigen Auftrag Abstand nehmen, der darin bestanden hat, die Lehrpersonen für den eigenen Kanton auszubilden. Jetzt geht es darum, die Studierenden auf anspruchsvolle Weise so auf den Beruf vorzubereiten, dass ihr Diplom auf dem offenen Arbeitsmarkt anerkannt ist und sie legitimiert, eine Stelle zu finden, sie aber auch als europakompatibler Titel berechtigt, weiter zu studieren. Zwar ist es erstrebenswert, dass jede HEP ihr eigenes Profil entwickelt und je eigene "Spezialitäten" produziert. In ihrem Anspruch auf Attraktivität sollen sie miteinander in Konkurrenz treten. Ebenso wichtig ist indessen der Aufbau einer "corporate identity", die Integration aller in eine "Unternehmenskultur", die glaubwürdig und zugleich ambitiös ist.

2.3 Welches sind die neuen, vernetzten Inhalte der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen?

Die Neukonstruktion der Studienprogramme ruft neuen Erwartungen und Ansprüchen und weckt Begehrlichkeiten seitens der einzelnen Fächer und Lernbereiche. Seit dem Beginn der Reform mischen sich Hoffnungen und Befürchtungen. Obschon im Rückgriff auf die einstige Fächerparzellierung bis heute noch immer einzelne wiederkehrende Fragen zu hören sind, verschwinden die mono-disziplinären "Ausbildungsreservate". Die Lerninhalte und Diplome haben an "Spannweite" gewonnen, was einem wesentlichen, von vielen begrüßten Ziel der Neugestaltung der Studien entspricht. Die HEP haben in ihre Programme u.a. die Schulische Heilpädagogik sowie die Interkulturelle Pädagogik einzubeziehen und sich zugleich um Projekte der Literalität, um die Medienpädagogik, die Gesundheitserziehung und die Suchtprävention zu kümmern. Sie haben sich nicht zuletzt ebenso mit Fragen des Einbezugs des Einzelnen in die Gesellschaft zu befassen sowie mit der zunehmenden Komplexität der Lebensbedingungen und unserem Umgang mit ihr. Allgemeiner formuliert: Die HEP haben allen Inhalten Rechnung zu tragen, die sich in den Curricula der Schule finden und unterrichtsrelevant sind, gleichgültig, ob sie in Rahmenlehrplänen und Lernkonzepten formell aufgeführt sind oder verbunden mit der Aufgabe der Klassenführung offen oder verdeckt eine Rolle spielen. Die Lehrpläne der Schule sind in der Suisse romande zur Zeit im Umbruch. Neue Inhalte (neben den "klassischen") sowie didaktische Innovationen und die zunehmende inter- und transdisziplinäre Anlage der Lehr- und Lernstoffe verlangen nach einer Umgestaltung der Ausbildungspläne und der Lehrformen: die Konstituierung pluridisziplinär zusammengesetzter Ausbildungsteams, die Vollintegration der "formateurs-praticiens", die Entwicklung eines Berufsbildungskonzepts, das Theorie und reflektierte Praxis zusammenführt. All dies fordert die Auszubildenden in ihrem Berufsalltag inskünftig ständig heraus und verlangt ihren unablässigen persönlichen Einsatz. Von selbst und leichtfüßig realisiert sich nicht, was es anzustreben gilt. Dieser Prozess setzt sich einer zweifachen Gefahr aus: derjenigen der Verlockung, Innovationen um ihrer selbst willen und nicht aus Ver-

pflichtung der Sache gegenüber durchzusetzen, oder aber jener andern, der des Rückfalls in veraltete, angeblich bewährte Verhaltensmuster und in die Vereinzelung. Das Schaffen der oben erwähnten neuen Lehr- und Lernkultur setzt die gemeinsame Arbeit aller im Rahmen eines klaren, evidenten Projekts voraus. Gefragt ist eine Leitung dieses Unternehmens mit weitem Blickfeld und Visionen und der Fähigkeit, gesammelte Erfahrungen zu nutzen und sie mit den geforderten neuen Kompetenzen in günstiger Dosierung in Einklang zu bringen. Einem bereits erstarkten Organismus ist frisches Blut zuzuführen, und dies unter den Bedingungen, die mancherlei Beschränkungen, wie sie der Arbeitsmarkt diktiert, auferlegen.

Als Beispiel lässt sich der Einbezug von ICT aufführen. Wie gehen die Dozentinnen und Dozenten, wie die Studierenden mit den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien als Lern- und Arbeitshilfen im Alltag um (Intra- und Internet), wieweit werden die ICT zu Instrumenten und zugleich zum Gegenstand des Unterrichts, ihre technische Anwendung ebenso die kritische Auseinandersetzung mit den Medien? Was tun, damit im Zuge des "aggiornamento didactico" andere, vielleicht weniger vordringliche, jedoch nicht weniger ernst zu nehmende Anliegen und Aufgaben nicht ausser Acht gelassen werden?

Mit Ausnahme des Kantons Waadt hat man in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz im Zuge der Neuumschreibung der Inhalte eine wesentliche Frage bislang nicht diskutiert: die Frage nach der Ausdehnung des beruflichen Tätigkeitsfeldes der Volksschullehrkräfte, die Frage, welche Lehrpersonen weiterhin als Generalisten auszubilden und einzusetzen sind und wieweit "semi-généralistes" die "Allrounder" ablösen. In der Waadt hat sich dieses Problem im Zusammenhang mit der Neustrukturierung der Volksschule gestellt, und in der deutschsprachigen Schweiz kündigt sich im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts an verschiedenen Institutionen der Lehrer/innenbildung ein Wandel an hin zur Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften (auch für die Primarstufe). Letzteres zwingt die HEP, die nötigen Anpassungen vorzunehmen und ihre Curricula zu überprüfen. Ob sie sich als flexibel genug erweisen und die nötige Energie aufbringen werden, ihre eben entwickelten und erst vor kurzer Zeit in Kraft gesetzten Lehrpläne erneut umzukrempeln?

2.4 *Wie gliedert sich die Weiterbildung der Lehrpersonen, ihr lebenslanges Lernen?*

Mit Ausnahme der zwei Genfer Institutionen (LME und IFMES, vgl. Schärer & Maradan in diesem Heft) und des universitären Institutes in Freiburg sind die Lehrer/innenbildungsinstitute der Romandie und des Tessins zuständig für die Initialausbildung wie für die Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller oder einzelner Stufen. Diese Erweiterung des Auftrages hat einen tiefgreifenden Wandel im Prozess der Professionalisierung zur Folge, im sukzessiven Aufbau der professionellen Kompetenzen im Laufe der Berufskarriere der Lehrkräfte. Bezüglich der Verlaufsorganisation der Weiterbildung und hinsichtlich der Wahl der weiterführenden Studien sind indessen viele Fragen noch nicht beantwortet, und es bedarf wohl noch mehrerer Jahre der Erprobung und der Abstimmung zwischen

Initialausbildung und Weiterbildung, bis sich unter den verschiedenen möglichen Konzepten das effizienteste ermitteln lässt. Die ersten Fragen beziehen sich verständlicherweise auf die Zulassungsbedingungen und die zu fordernden Nachqualifikationen, und dies nicht allein für Kandidatinnen und Kandidaten, die nicht über die erforderlichen Diplome verfügen. Es geht auch um den Bedarf an einer Zusatzausbildung z.B. in den Fremdsprachen und in den Kunstfächern. Andere Fragen gelten dem Umriss des "tronc commun" der Inhalte oder sie hängen zusammen mit dem Problem der Spezialisierung resp. der Wahlmöglichkeiten, die den Studierenden eingeräumt werden. Zum dritten geht es um die Gestaltung der Berufseinführung. Was danach?

Auch wenn unbestritten ist, dass sich die Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer über die gesamte Zeit ihrer professionellen Aktivität erstreckt und sich in eine Abfolge von Phasen gliedert, ist festzustellen, dass die Schaffung der HEP dem Diplom der Initialausbildung gegenüber der berufsbiografischen Entwicklung danach seinen hohen Stellenwert zurückgibt, und dies ungeachtet der sich langsam abzeichnenden Hinwendung zum permanenten Lernen, Neu- und Umlernen. Hierzu sei der Bericht LEFOMO in Erinnerung gerufen. Die Grundausbildung der Lehrpersonen wird in ihrem Verlauf inskünftig mittels der ECTS gesteuert, und es verwundert nicht, dass einzelne HEP danach trachten, die Weiterbildung dem selben Kreditierungssystem unterzuordnen. Wäre dem so, liesse sich das Lehrdiplom im Laufe der Berufsausübung systematisch erweitern und ergänzen, was der Weiterbildung einen höheren Wert gäbe. Zum mindesten wäre damit fürs erste ein Zeichen gesetzt. Später könnte daraus mehr werden: eine professionelle Karriere der Lehrpersonen. Entsprechende Modelle und Anreize zum beruflichen Aufstieg, wie ihn andere Berufe kennen, liessen sich mit Verspätung auch auf den Lehrer/innenberuf übertragen, was die Personalrekrutierung und die Berufsattraktivität neu beleben könnte. Bereits beginnt ein neues Berufsbild der Lehrpersonen, die sich als "praticiens reflexifs" definieren, zu greifen. Diese professionelle Rolle entwickelt sich freilich im Schuldienst mit den Jahren nicht von selbst; sie ist kein Attribut der Anciennität und keine "Frucht" der Berufserfahrung. Da muss es schon Aufgabe der HEP sein, der Weiterbildung ein Ziel und einen institutionellen Rahmen zu geben und den Prozess durch Beratungsinstrumente zu stimulieren.

2.5 *Wie vollzieht sich die integrale oder partielle Zuordnung der Lehrer/innenbildung zur Tertiärstufe?*

Der wichtigste Impetus, der von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK ausgeht, zielt auf die generelle Anhebung der schweizerischen Lehrer/innenbildung auf die Hochschulstufe und die Eingliederung der HEP in die Fachhochschulen. Gestützt auf den Entscheid der EDK vom Dezember 2001 sind die HEP im Fachhochschulrat vertreten, dem Gremium, dessen Auftrag es ist, sich auf strategischer Ebene mit allen Fragen zu befassen, die sich auf die Gesamtheit der ausseruniversitären Hochschulen beziehen. Als wichtigstes Koordinationsorgan hat sich Anfang Juni 2002 die Schweizerische Konferenz der Direktoren von PH/

SKDPH³ konstituiert. Diese Konferenz hat neben mancherlei anderen Aufgaben, die ihr übertragen sind, das Mandat, durch die zu intensivierende institutionsübergreifende Zusammenarbeit die Anerkennung der HEP/PH-Diplome durch die Universitäten zu bewirken und auf längere Sicht die Anpassung der Lehrer/innenbildung an die Bologna-Deklaration einzuleiten. Für diese Diplome wäre es ein grosser Gewinn, wenn ihnen der Status des "bachelor" resp. dem Diplom für das Höhere Lehramt (Sekundarstufe II) derjenige des "master" zuerkannt würde. Diese Titel gewährleisten die akademische Anerkennung der Studiengänge, und sie erleichterten den Zugang zu weiterführenden Studien. Damit wären die Inhaberinnen und Inhaber von Lehrdiplomen endlich vom Makel befreit, dass ihr Studium zur "Sackgasse" wird, wie dies für die an Mittelschulseminaren Ausgebildeten der Fall war. Im übrigen müssten sich die Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses konsequenterweise verändernd auf den Status der Ausbilder/innen der Lehrer/innen auswirken wie auch auf ihre Lehrverfahren und auf die Bereiche von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen. Auf diese Weise wären die neuen Lehrer/innenbildungsinstitutionen unwiderruflich als Hochschulen eingestuft, zugehörig zur nationalen "scientific community". Diese weitreichenden Perspektiven und Unternehmungen dürfen indessen den Prozess des pädagogischen und praktischen Aufbaus der neuen Aus- und Weiterbildungsstätten und deren Verankerung in der schweizerischen Bildungslandschaft nicht erschweren.

3 Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag zeigt in konkreter Weise auf, was in der Entwicklung der HEP der französisch- und italienischsprachigen Schweiz deren hauptsächlichsten Wesenszüge sind. Er beschreibt sie vergleichend und legt anhand von Beispielen dar, was für die einzelnen Institution merkmalshaft ist und was sie charakterisiert. Diese Darstellung macht sichtbar, welches die Probleme sind, die anstehen. Schliesslich macht der Text bewusst, dass eine enge Zusammenarbeit auf strategischer Ebene vonnöten ist. Darauf hinzuwirken ist die Aufgabe des neu geschaffenen Organs der Vertreter/innen der Interessen der ausseruniversitären Institutionen auf der Hochschulstufe. Die schnelle Schaffung und Ausstattung eines nationalen Organs, der Schweizerischen Konferenz der Direktoren von Pädagogischen Hochschulen (SKDPH/CSDHEP) und die erklärte Bereitschaft der Leitungen der HEP der Romandie und des Tessins zur vereinten Lösung der vielen Probleme sind günstige Vorzeichen. Wenn wir den aktuellen Prozess der Konstituierung der HEP als Periode des Übergangs werten, meinen wir, dass sich nicht verfestigen dürfte, was zur Zeit entsteht, und dass zu hoffen ist, es gelinge bis zum Jahr 2010 die schweizerische Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen in den europaweiten Bologna-Prozess einzubeziehen, so dass sich die Lehrer/innenbildungsinstitutionen in Abstimmung mit den Universitäten definitiv dem Kreis der Hochschulen zuordnen werden.

³ Vgl. Beitrag Furrer in diesem Heft.

Profile / "Cartes d'identité" der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz

Hans-Rudolf Schärer und Olivier Maradan

Die vorliegende Liste vermittelt einen Überblick über alle Pädagogischen Hochschulen, die Hautes Ecoles Pédagogiques und die Alta Scuola Pedagogica, mit Einbezug der universitären Institute zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrern. Olivier Maradan und Hans Rudolf Schärer haben die Erhebung durchgeführt. Ihre Synopse weist erstmals die Profile und die Identitäten aller schweizerischen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie lässt erkennen, wieweit sich ihre Strukturen einander angenähert haben, worin sie sich unterscheiden und welches der aktuelle Stand ihrer Entwicklung im Prozess der Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist. (Red.)

<i>Trägerschaft</i>	Kanton Aargau
<i>Name</i>	FHA Pädagogik
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau (GKLL) vom 18. Dezember 2000 Fachhochschuldekret vom 18. Dezember 2001
<i>Standorte</i>	Aarau, Brugg
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Kantonales Seminar, Brugg Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL), Zofingen Didaktikum, Aarau Weiterbildung, Aarau
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Kindergartenstufe (Allrounder-Ausbildung) • Diplom für die Primarstufe (1–5; Fächergruppenlehrperson: 6–7 Fächer) • Diplom für die Sekundarstufe I (6–9; Stufenlehrperson: 3–4 Fächer) • Diplom für die Sekundarstufen I + II (Doppeldiplom: 2 Fächer)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Volksschule • Weiterbildung von Lehrpersonen aller Kategorien • Nachdiplomstudien und -kurse • Schulentwicklung • Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Direktor Departement • Leiterinnen und Leiter der Institute • Leiterinnen und Leiter Studiengänge
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • FHA Nordwestschweiz • Universität Zürich • Universität Basel

	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Hochschule Zürich
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2003: Ausbildung Primarstufe und Sekundarstufe I Herbst 2004: Ausbildung Kindergartenstufe Herbst 2006: Doppeldiplom (berufspraktische Ausbildung)
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	ca. 800
<i>Geschätzte Dozierendenpenssen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	ca. 90
<i>Studienstruktur</i>	Gleiche Studienstruktur in allen Studiengängen, gleiche Studienabschnitte: Einstiegsphase (1 Semester), Studienphase, Berufseinführungsphase (2 Semester)
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	Während der Ausbildung sind eine Reihe von Praktika (Tages- bzw. Wochenpraktika) vorgesehen. Das letzte Ausbildungsjahr ist als Berufseinführungsjahr konzipiert (ca. 50% eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit; begleitende Veranstaltungen an der FHA Pädagogik).
<i>Website</i>	www.fh-aargau.ch www.fha-paedagogik.ch
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Basel-Landschaft, Kanton Basel Stadt
<i>Name</i>	Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel HPSA BB
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Staatsvertrag der beiden Kantone
<i>Standort</i>	Liestal, Basel
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Lehrerinnen- und Lehrerseminar Liestal Pädagogisches Institut Basel Stadt Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	Diplom für Kindergarten und Unterstufe der Primarschule Diplom für Primarschule (1-5) Sekundarlehramt (Sekundarstufe I) Höheres Lehramt (Sekundarstufe II)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschule und alle Schulstufen • Weiterbildung (Nachdiplome, Nachdiplomkurse) • Forschung • Dienstleistung • Ausbildung in Sozialer Arbeit

<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Direktor, Vizedirektorin und Verwaltungsleiter/in im Range eines/r Vizedirektors/in • Departementsleitungen (in Personalunion mit Direktor/Vizedirektorin) • Abteilungsleiter/innen in den Departementen
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Basel • Fachhochschule beider Basel FHBB: Hochschule für Gestaltung und Kunst und Departement Weiterbildung • Musikhochschule Basel • Berufs- und Frauenfachschule Basel
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	<p>Die bestehenden Ausbildungen in Liestal und Basel werden ab Herbst 2002 als gemeinsame Studiengänge der HPSA BB geführt.</p> <p>Vorschulstufe/Primarstufe: ab Herbst 2002 Sekundarlehramt: bestehend ; Höheres Lehramt: bestehend</p>
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) im Ist-Stand</i>	<p>Grundausbildungen: ca. 600 (420 KG/PS; 180 SI/II); Bestehende Weiterbildungen für NDS/NDK (mit Lehrberechtigungen): 170</p>
<i>Geschätzte Dozierendenpensen (Vollzeit) im Ist-Stand</i>	ca. 70
<i>Studienstruktur</i>	<p>Vorschulstufe/Primarstufe: Grundstudium 1 1/2 Jahre, Vordiplom; Wahlpflichtstudium 1 1/2 Jahr, Diplom Sekundarlehramt: 4 Jahre; Zeitanteil für fachwissenschaftliches Studium an der Universität Basel 3 Jahre</p>
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	20-30 Wochen je nach Studienrichtung
<i>Website</i>	www.hpsabb.ch

Trägerschaft**Kanton und Universität Bern***Name***Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern**

Institute und Organe:

- Kantonale Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit kantonalem Sekretariat
- Institute für die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe sowie für die oberen Klassen der Primarstufe in Bern-Marzili, Bern NMS (Pädagogisches Ausbildungszentrum Neue Mittelschule Bern; private Trägerschaft) und Spiez
- Institut für die Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I in Bern
- Institut für die Ausbildung von Lehrpersonen für das Höhere Lehramt in Bern (Integration vorgesehen ab 2005)

	<ul style="list-style-type: none"> • Institut für allgemeinbildende Studien für Berufsleute in Bern • Institut für die Ausbildung von Lehrpersonen in Schulischer Heilpädagogik in Biel • Institut für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Bern (Integration vorgesehen ab 2005)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz vom 9. Mai 1995 über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung
<i>Standorte</i>	Bern-Marzili, Bern (NMS), Bern-Muesmatt und Bern-Muristalden, Spiez
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	<p>Staatliche Seminare für die Ausbildung von Primarlehrkräften in Hofwil, Bern-Lerbermatt, Bern-Marzili, Biel (deutschsprachig), Biel (französischsprachig), Langenthal, Thun und Spiez</p> <p>Seminare mit privater Trägerschaft für die Ausbildung von Primarlehrkräften in Bern-Muristalden und Bern (NMS)</p> <p>Staatliches Seminar für Haushaltungslehrkräfte in Bern</p> <p>Staatliche Kindergartenseminare in Bern-Marzili, Biel und Spiez</p> <p>Kindergartenseminar mit privater Trägerschaft in Bern (NMS)</p> <p>Sekundarlehramt (SLA) der Universität Bern (Ausbildung von Sekundarlehrkräften, deutschsprachig)</p> <p>Centre de Formation du Brevet secondaire (BES) de l'Université de Berne (Ausbildung von Sekundarlehrkräften, französischsprachig)</p> <p>Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern</p> <p>Sonderpädagogisches Seminar in Biel</p> <p>Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung</p>
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe (KG/1. und 2. Klasse, integrales Patent) • Diplom für die oberen Klassen der Primarstufe (3.-6. Klasse, integrales Patent) • Diplom für die Sekundarstufe I (7.-9. Klasse, alle Niveaus, und für die freiwilligen 10. Schuljahre, 4 Fächer, Erwerb von Fachdiplomen möglich) • Diplom für das Höhere Lehramt und den gymnasialen Unterricht in den 9. Schuljahren (2 Fächer, teils Monofachausbildung) • Diplom für Schulische Heilpädagogik (Zusatzausbildung)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte • Schulbezogene Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen • Qualitätsprüfung der erbrachten Leistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kantonale Konferenz der LLB; Präsidium und 4 Ausschüsse • Geschäftsführende Direktorinnen und Direktoren der Institute • Direktorinnen und Direktoren der Abteilungen
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Bern • Fachhochschule für Musik und Theater sowie Fachhochschule für Gestaltung, Kunst und Konservierung

<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Herbst 2001 für die Grundausbildungen der Lehrkräfte für den Kindergarten und die gesamte Volksschule • Herbst 2002 für die Ausbildung für Schulische Heilpädagogik • Herbst 2005 Eingliederung der Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II • Herbst 2005 Eingliederung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 																					
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Lehrkräfte für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe</td> <td style="text-align: right;">480</td> <td style="text-align: right;">(3x160)</td> </tr> <tr> <td>Lehrkräfte für die oberen Klassen der Primarstufe</td> <td style="text-align: right;">480</td> <td style="text-align: right;">(3x160)</td> </tr> <tr> <td>Lehrkräfte für die Sekundarstufe I</td> <td style="text-align: right;">800</td> <td style="text-align: right;">(4x200)</td> </tr> <tr> <td>Lehrkräfte für die Sekundarstufe II</td> <td style="text-align: right;">120</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lehrkräfte in Schulischer Heilpädagogik</td> <td style="text-align: right;">120</td> <td style="text-align: right;">(2x60)</td> </tr> <tr> <td>Allgemeine Studien für Berufsleute</td> <td style="text-align: right;">80</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td style="text-align: right;">2080</td> <td></td> </tr> </table>	Lehrkräfte für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe	480	(3x160)	Lehrkräfte für die oberen Klassen der Primarstufe	480	(3x160)	Lehrkräfte für die Sekundarstufe I	800	(4x200)	Lehrkräfte für die Sekundarstufe II	120		Lehrkräfte in Schulischer Heilpädagogik	120	(2x60)	Allgemeine Studien für Berufsleute	80		Total	2080	
Lehrkräfte für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe	480	(3x160)																				
Lehrkräfte für die oberen Klassen der Primarstufe	480	(3x160)																				
Lehrkräfte für die Sekundarstufe I	800	(4x200)																				
Lehrkräfte für die Sekundarstufe II	120																					
Lehrkräfte in Schulischer Heilpädagogik	120	(2x60)																				
Allgemeine Studien für Berufsleute	80																					
Total	2080																					
<i>Geschätzte Dozierendenpenssen (Vollzeit) b. Vollausbau</i>	200																					
<i>Studienstruktur</i>	<p>Modular aufgebautes Studium für den Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe und für die oberen Klassen der Primarstufe</p> <p>Modular aufgebautes Studium von 4 Jahren mit Fachstudien in 4 Unterrichtsfächern in Zusammenarbeit mit der Universität für die Sekundarstufe I (1-2 Fächer fakultäres Studium)</p> <p>Lizentiatsstudium in 2 Fächern und erziehungswissenschaftlich-didaktische und berufspraktische Studien von 2 Semestern an der Universität für das Höhere Lehramt (Sekundarstufe II)</p>																					
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	14 Wochen Praktikum mit praxisbegleitenden Veranstaltungen																					
<i>Website</i>	http://www.llb.unibe.ch																					
<i>Parents</i>	Cantons de Berne (francophone), Jura et Neuchâtel																					
<i>Nom</i>	Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE)																					
<i>Date de naissance</i>	le 1 ^{er} août 2001, après l'adoption par les trois cantons membres du concordat intercantonal du 21 janvier 1999 créant une HEP commune																					
<i>Domiciles</i>	Bienne- Porrentruy (siège)- La Chaux-de-Fonds																					

<i>Ancêtres</i>	Ecole normale de Bienne, Brevet de l'enseignement secondaire de l'Université de Berne, Centre de perfectionnement du corps enseignant, Tramelan, Institut pédagogique de Porrentruy, Ecole normale de Neuchâtel, Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire à Neuchâtel, Formation à l'enseignement spécialisé, Neuchâtel (Ecole normale), Centre de perfectionnement du corps enseignant, La Chaux-de-Fonds Office de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel
<i>Diplômes proposés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • enseignement préscolaire et primaire (-2 / +6) • (avec spécialisation en 3^e année de programme : -2+2 ou 3/6) • enseignement secondaire (7 / 12) • enseignement spécialisé (formation complémentaire)
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • plate-forme 1 : formation initiale préscolaire-primaire • plate-forme 2 : formation initiale secondaire I et II • plate-forme 3 : formation continue • plate-forme 4 : recherche & ressources documentaires et multimédias
<i>Structure de direction</i>	conseil de direction composé de quatre directeurs de plate-forme, dont l'un assurant la présidence, et d'un secrétaire général
<i>Liens universitaires</i>	collaboration avec l'Université de Neuchâtel
<i>Premières admissions</i>	août 2001
<i>Potentiel d'étudiants</i>	470 à 500 au total, soit 315 en préscol./primaire et 170 au secondaire
<i>Potentiel de formateurs</i>	60 en équivalents plein-temps (sans les maîtres de stage)
<i>Organisation des études</i>	en six domaines de formation
<i>Durée des stages</i>	36 semaines au primaire, 16 semaines au secondaire
<i>Site Internet</i>	www.hep-bejune.ch
<i>Parent</i>	Canton de Fribourg
<i>Nom</i>	Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise (HEP-FR) Pädagogische Hochschule Freiburg
<i>Date de naissance</i>	le 4 octobre 1999, par l'adoption de la Loi cantonale sur la HEP
<i>Domicile</i>	Fribourg
<i>Ancêtres</i>	Ecole normale cantonale I (degré primaire) Ecole normale cantonale II (degré préscolaire, activités créatrices manuelles et sur textiles, économie familiale) Kantonales Lehrerseminar (degrés préscolaire et primaire + les

	autres) Services de documentation pédagogique et de formation continue
<i>Diplôme proposé</i>	enseignement préscolaire et primaire (-1 / +6) (avec spécialisation dès la 2 ^e année de programme : -1+2 ou 3/6)
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none">• formation initiale préscolaire-primaire (dans les deux langues) (y inclus cours préparatoire et formations disciplinaire et didactique pour l'économie familiale et les activités créatrices pour le secondaire I en collaboration avec l'université)• recherche & ressources & et développement pédagogique (dans les deux langues), incluant la formation continue et les services existants
<i>Structure de direction</i>	conseil de direction collégial formé de quatre doyens, dont l'un en assume la présidence en tant que recteur
<i>Liens universitaires</i>	convention générale de coopération avec l'Université de Fribourg, signée en 2001 sur la base d'un article de la loi HEP, ainsi que convention particulière pour les branches économie familiale et activités créatrices
<i>Premières admissions</i>	septembre 2002 (cours préparatoire dès octobre 2001)
<i>Potentiel d'étudiants</i>	300 au total, soit environ 200 francophones et 100 alémaniques, ainsi que les étudiants du cours préparatoire (près de 70 actuellement)
<i>Potentiel de formateurs</i>	entre 40 et 45 équivalents plein-temps (sans les maîtres de stage)
<i>Organisation des études</i>	en six domaines de formation
<i>Durée des stages</i>	21 semaines, suivies de 2 à 3 journées d'intégration
<i>Site Internet</i>	www.edufr.ch/hepfr/
<i>Parent</i>	Université de Fribourg
<i>Nom</i>	Section française de la formation des enseignants, auprès de la Commission interfacultaire pour la formation des enseignants et du Département des Sciences de l'Education de l'Université de Fribourg
<i>Date de naissance</i>	le 1 ^{er} octobre 2001, par l'adoption des Statuts de la Commission interfacultaire, et le 29 octobre 2001 par l'approbation par l'Université du règlement d'études (l'approbation du canton est encore attendue)
<i>Domicile</i>	Fribourg
<i>Ancêtre</i>	Service de formation des maîtres, en relation avec l'Institut de pédagogie,

	une restructuration et un nouveau curriculum entrant en vigueur en 2002
<i>Diplômes proposés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • DES : diplôme d'enseignement secondaire I (7/9) • DMG : diplôme de maître de gymnase (10/13), lequel sera prochainement remplacé par le diplôme d'aptitude à l'enseignement secondaire II (DAES2)
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formation initiale secondaire I et II • recherche universitaire- diverses prestations en formation continue
<i>Structure de direction</i>	un directeur, rattaché au Département des Sciences de l'éducation, et trois responsables de secteur
<i>Liens universitaires</i>	faisant partie intégrante de l'Université, la Section collabore avec toutes les Facultés de l'Université de Fribourg, plus spécifiquement avec les Faculté des Lettres et Faculté des Sciences en ce qui concerne le secondaire I
<i>Premières admissions</i>	sous le nouveau régime d'études : septembre 2002
<i>Potentiel d'étudiants</i>	60 à 70
<i>Potentiel de formateurs</i>	environ 8 en équivalents plein-temps (sans les maîtres de stage)
<i>Organisation des études</i>	actuellement, formation pédagogique et didactique en parallèle à la formation académique dans les disciplines ; dès septembre 2002 pour le secondaire II : formation professionnelle à plein temps post-licence, avec pratique continue de l'enseignement
<i>Durée des stages</i>	pratique d'enseignement avec une prise de responsabilité graduelle, représentant 148 périodes sur un total de 520 périodes de formation
<i>Site Internet</i>	www.unifr.ch/sfm
<i>Parent</i>	Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)
<i>Nom</i>	Licence en sciences de l'éducation, mention enseignement (LME)
<i>Date de naissance</i>	le 14 décembre 1995, par introduction d'un nouvel article 134 dans la Loi sur l'instruction publique de la République et Canton de Genève, le 18 juin 1996, par la signature d'un Contrat de partenariat entre le Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, et l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

<i>Domicile</i>	Genève
<i>Ancêtres</i>	Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire et FPSE, alors déjà associée à la formation à raison d'une année complète d'études
<i>Diplôme proposé</i>	licence universitaire, mention enseignement dans les divisions enfantine, élémentaire et spécialisée (-2 / +6)
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formation initiale préscolaire-primaire-spécialisé • recherche et prestations selon le régime universitaire
<i>Structure de direction</i>	selon les règles internes de la section des sciences de l'éducation de l'Université, responsabilité et représentations sont confiées à deux coordinateurs désignés pour deux ans
<i>Liens universitaires</i>	intégration complète au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, contrat-type avec des formateurs de terrain
<i>Premières admissions</i>	septembre 1996
<i>Potentiel d'étudiants</i>	240 sur les trois années du 2 ^e cycle de licence (soit 80 par année, l'extension de ce nombre étant actuellement en discussion)
<i>Potentiel de formateurs</i>	23 en équivalents plein-temps (sans les formateurs de terrain)
<i>Organisation des études</i>	dispositif original réparti sur le deuxième cycle de licence, en trois années à plein temps, organisé en cinq domaines intégrant la pratique accompagnée
<i>Durée des stages</i>	<ul style="list-style-type: none"> • présence et interventions sur le terrain durant 22 semaines au cours des 1^{ère} et 2^e années de licence • 8 semaines de stage en responsabilité, ainsi qu'un stage en co-responsabilité d'une matinée hebdomadaire sur la 2^e moitié de la 3^e année,
<i>Site Internet</i>	www.unige.ch/fapse/
<i>Parent</i>	Canton de Genève
<i>Nom</i>	Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES)
<i>Date de naissance</i>	le 30 août 2000, par l'adoption par le Conseil d'Etat du Règlement concernant la formation professionnelle initiale en emploi des maîtres de l'enseignement secondaire (C 1 10.16)
<i>Domicile</i>	Genève
<i>Ancêtres</i>	Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire

<i>Diplôme proposé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire I et II (enseignement général ou technique) • certificat de formation pédagogique pour l'enseignement secondaire professionnel
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formation initiale en emploi pour tous les enseignants secondaires genevois nouvellement engagés • éventuellement d'autres offres de formation sur mandat spécifique du DIP • recherche appliquée et assurance-qualité de la formation
<i>Structure de direction</i>	un directeur et quatre doyens formant le conseil de direction
<i>Liens universitaires</i>	collaborations en cours de construction avec certaines universités, dont en premier lieu celle de Genève
<i>Premières admissions</i>	partenariat avec les établissements scolaires et des services du DIP septembre 1999 (en lien avec un emploi d'enseignant secondaire)
<i>Potentiel d'étudiants</i>	environ 450 pour les deux phases (années) de formation
<i>Potentiel de formateurs</i>	60 en équivalents plein-temps
<i>Organisation des études</i>	enseignement modulaire articulé sur huit domaines de formation
<i>Durée des stages</i>	formation en cours d'emploi, stages d'observation et stage extra-muros
<i>Site Internet</i>	http://wwwedu.ge.ch/dip/ifmes/
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Graubünden
<i>Name</i>	Pädagogische Fachhochschule Graubünden (PFH) Scuola universitaria pedagogica dei Grigioni (SUP) Scol'auta professionala da pedagogia dal Grischun (SAP)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule vom 27.9.1998, in Kraft seit 1.1.2001
<i>Standort</i>	Chur
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Bündner Lehrerseminar Seminarabteilungen der Bündner Frauenschule Seminarabteilung der Evangelischen Mittelschule Schiers
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschulstufe • Diplom für die Primarstufe (1-6; Allrounderinnen und Allrounder)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe • Weiterbildung und Zusatzausbildungen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Volksschule • berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen

<i>Leistungsstruktur</i>	Noch nicht beschlossen
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	Noch nicht formell beschlossen
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	200-300
<i>Geschätzte Dozierendenpenssen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	ca. 40 (ohne Praxislehrpersonen)
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Jahr Grundstudium • 2 Jahre Hauptstudium • Studienschwerpunkt im 3. Jahr
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	28 Wochen
<i>Website</i>	www.pfh.gr.ch
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Schaffhausen
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule Schaffhausen (PHSH)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Schulgesetz des Kantons Schaffhausen Schuldekret des Kantons Schaffhausen Zusammenarbeitsvertrag mit der PHZH
<i>Standort</i>	Schaffhausen
<i>Vorgänger-Institution</i>	Pädagogisches Seminar Schaffhausen (PSS)
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschulstufe • Später evtl. Diplom für die Grundstufe • Diplom für die Primarstufe (1- 6; 7 von 10 Fächern)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschule (Vorschule, Primarschule), Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen für Lehrpersonen der Vorschulstufe, der Primarschulstufe und der Sekundarstufe I • Beratung • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rektor, 3 Prorektorate (davon eines in Personalunion mit dem Rektorat) • Das Rektorat der PHZH ist vertreten in der Aufsichtskommission der PHSH • Der Rektor/die Rektorin der PHSH ist Mitglied der erweiterten Schulleitung der PHZH
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	Pädagogische Hochschule Zürich
<i>Aufnahme des Studienbetriebs:</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	120- 130

<i>Geschätzte Dozierendenpen- sen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	12- 15
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einjähriges Basisstudium (z. T. gemeinsam für die Vorschulstufe und Primarschulstufe) • Zweijähriges Diplomstudium für die Vorschul- und die Primarschulstufe
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	25 Wochen total in drei Jahren (für Vorschule und Primarschule)
<i>Website</i>	www.phsh.ch (noch nicht aktiv)
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Solothurn
<i>Name</i>	Pädagogische Fachhochschule Solothurn (PH Solothurn)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule des Kantons Solothurn (GPFH) vom 4. September 2001
<i>Standort</i>	Solothurn
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Kantonales Lehrerinnen- Lehrerseminar Solothurn Kantonales Kindergärtnerinnenseminar Solothurn
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrdiplom der Vorschulstufe und der Primarschulunterstufe (Klassen-2 bis + 2) • Lehrdiplom der Primarschulmittelstufe und Primarschuloberstufe (Klassen 3 bis 6)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschule und der Primarschulstufe (Klassen 1 bis 6) • Begleitung in der berufspraktischen Ausbildung für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I • Berufseinführung, Weiterbildung / Beratung und Zusatzausbildung für Lehrpersonen aller Kategorien • Angewandte Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	noch nicht bestimmt
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Bern (Sekundarlehramt) • HEP BEJUNE La Chaux-de-Fonds
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	300
<i>Geschätzte Dozierendenpen- sen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	ca. 30 (ohne Praxislehrpersonen)
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einjähriges stufenübergreifendes Grundstudium mit integriertem kompensatorischem Fachstudium für Berufsmaturi/Berufsmaturae und Absolvierende einer

	<p>dreijährigen Diplommittelschule oder einer Handelsmittelschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zweijähriges pädagogisches Hauptstudium für die beiden Studiengänge Kindergarten und Unterstufe KGU und Mittlere Klassen der Primarschule MSP mit Profilbildung in 4 Fächern im dritten Ausbildungsjahr (nur MSP)
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	ca. 29 Wochen
<i>Website</i>	www.ph-solothurn.ch, www.pfh-solothurn.ch
<i>Trägerschaft</i>	Kanton St. Gallen
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule Rorschach (PHR)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule Rorschach vom 17. Juni 1999
<i>Standort</i>	Rorschach
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Lehrerinnen- und Lehrerseminar Marienberg Rorschach Kindergärtnerinnenseminar St.Gallen Arbeits- und Hauswirtschaftsseminar Gossau Seminar Heerbrugg Seminar Wattwil Seminar Sargans
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschul- und Primarstufe 1.-3. Klasse (Allround) • Diplom für die Primarstufe 1.-6. Klasse (Allround)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten und die Primarschule • Berufspraktische Studienteile und Berufseinführung von Regionalen Didaktischen Zentren aus • Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung • Weiterbildung und andere Dienstleistungen • Zusatzausbildungen für amtierende Lehrpersonen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rektor • 4 Prorektorinnen/Prorektoren und Verwaltungsleiter • 4 Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleiter
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHS) • Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) • Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg, Feldkirch • Pädagogische Hochschule Weingarten • Universität St.Gallen
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	600- 900
<i>Geschätzte Dozierendenpen-</i>	50- 60

<i>sen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	
<i>Studienstruktur</i>	Einjähriges gemeinsames Ausbildungsjahr der beiden Diplomstudiengänge; Abschluss mit Zwischenprüfung und Eignungsüberprüfung; anschliessend zwei Jahre diplomtypenspezifische Ausbildung
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	2 Semester Halbtagespraktika 20 Wochen Berufspraktische Studien
<i>Website</i>	www.mariaberg.ch (provisorisch) www.isme.ch (Zusatzmodule) www.nds-ph.ch (NDS)
<i>Trägerschaft</i>	Kanton St. Gallen und Bund
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHS)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die Pädagogische Hochschule vom 22. April 1980 / Anerkennung als universitäre Institution durch den Bund seit 1983
<i>Standorte</i>	St.Gallen und Gossau
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Sekundarlehrantsschule (SLS) seit 1867 Pädagogische Hochschule St.Gallen als ostschweizerisches Ausbildungszentrum für Sekundar- und Reallehrkräfte seit 1981 Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminar Gossau
<i>Unterrichtsberechtigung</i>	Diplom für die Sekundarstufe I (7 - 9; 5 Fächer)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I • Grundlagenforschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie und Angewandte Forschung und Entwicklung • Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rektor • zwei Prorektoren • zwei Leiter der Berufspraktischen Ausbildung
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität St.Gallen • Pädagogische Hochschule Rorschach • Pädagogische Hochschule Weingarten • Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg, Feldkirch • Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar Kreuzlingen
<i>Aufnahme des Studienbetriebs:</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	700
<i>Geschätzte Dozierendenpensen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	100

<i>Studienstruktur</i>	Zweijähriges Grundstudium phil. I oder phil. II mit Berufseignungsüberprüfung nach dem ersten Studienjahr. Anschliessend Vertiefungsstudium mit Akzentuierung für den einen oder andern Typus der Oberstufe (Sekundarschule oder Realschule)
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	12 Wochen und Halbtagespraktika
<i>Website</i>	www.phs.unisg.ch
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Tessin
<i>Name</i>	Alta Scuola Pedagogica (ASP-TI)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Kantonales Gesetz über die ASP vom 19. Februar 2002
<i>Standort</i>	Locarno
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Scuola Magistrale Cantonale Istituto per l'abilitazione et l'aggiornamento (IAA)
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschule und Primarschule (-3 / +5) • Sekundarstufe I und/oder II (6 / 13) • spezialisierte Lehrpersonen
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe sowie für die Sekundarstufe I und II • Forschung und Entwicklung, • Weiterbildung der Lehrpersonen
<i>Leistungsstruktur</i>	Ein Direktor, drei assoziierte Direktoren
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	Zusammenarbeit mit der Universität der Italienischen Schweiz und anderen Bildungsinstitutionen der Tertiärstufe
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	September 2002
<i>Geschätzte Studierendenzahl beim Vollausbau</i>	350
<i>Geschätzte Dozierendenpensen beim Vollausbau</i>	45 Vollzeitpensen (ohne Praxislehrpersonen)
<i>Studienstruktur</i>	Modularisierte Ausbildung im Rahmen von vier Ausbildungsbereichen
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	18 Wochen Primarstufe, 5 Wochen Sekundarstufe
<i>Website</i>	http://magi.ti-edu.ch/
<i>Trägerschaft</i>	Kanton Thurgau
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die tertiäre Bildung (Tertiärbildungsgesetz) vom 24. Oktober 2001

<i>Standort</i>	Kreuzlingen
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Lehrerinnen- und Lehrerseminar Kreuzlingen Kindergärtnerinnenseminar Amriswil Seminar für Textilarbeit/Werken und Gestaltung Weinfelden
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschulstufe (Kindergarten), mit der Möglichkeit zur direkten Weiterqualifikation für die Unterstufe (1.-3. Klasse) durch eine einjährige Zusatzausbildung • Diplom für die Primarstufe (1. - 6. Klasse); Planungsprämisse "Allfach-Diplom", Varianten mit reduzierter Fächerzahl zurzeit in Prüfung
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisorientierte Ausbildungen im Bildungs- und Erziehungsbereich, insbesondere auf Lehrtätigkeiten der Vorschul- und Primarstufe • Berufseinführung für Lehrpersonen, Weiterbildung und Zusatzausbildungen • Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	Rektor/Rektorin drei Prorektorate Administration/Finanzen
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Konstanz • Pädagogische Hochschulen in der Region Bodensee • PH Zürich • Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich (HfH)
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2003
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau:</i>	350 - 400
<i>Geschätzte Dozierendenpenssen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	ca. 40 (ohne Praxislehrpersonen)
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einjähriges, stufenübergreifendes Grundstudium • anschliessend zweijährige Stufenausbildungen für Vorschul- und Primarstufe • Nebst den üblichen Zulassungsbedingungen: Besonderer Zugang für Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen (PMS) in das 2. Jahr an der PHTG, da sie einen Anteil von einem Jahr Lehrpersonenbildung aus der PMS mitbringen
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	20 - 25 Wochen
<i>Website</i>	Pädagogische Hochschule Thurgau: www.phtg.ch Pädagogische Maturitätsschule: www.seminar-kreuzlingen.ch

<i>Parent</i>	Canton du Valais
<i>Nom</i>	Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) Pädagogische Hochschule Wallis
<i>Date de naissance</i>	le 4 octobre 1996, par l'adoption de la Loi cantonale sur la HEP
<i>Domicile</i>	St.-Maurice & Brigue
<i>Ancêtres</i>	Ecole normale cantonale de Sion (degrés préscolaire et primaire) Kantonales Lehrerseminar de Brigue (degrés préscolaire et primaire)
<i>Diplôme proposé</i>	enseignement préscolaire et primaire (-2 / +6) avec mention -2+2 ou 3/6
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formation initiale préscolaire-primaire (dans les deux langues) • formations continues et complémentaires (dans les deux langues) • recherche & développement & prestations de service
<i>Structure de direction</i>	un directeur et deux directeurs adjoints responsables de site
<i>Liens universitaires</i>	collaborations en voie de construction avec diverses institutions tertiaires
<i>Premières admissions</i>	septembre 2001
<i>Potentiel d'étudiants</i>	270 au total, soit environ 180 francophones et 90 alémaniques
<i>Potentiel de formateurs</i>	30 en équivalents plein-temps (sans les maîtres de stage)
<i>Organisation des études</i>	système modulaire défini par le croisement de neuf champs professionnels et de six domaines de formation
<i>Durée des stages</i>	29 semaines sur le terrain sous forme de semaines et de journées
<i>Site Internet</i>	www.hepvs.ch
<i>Parent</i>	Canton de Vaud
<i>Nom</i>	Haute Ecole Pédagogique Vaudoise (HEP-VD)
<i>Date de naissance</i>	le 8 mars 2000, par l'adoption de la loi cantonale sur la HEP
<i>Domicile</i>	Lausanne
<i>Ancêtres</i>	Ecole normale de Lausanne Ecole normale de Burier, Ecole normale de Cheseaux-Noréaz, Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, Lausanne Institut de formation et de recherche de l'enseignement spécialisé et divers services de recherche ou de ressources

<i>Diplômes proposés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • maîtres généralistes pour l'enseignement préscolaire et primaire (-2 / +6) • maîtres semi-généralistes pour l'enseignement primaire et secondaire (5/9) • maîtres spécialistes pour l'enseignement secondaire I et II (5 / 12) • maîtres de disciplines spéciales (arts visuels ou musique) (5 / 12)
<i>Secteurs d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • section 1 : formations initiales • section 2 : formations complémentaires et continues, ressources pédagogiques, documentaires et techniques, recherche • section 3 : étudiants (admission et plans de formation) • section 4 : formation aux professions de l'enseignement spécialisé
<i>Structure de direction</i>	un directeur, un adjoint, deux chefs de secteurs, quatre directeurs adjoints responsables de section
<i>Liens universitaires</i>	collaboration avec l'Université de Lausanne et d'autres hautes écoles spécialisées
<i>Premières admissions</i>	septembre 2001
<i>Potentiel d'étudiants</i>	800 étudiants en formation initiale
<i>Potentiel de formateurs</i>	90 en équivalents plein-temps (+ 400 praticiens formateurs)
<i>Organisation des études</i>	trois phases : introduction à la profession (1 semestre), professionnalisation (1 à 5 semestres) et spécialisation (1 à 2 semestres), système modulaire (190 modules) réparti en sept domaines de formation
<i>Durée des stages</i>	stages de courte durée durant la phase d'introduction (6 semaines) et de professionnalisation (entre 4 et 6 semaines pas semestre selon les voies), stage professionnel durant la phase de spécialisation (18 semaines par semestre)
<i>Site Internet</i>	http://hepv.nexenservices.com/site_hepv/files/navigateur/site_hepv_720.html
<i>Trägerschaft</i>	Kantone Luzern, Schwyz, Zug (Private Trägerschaft der Zuger Teilschule: Schulen St. Michael Zug), Nidwalden, Obwalden, Uri
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Teilschulen: PHZ Luzern, PHZ Schwyz, PHZ Zug
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz vom 15. Dezember 2000
<i>Standorte</i>	Luzern, Goldau, Zug

<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch Kantonales Kindergartenseminar Luzern Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern Institut für Schulische Heilpädagogik Luzern Seminare Baldegg Lehrerinnen- und Lehrerseminar Rickenbach/Schwyz Seminar Ingenbohl, Brunnen Unterseminar der Kantonsschule Pfäffikon/SZ Seminar Heiligkreuz, Cham Seminar Bernarda, Menzingen Seminar St. Michael, Zug Unterseminar der kantonalen Mittelschule Altdorf
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschulstufe und die Unterstufe der Primarschule (-2/+2, Allrounder-Ausbildung) • Diplom für die Primarstufe (1 - 6; 7 von 10 Fächern) • Diplom für die Sekundarstufe I (7 - 9; 4 Fächer) • Diplom in Schulischer Heilpädagogik (Zusatzausbildung)
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschulstufe und die Volksschule • Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen für Lehrpersonen aller Kategorien • Angewandte Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen
<i>Leistungsstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Direktor • Drei Rektoren der Teilschulen • Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter der Teilschulen
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Luzern • Fachhochschule Zentralschweiz • Pädagogische Hochschule Rorschach
<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Herbst 2003 an der PHZ Luzern • Herbst 2004 an der PHZ Schwyz und an der PHZ Zug
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	1000 - 1300 (nach Beendigung der seminaristischen Ausbildungen und inkl. Studierende des Instituts für Schulische Heilpädagogik)
<i>Geschätzte Dozierendenpersonen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	100 - 120 (ohne Praxislehrpersonen)
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einjähriges stufenübergreifendes Grundstudium • Anschliessend zweijährige (Vorschulstufe/Unterstufe sowie Primarstufe) bzw. dreijährige (Sekundarstufe I) Stufenausbildungen
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	20- 30 Wochen (je nach Stufenausbildung)
<i>Website</i>	www.phz.ch , www.phz-luzern.ch , www.phz-schwyz.ch , www.phz-zug.ch

<i>Trägerschaft</i>	Kanton Zürich
<i>Name</i>	Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH)
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Gesetz über die Pädagogische Hochschule vom 25.10.1999
<i>Standorte</i>	Campus PHZH in Zürich (20 verschiedene Gebäude)
<i>Vorgänger-Institutionen</i>	Seminar für Pädagogische Grundausbildung Kindergarten- und Hortseminar Arbeitslehrerinnenseminar Haushaltungslehrerinnenseminar Primarlehrerseminar (Abteilungen Oerlikon und Irchel) Real- und Oberschullehrerseminar Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Pestalozzianum Zürich (Weiterbildung) Partiell (Kooperation im Institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik): Höheres Lehramt für Mittelschulen an der Universität (HLM) Höheres Lehramt für Berufsschule (IleB) Evangelisches Seminar Unterstrass
<i>Unterrichtsberechtigungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplom für die Vorschule • Diplom für die Primarstufe • Diplom für die Sekundarstufe I • Nachdiplomstudienabschlüsse
<i>Leistungsauftrag</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschule, die Volksschule (Primar- und Sekundarstufe I) und die Sekundarstufe II • Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen für Lehrpersonen aller Kategorien • Nachdiplomstudiengänge / Nachdiplomkurse • Beratung und Schulentwicklung • Angewandte Forschung und Entwicklung • Dienstleistungen • Wissensmanagement
<i>Leistungsstruktur</i>	Rektor Prorektor Ausbildung Prorektor Weiterbildung Prorektor Forschung, Wissensmanagement, Dienstleistungen Verwaltungsdirektor
<i>Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universität Zürich • ETHZ • Andere Hochschulen aus dem Zürcher Fachhochschulverbund (ZFH) • Institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (PHZH-UNIZH-ETHZ)

<i>Aufnahme des Studienbetriebs</i>	Herbst 2002
<i>Geschätzte Studierendenzahl (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	1'800 (ohne Lehrpersonen im Stufenumstieg und Zusatzqualifikationen)
<i>Geschätzte Dozierendenpen- sen (Vollzeit) beim Vollausbau</i>	220 (ohne Praxislehrkräfte)
<i>Studienstruktur</i>	<ul style="list-style-type: none">• Basisstudium (2 Semester)• Diplomstudium (Primarstufe: 4 Semester/Sekundarstufe I: 6 Semester)
<i>Dauer der Berufspraktika</i>	20- 30 Wochen je nach Stufenausbildung
<i>Website</i>	www.phzh.ch

Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern

Gabriele Bellenberg

Der folgende Beitrag stellt die Reformüberlegungen zur Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland in einem Überblick dar. Die Vorstellungen der 16 Bundesländer werden unter den drei Zielen "Schaffung von Transfermöglichkeiten zwischen Hochschulen im In- und Ausland", "Koordination der Studieninhalte wie der Ausbildung zwischen den Phasen" sowie "Stärkung der Fort- und Weiterbildung durch neue Aufgaben" gebündelt. Deutlich wird, dass neben einer Konzentration auf die Frage nach der Struktur der Lehrerbildung vor allem inhaltliche und Abstimmungsfragen im Vordergrund von Reformüberlegungen in Deutschland stehen. Die Darstellung geht zurück auf ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiiertes Projekt, das die Darstellung des gegenwärtigen Standes der Lehrerbildung sowie geplanter Reformaktivitäten der Bundesländer zum Ziel hatte. Insgesamt krankt die Lehrerbildung wie auch ihre Reform bisher an einem Forschungsdefizit, so dass in Zukunft eine wissenschaftliche Evaluation und Begleitung der Lehrerbildung dringend notwendig ist, um ihre Wirksamkeit überprüfen zu können.

In Deutschland hat das Thema Lehrerbildung seit geraumer Zeit Konjunktur: Viele Kommissionen - die zum Teil von einzelnen Bundesländern, zum Teil bundeslandübergreifend eingerichtet worden sind - ebenso wie zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema stellen die grosse Brisanz und Bedeutung dieses Reformthemas klar. Hervorzuheben sind hier insbesondere die Empfehlungen der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz, da sie Motor für den derzeit regen Reformdiskussionsprozess in den meisten der Länder Deutschlands sind (vgl. Terhart, 2000).

Die Lehrerbildung zeigt sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet, selbst bereits auf struktureller Ebene. Die Analyse der Ausbildungsinhalte würde eine noch weit darüber hinausreichende Diversifikation zu Tage fördern. Die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Strukturierung der Lehramtsstudiengänge in den Ländern zeigen offensichtlich nur begrenzte Normierungen.

Sichtet man die vorliegenden Veröffentlichungen, so findet man einen grossen Konsens hinsichtlich der Defizitanalyse der gegenwärtigen Lehrerbildung in Deutschland. Komprimiert lassen sich die wichtigsten Defizite wie folgt beschreiben (vgl. z.B. Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001):

- Es mangelt an einer Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen innerhalb des Lehramtsstudiums, an der Koordination der drei Phasen der Lehrerausbildung und nicht zuletzt auch an der Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, nämlich den Hochschulen, Studienseminaren, Schulen und Weiterbildungsinstitutionen. Die so genannte integrierte Lehrerausbildung in Deutschland wird dem integrativen Anspruch, so eine zentrale Kritik, nicht ausreichend gerecht.

- Die Ausbildungsinhalte des Studiums wie auch der zweiten Phase der Lehrerbildung im Referendariat werden als zu unverbindlich und als zu wenig auf die spezifischen Anforderungen des Berufsfeldes hin ausgerichtet interpretiert.
- Das Prüfungswesen einschliesslich der Frage der staatlichen Abschlussprüfung wird in Frage gestellt.
- Der Lehrberuf in Deutschland bietet bisher kaum die Möglichkeit, Berufskarrieren auszubilden, es fehlt an Anreizen durch Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs. Gleichzeitig wird der grossen Bedeutung der dritten Phase der Lehrerbildung als lebenslang notwendige Phase beruflicher Weiterbildung nicht genügend Rechnung getragen.
- Nicht zuletzt mangelt es der Lehrerbildung an dem Fundament der Forschung. Es fehlt in Deutschland an Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der Massnahmen der Lehrerbildung.

Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse der zahlreichen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS¹ und PISA² sowie auch die der bereits ausgewerteten nationalen Vergleichsstudien wie zum Beispiel PISA E³, BIJU⁴, MARKUS⁵ und LAU⁶ auf Defizite der deutschen Schülerinnen und Schüler im Leistungsbereich, die die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung implizieren. Auch wenn kein direkter Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen eines Landes und der Ausgestaltung der Lehrerbildung zu erwarten ist - und dieser Zusammenhang ist in den Studien nicht untersucht worden - so wird die Lehrerbildung vor diesem Hintergrund dennoch politisch in Frage gestellt:

Deutschland ist im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten der Spitzenreiter in der Dauer der Lehrerausbildung. Nirgendwo anders brauchen Studenten so viel Zeit, bis sie unterrichten dürfen. Dies gemahnt zum Überdenken hinsichtlich der gesetzlichen, strukturellen und inhaltlichen Merkmale der Lehrerbildung in Deutschland.

Die innerdeutsche Auseinandersetzung um eine Reform der Lehrerbildung wird überlagert durch den so genannten Bologna-Prozess in Richtung einer europäisch ausgerichteten Lehrerbildung; entgegen der Heterogenität der Lehrerausbildung in den europäischen Staaten - die hinsichtlich der Struktur unterschiedliche Modelle nebeneinander bereit hält - konzentriert sich in Deutschland die politische Diskussion um die Internationalisierung der Lehrerbildung bisher einseitig auf die Einführung konsekutiver Studienstrukturen⁷.

Während Defizite klar und weitgehend übereinstimmend analysiert und gewichtet werden, besteht ein Dissens hinsichtlich der Schlussfolgerungen für Reformansätze

¹ Third International Mathematics and Science Study

² Programme for International Student Assessment

³ deutsche Ergänzungsstudie zu PISA

⁴ Bildungsverläufe und psychosoz. Entwicklung im Jugendalter

⁵ Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext

⁶ Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung Hamburg

⁷ vgl. für die deutsche Diskussion den Beitrag von Stefanie Hofmann in Heft 1/2002 dieser Zeitschrift, S. 61 ff.

im Bereich der Lehrerbildung: Dies lässt sich exemplarisch für die Frage der Studienstruktur und der Anordnung der verschiedenen Elemente des Lehramtstudiums an den Empfehlungen des Wissenschaftsrates einerseits und den Empfehlungen der KMK-Kommission andererseits verdeutlichen (vgl. Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). Während der Bericht der Kultusministerkonferenz in Übereinstimmung mit vielen anderen Empfehlungen für ein weiterhin paralleles Studium - das in Deutschland unter dem Begriff der Integrierten Lehrerbildung firmiert - votiert, werden in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates konsekutive Modelle - zum Beispiel nach dem BA-/MA-Modell - und damit verbunden eine strukturelle Abkoppelung der Fachausbildung von den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen in der Lehrerbildung vorgeschlagen. Die bildungspolitische Diskussion um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland konzentriert sich in einem erheblichen Masse auf Strukturfragen, während der wissenschaftliche Diskurs erheblich differenziertere, nämlich auch inhaltliche Ansätze bereithält.

Aufgrund des grossen bundeslandübergreifenden Reformbedarfes hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung im letzten Jahr ein Forschungsprojekt initiiert, das zum Ziel hatte, den gegenwärtigen Stand (2001) der Lehrerbildung für den Bereich der allgemein bildenden Schulen in den Ländern sowie geplante Reformüberlegungen zu evaluieren. Die ausführlichen Ergebnisse des Forschungsprojekts werden Anfang 2003 publiziert (vgl. Bellenberg & Thierack, 2003; in Vorbereitung). Die erhobenen Daten basieren auf Angaben der einzelnen Bundesländer im Hinblick auf ihren derzeitigen Diskussions- und für die Öffentlichkeit zugänglichen Arbeitsstand zu Reformen der Lehrerbildung, wie er sich in Kommissionsberichten und Positionspapieren niederschlägt bzw. wie er von den in den zuständigen Kultusministerien vorhandenen Experten in Interviews dargestellt wurde.

Der Überblick über Reformbestrebungen zur Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern zeigt eine Vielfalt von Themen auf, die sich sowohl auf das universitäre Studium wie auch das anschliessende Referendariat beziehen. Diese Änderungsvorschläge sind geleitet durch die Vorstellung einer besseren Vernetzung und Verknüpfung der Phasen wie auch durch stärker auf den Lehrberuf bzw. das Berufsfeld abgestimmte Ausbildungsinhalte.

Die Diskussionsbreite erstreckt sich auf folgende Themen, die phasenübergreifend, das Studium oder das Referendariat betreffend orientiert sind.

Phasenübergreifende Reformthemen:

- Koordination zwischen der ersten universitären und der zweiten Phase, der Ausbildung im Referendariat
- Formulieren von Leistungsvereinbarungen zwischen den einzelnen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen
- Vernetzung der personellen Ressourcen
- Modularisierung der Ausbildungselemente der ersten und zweiten Phase
- Einführung eines Credit-Point-Systems und Teilnahme am ECTS (European Credit Transfer System)
- Entwicklung von Kerncurricula
- Entwicklung eines Evaluationskonzeptes

- Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung
- Stärkung des Berufsfeldbezuges
- Etablierung neuer Schwerpunktthemen
- Verankerung von fächerübergreifendem und projektorientiertem Arbeiten
- Einführung neuer Fächer

Reformansätze im Bereich der universitären Lehrerausbildung:

- Neustrukturierung des Studiums mit eventuell das Staatsexamen ersetzenden Abschlüssen
- Aufwertung des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils
- Stärkung der Fachdidaktik
- Aufwertung und Neustrukturierung der Schulpraktika
- Einführung studienbegleitender Leistungsnachweise
- Einführung veränderter Lehramtsprofile
- Einführung eines Habitus des forschenden Lehrens

Reformansätze im Bereich des Vorbereitungsdienstes:

- Verkürzung der Dauer des Referendariats unter Anrechnung von Praxisanteilen
- Ausbilderqualifizierung
- Strukturelle Veränderung des Vorbereitungsdienstes
- Einführung neuer Institutionen (Traineeagentur)
- Etablierung einer Berufseingangsphase
- Neustrukturierung der Studien- und Prüfungsämter
- Gestaltung einer Berufseingangsphase

Sichtet man all diese Ansätze und Denkanstöße, dann lassen sich diese unter drei verschiedene Ziele der Reform der Lehrerbildung in Deutschland subsumieren, die ich im Folgenden ausführlicher erläutern werde:

1. Schaffung von Transfermöglichkeiten von Studienleistungen zwischen Hochschulen im In- und Ausland
2. Koordination der Studieninhalte wie der Ausbildung zwischen den einzelnen Phasen
3. Stärkung der Fort- und Weiterbildung durch neue Aufgaben

Reformziel 1: Schaffung von Transfermöglichkeiten von Studienleistungen zwischen Hochschulen im In- und Ausland

Hierzu zählt ein Spektrum bildungspolitischer Bestrebungen in den Bundesländern, das sich erstreckt über die Modularisierung des Lehramtsstudiums bzw. der gesamten Ausbildung, die Einführung eines Credit-Point-Systems sowie die Veränderung der Studienstruktur und damit verbunden eventuell des Studienabschlusses.

Hinsichtlich der Notwendigkeit der Modularisierung des Studiums bzw. der Lehrerausbildung insgesamt gibt es einen Konsens in den Ländern; Unterschiede aber zeigen sich beim angestrebten Umfang: Einige Länder konzentrieren sich bei der Modularisierung der ersten Phase auf die Erziehungswissenschaften, andere Länder wollen diese auch für die angestrebten Unterrichtsfächer umsetzen; der weitreichendste Ansatz bezieht auch eine Modularisierung der Inhalte des Referendariats mit ein.

Mit der Modularisierung der Ausbildungsphasen ist die Einführung eines europäisch orientierten Credit-Point-Systems (ECTS) verpflichtend vorgeschrieben. Credits geben Aufschluss über die erforderliche Arbeitsleistung, die erbracht werden muss, um ein Modul zu studieren. Gleichzeitig gibt das System Auskunft über die für bestimmte Seminare zu erbringende Arbeitsleistung in Zeitstunden. Dies dient der Orientierung der Hochschuldozenten bei der Seminarplanung, aber auch der Orientierung der Studierenden; auf diese Weise soll zudem ein Wechsel zwischen Hochschulen innerhalb Deutschlands wie auch mit dem europäischen Ausland erleichtert werden; mit der Creditierung geht ein höherer Anteil studienbegleitender Prüfungen einher, die im Staatsexamen angerechnet werden; darüber, in welchem Rahmen dies möglich sein wird, gibt es in Deutschland noch keinen Konsens.

Die Vorschläge, die strukturell am weitesten reichen, sehen eine Veränderung der Studienstruktur in Richtung eines konsekutiven Aufbaus nach dem BA/MA-Modell vor. Diesen Vorschlägen gegenüber verhält sich die Mehrzahl der Bundesländer abwartend.⁸

Reformziel 2: Koordination der Studieninhalte wie der Ausbildung zwischen den Phasen

Die Bundesländer sind durch eine Vielzahl von Ansätzen darum bemüht, für eine Verbesserung der Koordination der Studieninhalte bzw. der gesamten Ausbildung in allen Phasen zu sorgen.

Das Bestreben, Kerncurricula zu entwickeln, ist eine Reaktion auf die Kritik der Beliebigkeit der inhaltlichen Angebote in weiten Teilen der Lehrerausbildung. Kerncurricula haben die Aufgaben, die Beliebigkeit der Themenerzeugung einzuschränken, das Angebot und die Anforderungen auf die Zwecke der Lehrerbildung zu spezifizieren, Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende zu formulieren sowie Anschlüsse und Abstimmungen zu erlauben und stellen daher auch Steuerungsinstrumente für die Entwicklung der Ausbildung dar.

Darüber hinaus zeigt sich in den meisten Ländern der Bundesrepublik das Bestreben, den Praxisbezug des Studiums auszuweiten. Hier sind bereits in der Vergangenheit in vielen Ländern Präzisierungen in den Studienordnungen verankert worden: In Baden-Württemberg durch die Einführung von Praxissemestern, in Hamburg durch die Verankerung von Halbjahrespraktika, in Sachsen durch Einführung einer Orientierungsphase sowie in Thüringen durch eine insgesamt verstärkte Einbeziehung schulpraktischer Ausbildungsabschnitte in der Lehrerbildung. Die schulpraktischen Studienelemente werden neu strukturiert, d.h. sie werden stärker als bisher im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium verankert - wodurch auch die letzteren eine Stärkung erfahren - und im Hinblick auf

⁸ Derzeit gibt es nur in Mecklenburg-Vorpommern an der Universität Greifswald einen seit dem Wintersemester 2001/02 eingeführten BA-/MA-Studiengang of Education (vgl. dazu den Beitrag von Stefanie Hofmann in Heft 1/2002 dieser Zeitschrift) sowie ab dem Wintersemester 2002/03 zwei Modellversuche zur BA-/MA-Struktur in der Lehrerbildung an den nordrhein-westfälischen Hochschulen Bielefeld und Bochum. Darüber hinaus liegt seit Anfang 2002 aus Rheinland-Pfalz ein entsprechendes Reformkonzept vor, dass aber noch nicht umgesetzt worden ist.

ihre berufsorientierende Qualifizierung konkreter definiert. Es wird in den Reformabsichten einiger Länder erwogen, in allen oder einzelnen Lehramtsstudiengängen Praxissemester mit der Option einzuführen, diese Zeiten bei der Anrechnung der Dauer des Vorbereitungsdienstes zu berücksichtigen. Andere Modelle zur Stärkung praxisorientierter Lernformen wie integrierte Schulpraktika, Halbjahrespraktika - für eine frühzeitige Überprüfung der Berufswahl - oder Orientierungspraktika sind ebenso im Gespräch wie Praktika in außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern.

Durch diese länderspezifischen Massnahmen werden die erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile aufgewertet. Teilweise werden sie in ihrem Stundenvolumen erhöht, sie werden auf berufsfeldbezogene Inhalte hin konzipiert oder hinsichtlich ihres beabsichtigten Professionalisierungseffektes konkretisiert. So werden in einigen Ländern die erziehungswissenschaftlichen Studienelemente - auch zulasten des fachwissenschaftlichen Stundenvolumens - aufgestockt (z.B. in Bayern) oder es wird allen Lehrämtern ermöglicht, die wissenschaftliche Hausarbeit (Abschlussarbeit) in diesem Bereich anzufertigen (z.B. Nordrhein-Westfalen). Insgesamt wird auf diese Weise der Berufsfeldbezug verstärkt.

Um die Wirksamkeit der Lehrerausbildungskonzepte zu erfassen, wird in den Reformvorstellungen einiger Länder auch die Entwicklung einer Evaluationskultur angestrebt, die alle Phasen der Lehrerbildung umfassen soll. Die erbrachten Leistungen der Phasen sollten nicht nur koordiniert, sondern auch evaluiert werden. Dies kann beispielsweise auch durch eine eigenständige Evaluationsagentur übernommen werden.

In den Veränderungsvorschlägen wird auch die Notwendigkeit, neue Inhalte bzw. Themen in die Ausbildung einzubeziehen, betont. Für die Ausbildung an der Universität wie im anschließenden Referendariat werden derzeit "Neue Medien", "Europäisierung der (Lehreraus-)Bildung", "soziale und kulturelle Heterogenität" bzw. "Interkulturelles Lernen" sowie "Schulentwicklung" als erforderliche Wissensbereiche für den Professionalisierungsprozess erachtet. Einige Länder ergänzen diese Liste noch um die Themen "Evaluation" und "Leistungsvergleiche". Darüber hinaus werden im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen Neuerungen im Bereich der Unterrichtsfächer angestrebt, die letztlich Auswirkungen auf die Studienelemente bzw. -inhalte haben. So sollen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Unterrichtsfächer "Islamische Unterweisung" und "Praktische Philosophie" eingeführt werden, in Bayern soll in den Realschulen und Gymnasien demnächst das Fach "Informatik" unterrichtet und "Philosophie" als "Philosophie/Ethik" angeboten werden.

Die skizzierten Reformbestrebungen folgen den Leitgedanken, den Berufsfeldbezug im Studium zu stärken. In dem Zusammenhang gehen wenige Länder in ihren Reformüberlegungen auch auf geänderte Lehr- und Lernformen im Studium ein (z.B. Hamburg), die Prinzipien der Erwachsenenbildung nutzen und geänderte Ansätze für das Referendariat fordern. Dadurch sollen die Ansprüche und Arbeitsweisen wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung mit den Ansprüchen und Arbeitsweisen des Handlungsfeldes der künftigen Lehrer abgeglichen und im Sinne eines reflexiven Theorie-Praxis-Verhältnisses aufgearbeitet werden. Ziele sind hier die Herstellung ei-

nes angemessenen Bezugs zu Anforderungen und Problemstellungen der schulischen Praxis sowie die Herstellung von Bezügen zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Studienanteilen.

Die Absicht, Zentren für Lehrerbildung und Unterrichts- bzw. Schulforschung einzuführen, kommt in den Reformvorstellungen der Länder immer wieder vor, soweit diese Institution nicht bereits eingerichtet worden ist. Mit der Einrichtung einer weiteren für die Lehrerbildung zuständigen Institution sollen Aufgaben wie Konzeption und Koordination der Lehrerbildung insgesamt sowie auch Beratung strukturell zusammengeführt werden und damit effizienter gestaltet werden; weitere Aufgaben dieser Institution liegen in dem Aufbau berufsbezogener - fachdidaktischer wie unterrichtsbezogener - Forschungsaufgaben. Schliesslich liegt das Defizit der gegenwärtigen Reformbestrebungen zur Lehrerbildung in Deutschland auch im Fehlen eines Wirksamkeitsnachweises verschiedener Lehrerbildungskonzepte; es mangelt an empirischer Forschung zur Identifizierung der Stärken und Schwächen und zur Entwicklung einer angemessenen Therapie. Hierzu bedarf es einer deutlichen Stärkung des Forschungsbereichs.

Es bleibt aber in vielen Ländern nicht nur bei dem institutionellen Weg, sondern auch andere Elemente sollen für eine bessere Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Phasen sorgen. Ein Ansatz in diese Richtung stellt die Idee einer Vernetzung der personellen Ressourcen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase dar. Dies kann geschehen durch die gemeinsame Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder durch die Delegation Lehrender für einzelne Veranstaltungen in die jeweils andere Institution u.a. mit dem Ziel, einerseits im Lehramtsstudium schulbezogene Aspekte in die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen der Hochschulen einzubeziehen, andererseits die Qualifizierung in der zweiten Phase durch Beteiligung von Wissenschaftlern im Referendariat zu stärken; weitere Möglichkeiten sind regelmässige Gespräche zwischen beiden Institutionen zur curricularen Abstimmung fachlicher, didaktischer und fachdidaktischer Segmente oder die Einbeziehung von Ausbildern im Referendariat in die Durchführung der Praktika an der Universität. Eine Kooperation kann auch erfolgen durch gemeinsame Ausbildungsanteile für Studierende und Referendare sowie durch die Verknüpfung von Schulbegleitforschung und Lehrerbildung. Es geht darum, zwischen den Phasen eine angemessene Arbeitsteilung hinsichtlich der Erarbeitung schulrelevanter Themen der Fächer und ihrer Didaktik sowie der Erarbeitung schulrelevanter Themen der Pädagogik zu erreichen. Zu stützen ist die Kooperation zwischen den Phasen neben dem personellen Austausch zudem durch Leistungsvereinbarungen zwischen den Institutionen der Lehrerbildung, welche Absprachen über die zu erbringenden Leistungen der Phasen darstellen, die damit überprüfbar sind.

Reformziel 3: Stärkung der Fort- und Weiterbildung durch neue Aufgaben

Einig sind sich die Länder, dass die dritte Phase der Lehrerbildung an Bedeutung gewinnt und gestärkt werden sollte. Diesem Umstand tragen einige Länder dadurch Rechnung, dass sie im Anschluss an das Referendariat eine weitere Phase, die Berufseingangsphase, verankern und ihr dadurch eine besondere Bedeutung zuweisen

wollen; vor allem aber gewinnt die Fort- und Weiterbildung durch die Seiteneinsteigerqualifizierung - also nicht grundständig lehramtsspezifisch ausgebildeter Hochschulabsolventen - an Bedeutung.

Die Berufseingangsphase meint einen Abschnitt von drei bis fünf Jahren, der mit dem Berufseintritt beginnt und in dessen Verlauf die neuen Lehrerinnen und Lehrer besonderer Unterstützung bedürfen. In diesem Zusammenhang ergeben sich neue Überlegungen hinsichtlich der Fragen des Personaleinsatzes, der Personalentwicklung wie auch der Personalförderung. Zu den Unterstützungsmassnahmen für diese Phase zählen z.B. die Einrichtung einer Traineeagentur, welche die Berufstätigkeit von Lehrern begleitet und unterstützt, indem sie Stützsysteme für Berufsanfänger sowie ihre Fortbildung organisiert und insgesamt die Personalentwicklung übernimmt. Die Berufsanfänger erhalten für diesen Qualifikationsbedarf besondere Zeitressourcen zur Verfügung gestellt.

Eine besondere Herausforderung an die Lehrerbildung in Deutschland erwächst durch den Umstand, dass bereits jetzt in einigen Schulformen und in bestimmten Unterrichtsfächern ein Fachlehrermangel existiert, der auch - wenn man Arbeitsmarktprognosen zu Rate zieht - in absehbarer Zeit eine Konstante bleiben wird.

Derzeit besteht ein genereller Lehrermangel an berufsbildenden Schulen sowie in den allgemein bildenden Schulen im Bereich der Fächer Informatik, Mathematik, Physik und Englisch. Aus diesen Gründen öffnet sich der deutsche Lehrerarbeitsmarkt derzeit für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte, also Akademiker, die kein Lehramtsstudium, sondern ein Fachstudium absolviert haben. Diese so genannten Seiteneinsteiger gilt es durch geeignete Fortbildungsmassnahmen pädagogisch auf die Unterrichtstätigkeit vorzubereiten. Auch eine zusätzliche fachwissenschaftliche Ausbildung für ein zweites Unterrichtsfach ist häufig notwendig, da Lehrkräfte in Deutschland die Lehrbefähigung für zwei Unterrichtsfächer erhalten. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Berufseinstiegs: die Qualifizierung durch den Einstieg in das Referendariat oder den Direkteinstieg in den Beruf. Insgesamt besteht hier ein hoher Bedarf an zusätzlicher Qualifizierung durch geeignete Fortbildung, allerdings zeigen die Länderregelungen hierbei ein relativ unkoordiniertes und uneinheitliches Bild.

Der Einstieg in das Referendariat setzt in allen Bundesländern einen Hochschulabschluss voraus, der eine fachwissenschaftliche Qualifikation für (mindestens) ein Unterrichtsfach beinhaltet. Neben den regulären Ausbildungsinhalten müssen die Seiteneinsteiger in den meisten Ländern noch einen zusätzlichen pädagogischen Ergänzungskurs besuchen.

Umfang und Inhalt dieses Kurses variieren nach länderspezifischen Vorgaben. Eine Reduzierung der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung aufgrund der zusätzlichen Ausbildungsinhalte wird in der Regel nicht gewährt. Gewöhnlich erfolgt die Bezahlung der angehenden Lehrkräfte ohne grundständiges Lehramtsstudium im regulären Vorbereitungsdienst nach dem landesüblichen Gehalt von Referendaren mit grundständigem Lehramtsstudium.

Auch für den direkten Einstieg in den Schuldienst, der aber die Ausnahme darstellt, wird ein Hochschulabschluss vorausgesetzt. In einigen Ländern können je nach Be-

darf auch Fachhochschulabsolventen in den Bereich der berufsbildenden Schulen eingestellt werden. Der direkte Einstieg in den Schuldienst ist in der Regel mit berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmassnahmen verknüpft. Die Besoldung der Direkteinsteiger in den Lehrberuf liegt während der Nachqualifizierungszeit unterhalb des landesüblichen Lehrergehalts. Die länderspezifischen Regelungen für diese Zusatzqualifizierung zeigen ein noch breiteres Spektrum als beim Einstieg in das Referendariat. Das Land Niedersachsen nimmt für diesen Bereich eine Vorreiterrolle ein, da dort für die Seiteinsteiger ein Intensivstudiengang "Schulpädagogik und Didaktik" zur Verfügung steht, der pädagogische und didaktische Qualifikationen vermittelt und nach erfolgreichem Abschluss zum Einstieg in das Referendariat berechtigt.

Insgesamt ergibt sich gerade hier ein hoher Qualifikations- und Regelungsbedarf für diejenigen, die in ihrem Studium nicht auf eine unterrichtliche, pädagogische Arbeit vorbereitet worden sind.

Der Überblick über die Reformansätze zur Lehrerbildung in Deutschland zeigt, dass es ein weit verbreitetes Unbehagen bezüglich der gegenwärtigen Ausgestaltung der Lehrerausbildung gibt. In vielen Einzelinitiativen und -ansätzen versuchen die Bundesländer, ihre Ausbildungskonzepte für angehende Lehrerinnen und Lehrer zu verbessern. Die Defizite sind bekannt, aber ihre Beseitigung bedarf in Deutschland noch einer grossen Kraftanstrengung. Sicherlich dringend notwendig - und diese Einsicht hat sich für den Bereich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern bereits durchgesetzt - ist eine kritische und wissenschaftliche Evaluation der Lehrerbildung und ihrer Reformen; nur auf diese Weise können die Effekte von Reformmassnahmen überprüft und die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland verbessert werden.

Alle Reformmassnahmen im Bereich der Lehrerbildung müssen sich messen lassen an den mit Ihnen verfolgten Zielen und bedürfen daher einer eingehenden Evaluation, zum Beispiel durch die Etablierung von Evaluationsagenturen. Diese hätten zum Beispiel zu überprüfen, ob die verabredeten Leistungen der einzelnen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen - die Universitäten, Ausbildungsschulen und Studienseminare im Referendariat - zufrieden stellend erbracht werden.

Bisher fehlt es auch an gesicherten empirischen Erkenntnissen z.B. darüber, ob eine Neustrukturierung der Lehrerbildung nach dem BA-/MA-Modell erfolgreicher ist als die bisherige Lehrerbildungsstruktur. Hierzu bieten die neuen Modellstudiengänge in Mecklenburg-Vorpommern und in Nordrhein-Westfalen ein reiches Feld für wissenschaftliche Begleit- und Vergleichsforschung.

Literatur

- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003; in Vorbereitung). *Die LehrerInnenausbildung in Deutschland - Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln: ohne Verlag

Lehrer/in werden im Campus Europa: Studiengangskonzepte an Pädagogischen Hochschulen und die Reform des europäischen Bildungsraums¹

Thomas Hildbrand und Peter Tresp

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgt neu in Fachhochschulen. Damit wird sie Teil eines Hochschulsystems, das seinerseits im Wandel begriffen ist. Der Artikel beschreibt Aspekte des neuen europäischen Bildungsraums und plädiert für eine hochschulgerechte und europäische Positionierung der neuen Pädagogischen Hochschulen.

Die strukturellen Reformen im schweizerischen Hochschulwesen sind seit der Schaffung der Fachhochschulen und seit dem Inkrafttreten des schweizerischen Universitätsförderungsgesetzes im Jahr 2001 weit gediehen und in ihren Grundzügen abgeschlossen. Sie haben die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich der Hochschulplatz Schweiz koordinierter und vernetzter weiterentwickeln kann. Gleichzeitig bieten sie Gewähr zur Wahrung der Stärken der einzelnen Universitäten (kantonale Universitäten, Eidgenössische Technische Hochschulen) und Fachhochschulen.

Das Schweizer Hochschulwesen: Lenkung durch Koordination?

Seit der Gründung der Fachhochschulen Mitte der 1990er Jahre ist das Hochschulwesen der Schweiz in einen universitären und in einen Fachhochschulbereich gegliedert. In beiden Segmenten teilen sich Bund und Kantone unterschiedlich in Lenkung, Verantwortung und Finanzierung, wenn auch in den letzten Jahren deutliche Zeichen einer gegenseitigen Annäherung und einer Verbesserung der Koordination erkennbar sind. Eine solche Koordination ist nach unserer Ansicht ein massgeblicher Faktor für den Erfolg der laufenden Reformen im Hochschulwesen, zumal der Lenkungsgremien viele und der politischen Zielsetzungen und Interessenlage zahllose sind.

So sind zwar für die kantonalen Universitäten - anders als bei den beiden ETH - grundsätzlich je ihre Trägerkantone zuständig. Bund und Universitätskantone haben jedoch vertraglich ein gemeinsames Lenkungsgremium geschaffen: die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK). Diese kann Richtlinien erlassen, die für die einzelnen Kantone bindend sind, z.B. im Bereich der Studienstrukturierung. Die Konferenz der Schweizerischen Universitätsrektoren (CRUS) bereitet viele der Geschäfte der SUK inhaltlich vor und erarbeitet Empfehlungen für die einzelnen Universitäten. Gerade bei den aktuellen Studienreformprozessen amtiert die CRUS als federführendes Gremium.

Die Strukturen im Fachhochschulbereich sind analog, jedoch mit bedeutenden Unterschieden. Einige Fachrichtungen der Fachhochschulen liegen in der Regelungs-

¹ Überarbeitete Version eines Beitrages, der im März 2002 in *En route* (Projektbulletin der FHA Pädagogik) erschienen ist.

kompetenz des Bundes, andere - und gerade auch die Pädagogischen Hochschulen - in jener der Kantone. Für die Fachhochschulen in Bundeskompetenz besteht auf strategischer Ebene eine eidgenössische Fachhochschulkommission (EFHK) und auf operativer Ebene eine Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH). Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist aber die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und ihr strategisches Lenkungsgremium, der Fachhochschulrat (FHR), weitaus wichtiger als die Bundesgremien. Mitte der 1990er Jahre hat die EDK mit ihren Empfehlungen zur Lehrerbildung und mit Anerkennungsreglementen wichtige Leitlinien gesetzt. Als operatives Koordinationsorgan wurde vor kurzer Zeit die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) ins Leben gerufen. Diese versteht sich als Partnerin von CRUS und KFH und will u.a. die Koordination der Pädagogischen Hochschulen und ihre Integration ins Hochschulsystem fördern.²

Ein europäischer (Hochschul-) Bildungsraum entsteht

Auch wenn die aktuellen Reformen eine organisatorische Komponente haben, sollen sie hier vor allem in ihrer inhaltlichen Dimension diskutiert werden. Diesbezüglich zielen die Reformen darauf ab, die schweizerischen Hochschulen (d.h. Universitäten und Fachhochschulen) im entstehenden europäischen Hochschulbildungs- und -forschungsraum konkurrenzfähig zu halten.

Fachhochschulen und Universitäten kennen für die anstehenden Reformen andere Ausgangspositionen und sehen sich entsprechend mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Während die Fachhochschulen die neuen Themen (z.B. Europaorientierung) bereits im Zusammenhang mit ihrer "Fachhochschulwerdung" berücksichtigen und diese damit relativ harmonisch in die Konzeption ihrer Studiengänge integrieren können, müssen die Universitäten ihre Reformen in einem Umfeld angehen, das stärker in traditionellen Strukturen und Vorstellungen verwurzelt ist und sich in den letzten Jahrzehnten verschiedentlich erfolgreich gegen Veränderungen behauptet hat. Unter der Koordination der CRUS gehen die Universitäten nun daran, in den nächsten fünf bis acht Jahren die meisten ihrer Studiengänge zu reformieren. Bereits heute orientieren sich einige Studienangebote an den Kriterien eines europäischen bzw. internationalen Hochschulraums.

Dieser Reformwille wurde insbesondere mit der sogenannten *Deklaration von Bologna*³ vorangetrieben: In ihr haben 29 europäische Bildungsministerinnen und -minister am 19. Juni 1999 festgehalten, dass vor allem anderen verbesserte Mobilität den europäischen Bildungsraum auszeichnen soll. Um die Mobilität der Studierenden, der Professorinnen und Professoren und des wissenschaftlichen Personals bis zum

² Einige Arbeitsgruppen der SKPH werden sich mit Fragen beschäftigen, die in diesem Artikel ebenfalls erörtert werden. So ist zum Beispiel eine Arbeitsgruppe zu Mobilität und Austausch von Studierenden und Dozierenden vorgesehen, eine andere zu Bologna-Erklärung und ECTS-System. Diese Arbeitsgruppe arbeitet eng mit der entsprechenden Gruppe der KFH zusammen, welche ihrerseits in enger Verbindung zur entsprechenden Arbeitsgruppe der CRUS steht. Es ist erklärte Absicht von CRUS, KFH und SKPH, in Sachen Bologna gemeinsam vorwärts zu gehen.

³ Weiterführende Informationen zur Bologna Deklaration: www.crus.ch.

Jahr 2010 massgeblich zu fördern, sollen transparente und vergleichbare Studienstrukturen (Zweistufigkeit) sowie Instrumente zur vereinfachten Anerkennung von Studienleistungen (ECTS und Diploma Supplement) geschaffen bzw. allgemein verwendet werden.

Um Lesbarkeit und Transparenz von Studienangeboten und Studienqualifikationen zu verbessern, empfiehlt die Bologna Deklaration, das bislang nur in den Mobilitätsprogrammen verwendete European Credit Transfer System (ECTS) allgemein einzuführen. Alle Studierenden sollen ihr Studium durch den akkumulativen Erwerb von ECTS-Kreditpunkten absolvieren. Dazu müssen die Hochschulen ihre Studiengänge vollständig nach den Regeln von ECTS dokumentieren, d.h. für jede Studieneinheit werden Lernziele, Fachinhalte, Prüfungsformen, Arbeitsaufwand, Studienunterlagen, Studienniveau, besondere Voraussetzungen usw. beschrieben.⁴

Die angestrebte umfassende Verwendung von ECTS führt zu einem neuen Verständnis der Curriculum-Struktur. So wird ein Studiengang inskünftig durch die Verteilung der ECTS-Kreditpunkte auf einzelne Studienabschnitte und Studienbereiche gekennzeichnet sein. Die Angabe der Anzahl erforderlicher Studienjahre oder der zu studierenden Fachbereiche wird an Bedeutung verlieren. Das Potenzial dieses Paradigmenwandels kann allerdings nur ausgeschöpft werden, wenn die Einführung von ECTS mit einer grundlegenden und konsequent an Qualifikationszielen orientierten Neukonzeption der Curricula einhergeht.

Bei liberaler Ausgestaltung der Studienregeln kann durch diese neue Verwendung von ECTS ein Studium aus Sicht der Studierenden individueller gestaltet werden als unter bisherigen Regeln. Damit die Studierenden ihre individuelleren Studienprofile aber auch langfristig besser nutzen können, ist ein zusätzliches neues Instrument notwendig: das Diploma Supplement. Dieses Dokument soll die bisherigen Diplomasausweise und -zeugnisse ergänzen und inhaltlich präzisieren. Dank seiner zusätzlichen Informationen hilft es, Diplome zwischen den einzelnen Nationalstaaten vergleichbarer zu machen.⁵

Das Diploma Supplement wird zusammen mit einem Diplom ausgestellt und enthält zusätzliche Angaben zur ausstellenden Institution, zum nationalen Bildungssystem, zum erworbenen Abschluss (insbesondere zu seiner Bedeutung im nationalen Bildungssystem) sowie zu den einzelnen absolvierten Studienmodulen bzw. Studienbereichen.

Die Bologna-Deklaration nennt zudem weitere Zielsetzungen. So sollen die Studiengänge zum Beispiel vermehrt eine internationale Dimension aufweisen und auch bei der Qualitätssicherung soll zusammengearbeitet werden.

⁴ Empfehlungen zur Einführung von ECTS an den Schweizer Universitäten und Hochschulen werden zurzeit erarbeitet.

⁵ Die CRUS hat Grundlagen und Empfehlungen zur Einführung des Diploma-Supplements erarbeitet. Ein Diploma-Supplement wird rechtzeitig für die ersten Abschlüsse an Pädagogischen Hochschulen vorliegen.

Ein europäisches Studienmodell

Im Bemühen, vergleichbare Studienstrukturen zu schaffen, empfiehlt die Bologna Deklaration schliesslich - und unter diesem Aspekt wird sie heute am meisten diskutiert - ein Studiengangmodell, das im Wesentlichen zwei Stufen unterscheidet (vgl. Grafik). Basierend auf ECTS wird der Umfang der Studienstufen in ECTS-Kreditpunkten angegeben, aus denen sich die ungefähre Studiendauer ableiten lässt. Die erste Studienstufe umfasst 180 Kreditpunkte (ungefähr drei Jahre) und wird inskünftig mit grosser Wahrscheinlichkeit mehrheitlich mit einem Bachelor-Titel abgeschlossen (vgl. Abb. 1).

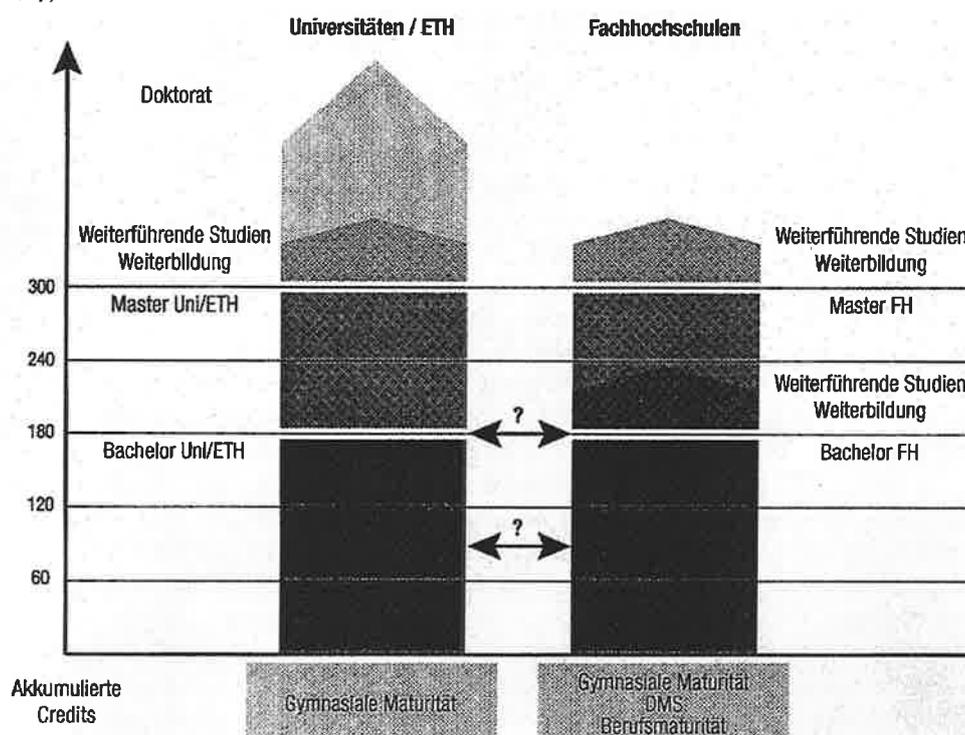


Abbildung 1: Neue Studienstrukturen im Schweizer Hochschulwesen

Der Bachelor ist ein Abschluss mit Scharnierfunktion: Nach diesem Abschluss kann das Studium sowohl im gleichen als auch - unter bestimmten Bedingungen - in einem anderen Fach fortgesetzt werden. Zudem wird ein Bachelor-Abschluss je nach Studienrichtung - und für die Fachhochschulen stärker als für die Universitäten - auch auf dem Arbeitsmarkt eine Bedeutung haben. An einer Universität ermöglicht das zweistufige Modell jenen Studierenden, die bisher nach einigen Jahren aus dem Studium ausschieden und damit als Studienabbrecherinnen und -abbrecher galten, eine Abschlussqualifikation zu erwerben.

Im Sinne des dualen Bildungssystems der Schweiz werden die Bachelor-Programme an den Universitäten vorwiegend eine grundlegende wissenschaftliche Bildung als Voraussetzung für eine Fortsetzung des Studiums auf der zweiten Stufe darstellen. An den Fachhochschulen soll der erste Abschluss der normale Abschluss mit deutlicher Berufsqualifikation darstellen.

Was die Ausbildung von Lehrpersonen betrifft, so entsprechen die Studiengänge für die Vorschul- und Primarstufe mit einer Dauer von drei Jahren gut dem Bachelor-Diplom. Die Studiengänge für die Sekundarstufe I liegen mit einer Dauer von vier Jahren über diesem Rahmen, aber noch unterhalb der nächsten Stufe. Hier besteht zunächst Klärungs- und später womöglich Anpassungsbedarf.

Die zweite Studienstufe im Umfang von 90-120 Kreditpunkten soll an den Universitäten die übliche Abschlussstufe sein. Sie wird mit einem Master-Titel abgeschlossen. Die Eigenständigkeit von Master-Programmen eröffnet den Schweizer Hochschulen ein weites Potenzial zur Entwicklung zahlreicher und klar profilierter Studienqualifikationen. Es ist zu erwarten, dass für ein qualifiziertes Publikum mit Bachelor-Abschluss verschiedener Fachrichtungen eine grosse Anzahl attraktiver Master-Studienangebote entstehen wird. Generell werden Master-Studienangebote eine klare Profilierung entweder auf Forschungstätigkeit (auch als Vorbereitung auf die Doktoratsstufe)⁶, auf fachliche/berufliche Spezialisierung (Fachvertiefung) oder auf fachliche Diversifizierung (Fachwechsel) aufweisen. An den Fachhochschulen sind die Weiterbildungsangebote nach entsprechender Weiterentwicklung dieser Stufe zuzuweisen.

Diese Gliederung, die vor allem im Universitätsbereich (Unterteilung der bisherigen einstufigen Studiengänge) sowie im Bereich der Weiterbildung deutliche Studienreformen notwendig macht, hat mehrere Vorteile:

- Die Studienstrukturen zwischen Fachhochschulen und Universitäten werden einander angenähert und die Übertrittsregelungen von einem Hochschultyp in den anderen festgelegt.
- Der Bachelorgrad fungiert als klar definiertes Scharnier mit mehrfacher Funktion.
- Die Studienstrukturen der Schweizer Hochschulen werden mit international weitverbreiteten Strukturmodellen kompatibel, wodurch die Mobilität verbessert wird.

Wollen sich die Pädagogischen Hochschulen innerhalb der neu entstehenden Hochschullandschaft positionieren, so müssen sie sich mit diesen Reformschritten auseinandersetzen.

Pädagogische Hochschulen und europäische Studienlandschaft

Die Etablierung der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe stellt neue Anforderungen an die Gestaltung ihrer Studiengänge. Die Ausbildung der Lehrpersonen ist nun ein Hochschulstudium. Dieser neue Status soll sich in verschiedenen Merkmalen zeigen - von der Strukturierung im Ablauf bis zur Art der Veranstaltungen.

⁶ Diese Stufe ist den Universitäten vorbehalten.

Zwar dürfen der Berufsauftrag in der Schule sowie die Anforderungen des Lehrberufs weiterhin als zentrale Orientierungspunkte für die Zielsetzung, die Auswahl der Inhalte sowie die Organisation der Ausbildung gelten. Diese Ausrichtung am relativ klar umschreibbaren Berufsfeld bedarf aber der Ergänzungen. Auf drei wird näher eingegangen: Internationale Ausrichtung, General Studies sowie Masterstudiengänge.

Internationale Ausrichtung

Die Ausbildung von Lehrpersonen verstand sich bisher als Ausbildungsgang mit kantonaler Ausrichtung. Entsprechend waren die Diplome lediglich innerhalb der kantonalen Grenzen anerkannt. Dem gegenüber charakterisiert sich eine europäische Studienlandschaft durch internationale Bezüge. Diese zeigen sich zum Beispiel - wie bereits dargestellt - in einer gemeinsamen Studienarchitektur, in einem gemeinsamen Kreditpunktesystem, und schliesslich in vermehrter Mobilität von Studierenden und Dozierenden. Ein solcher Austausch über die einzelnen Institutionen und Länder hinweg kann erleichtert werden, wenn die Pädagogischen Hochschulen bereits zu Beginn mit einer Reihe von europäischen Kooperationspartnerinnen zusammenarbeiten.

Andere Hochschulen sind solche Partnerschaften bereits eingegangen. Die *Hochschule für Wirtschaft Luzern (HSW)*⁷ hat mit etwa zwei Dutzend anderen Hochschulen bilaterale Verträge über den Austausch von Studierenden abgeschlossen. Etwa zehn Prozent der Studierenden machen von dieser Möglichkeit Gebrauch, um ein oder zwei Semester in einem anderen Land zu studieren. Die *ETH Zürich*⁸ hat mit drei weltweit führenden Technischen Hochschulen eine Anerkennungsvereinbarung von Studienleistungen abgeschlossen. Damit ist die Mobilität für die Studierenden innerhalb dieser Kooperation sehr einfach. Wichtige Basis dieser Zusammenarbeit ist die Erarbeitung von gemeinsamen Standards für die Studiengänge und die Studieninhalte.

Selbstverständlich sollen auch andere und insbesondere auch weniger stark von institutionalisierten Vereinbarungen abhängige Formen der Mobilität gefördert und anerkannt werden. Auf der Grundlage von ECTS wird es allen Hochschulen möglich sein, Studienleistungen, die beispielsweise im Rahmen eines längeren Auslandsaufenthalts erworben wurden, an ihre Studienanforderungen anzurechnen. Dabei soll nicht in erster Linie die Einhaltung der Pflichtfächer, sondern auch das Potenzial von Ergänzungs- und Komplementärkompetenzen berücksichtigt werden.

Internationale Ausrichtung stellt zudem Anforderungen an die Inhalte der Programme. Die Curricula auch der Pädagogischen Hochschulen sollen Themen beinhalten, mit denen sich Bezüge über Kantons- und Landesgrenzen hinweg herstellen lassen. Solche Themen konkretisieren die beabsichtigte Bildungslandschaft Europa, sie schärfen aber auch, so ist zu vermuten, den Blick für die Eigenheiten der eigenen Umgebung.

Eine internationale Dimension erhalte eine Pädagogische Hochschule auch, wenn Veranstaltungen in einer Fremdsprache durchgeführt oder wenn Dozierende aus

⁷ Vgl. www.hsw.fhz.ch

⁸ Vgl. www.ethz.ch

anderen Ländern ausgewählte Ausbildungsbausteine anbieten würden. In diesem Sinne will die Bologna Deklaration gerade auch die Mobilität der Dozierenden und der Forscherinnen und Forscher fördern.

General Studies und Social Skills

Die Ausbildung von Lehrpersonen ist zwar auf ein relativ klar umschreibbares Berufsfeld bezogen; mit der Etablierung in der Fachhochschule wird sie aber mit anderen Ausbildungsgängen vergleichbar. Studiengänge an Fachhochschulen führen zu Höheren Berufen, die bestimmte Kompetenzen, ein bestimmtes Wissen voraussetzen. Zu solchen zählen zum Beispiel gute Fremdsprachenkenntnisse.

Bereits haben verschiedene Hochschulen solche ergänzenden Bausteine ins Studienprogramm aufgenommen und sich damit von einer engen Fachausrichtung verabschiedet. So besteht zum Beispiel das Bachelor-Studium in den geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen an der *Universität Greifswald*⁹ (Deutschland) aus zwei Fächern. Neu wurde nun ein obligatorisches drittes Studienmodul eingeführt, das Modul 'General Studies'. Ziel der General Studies ist im weitesten Sinn die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Studierenden. Zudem ermöglichen Profilmodule, ausserfachliche Schwerpunkte zu setzen und die akademische Allgemeinbildung zu erweitern.

Die FH-Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten u. E. für solche 'General Studies und Social Skills'¹⁰ einen Ort vorsehen, der sich als Ergänzung zum übrigen Angebot versteht und damit eine zu eingeschränkte Engführung der Ausbildung auf Unterricht vermeidet. Damit dürfte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung andere (und bisher weitgehend vernachlässigte) Perspektiven auf die Welt gewinnen, der pädagogisierende Blick wird eingebettet und relativiert. Diese Ergänzung muss nicht als Abstrich an der Berufsorientierung der Ausbildungsgänge aufgefasst werden, sondern als Teil einer profilbildenden Verortung.

Master-Studiengänge

Mit der Etablierung auf Hochschulstufe gilt es auch, eine hochschulgerechte Positionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erreichen. Dazu gehört insbesondere, ein attraktives Angebot an Master-Studiengängen zu gestalten. Damit zeigen sich die Pädagogischen Hochschulen als vollwertige Partnerinnen, die nach dem erfolgten Aufstieg (resp. Versetzung) in derselben Liga spielen wie die bereits etablierten Institutionen.

Erst mit solchen Master-Studiengängen findet der Bachelor-Grad seinen vollen Sinn, erst mit ihnen erhält er seine mehrfache Scharnier-Funktion, auch wenn für die

⁹ Vgl. www.uni-greifswald.de; der Universität Greifswald kommt im deutschsprachigen Raum eine Pionierrolle bei der Studienreform der letzten Jahre zu (Modularisierung, Bachelor/Master).

¹⁰ Solche englischsprachigen Bezeichnungen in Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stossen zur Zeit noch auf grosse Vorbehalte. Wir deuten diese Vorbehalte als Betonung und Pflege der Besonderheit des Lehrberufs mit stark lokalen Bezügen. Entsprechend zeigt sich eine Skepsis gegenüber der Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer (europäischen) Studienlandschaft im allgemeinen und gegenüber einer als modernistisch empfundenen Begrifflichkeit im Besonderen.

meisten Studierenden der Pädagogischen Hochschulen der Bachelor-Titel der übliche Studienabschluss sein wird.

Pädagogische Hochschulen können, davon sind wir überzeugt, gute, innovative Angebote für Master-Studiengänge machen. Dabei sollten von allem Anfang an auch Master-Programme konzipiert werden, die sich auch an Absolventinnen und Absolventen anderer Bachelor-Studiengänge richten. Gerade in einer Zeit, in der das Pädagogische expandiert, in der Wissen über Lernprozesse, über Wissensmanagement so gefragt und in der (betriebliche) Weiterbildung eine Notwendigkeit ist, sind Angebote von Institutionen gefragt, die sich traditionellerweise mit Bildung und Lernprozessen beschäftigen.

Viele Fragen im Zusammenhang mit dem Eintritt in Master-Studiengänge sind noch nicht definitiv geklärt (insbesondere was die gegenseitige Anerkennung von Bachelor-Diplomen zwischen Universitäten und Fachhochschulen betrifft). Dennoch muss es erklärtes Ziel der Pädagogischen Hochschulen sein, den Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht bloss eine gesamtschweizerische Unterrichtsberechtigung, sondern auch ein Studiendiplom abzugeben, das in der europäischen Bildungslandschaft anerkannt wird, das Möglichkeiten zur Fortsetzung der Studien kennt und damit Zugangsberechtigungen für weitere Studiengänge mit einschliesst.

Selbstverständlich: solche Angebote lassen sich nicht von heute auf morgen realisieren. Die Etablierung auf Fachhochschulstufe ist ein längerfristiges Entwicklungsprojekt, bei dem allerdings die entscheidenden Schritte und Weichenstellungen nicht verpasst werden wollen. Dass es dabei auch den Mut braucht, das Gewohnte in Frage zu stellen und auch seine eigenen Positionen kritisch zu betrachten, ist ebenso herausfordernd, wie die Aufgabe, bei allen Neuerungen die Stärken des Bisherigen nicht aufzugeben.

Vom Klosterseminar in den Campus Europa

Die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann - ja muss - durchaus als *Erfolgsgeschichte* gelesen werden: ein zunehmender Ausbau, eine Steigerung des Aufwandes und des Anspruchs. Damit einher geht - betrachten wir die lange Entwicklung - auch eine Steigerung des Ansehens des Lehrberufs. Schulentwicklung wurde zu rechten Teilen als Professionsentwicklung konzipiert, die Erwartungen an die Ausbildung dadurch erhöht.

Die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann aber über weite Strecken auch als *Geschichte der Abgrenzung* gelesen werden: Sie betont kantonale Ausrichtung und Besonderheiten des Berufs. Viele Kantone kennen ihre eigenen treffenden Illustrationen dieses Konzepts, im Aargau zum Beispiel das (schon vor längerer Zeit aufgehobene) Lehrerseminar in Wettingen: Als kantonale Anstalt für den Kanton konzipiert, sollte es zu rechten Teilen kantonale Kohärenz sichern. Die Besonderheit - sogar Dignität - des Berufs zeigte sich als starker Anspruch auf Erziehung der Lehrerpersönlichkeit. Das ehemalige Kloster war der passende Ausbildungsort, das Konviktleben die angemessene Lebensform, und die Integration von Landwirtschaft und Übungsschule sollte Autarkie sichern.

Der Übergang von den Seminarien zu den Pädagogischen Hochschulen hat sich in mehreren Etappen vollzogen. Verlängerung der Ausbildung, Tertiarisierung und Verwissenschaftlichung bezeichnen einige Leitfiguren dieser Entwicklung. Zwar bleiben kantonale Rückbindungen nach wie vor sichtbar und wirksam, doch werden die Diplome der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bald in der ganzen Schweiz anerkannt sein. Und mit der Integration in die Fachhochschule sieht sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gleichzeitig in einen europäischen Bildungsraum versetzt.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat spezifische Aufgaben und kennt eigene Traditionen. Eine Reform der Studiengänge hat dies zu berücksichtigen. Die Etablierung auf Fachhochschulstufe kann zudem mit gesundem Selbstbewusstsein erfolgen: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann eigene Erfahrungen und für bestimmte Fragen konkret erprobte Lösungsmöglichkeiten einbringen. Selbst beim Bereich Forschung und Entwicklung - bisher bekanntlich nicht offizieller Auftrag - kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Beispiele verweisen, die weit herum anerkannt sind.

Freilich: Die Chancen einer Neustrukturierung und Neupositionierung dürfen nicht verscherzt werden. Ein 'Mehr desselben' kann deshalb nicht die Losung sein bei der Entwicklung von neuen Studiengängen, eine verbreitete Erwartung kann entsprechend nicht erfüllt werden.

Eine Europaorientierung - wie sie im Übrigen auch in anderen Ländern diskutiert wird¹¹ - löst zwar als solche einige traditionelle Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht - hierzu sind andere Überlegungen notwendig -, aber sie sagt etwas darüber aus, wie sich die Pädagogischen Hochschulen verstehen: als offene, neugierige Institutionen, die vielfältige Aussenkontakte pflegen, die sich zwischen Kooperation und Wettbewerb bewegen. Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit der Integration in Fachhochschulen und in einen europäischen Campus zu einem gewöhnlichen und dennoch besonderen Lehr- und Forschungsbereich.

Literatur

- CRE, Association of European Universities (Ed.). (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999.*
- CRE, Association of European Universities (Ed.). (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001.*
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires: histoire et réformes actuelles = Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reform.* Bern: Lang.
- CRUS, Projektleitung Bologna Koordination (Hrsg.):
- *Der "Bologna-Prozess" in Europa. Eine Auswahl zentraler Dokumente*, Bern 1/2001.
 - *Schlussberichte der disziplinären Arbeitsgruppen (Wirtschaftswissenschaften. Geisteswissenschaften/Sozialwissenschaften/Theologie. Naturwissenschaften. Rechtswissenschaften. Ingenieurwissenschaften).* Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna Deklaration in der Schweiz, Bern 3/2001.
 - *Der "Bologna-Prozess" in der Schweiz: Eine Auswahl zentraler Dokumente der ersten Koordinationsphase (Ende 1999 bis Sommer 2001)*, Bern 2/2001.

¹¹ Vgl. zum Beispiel Terhart (2000).

- Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (Hrsg.). (1999). *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften* (Dokumentation & Materialien 33), Bonn.
- Hildbrand, Th., Jermann, J. & Tremp, P. (2000). *Curricula an Schweizer Hochschulen. Ein Beitrag zur Diskussion um die Einführung von Bachelor und Master*. Herausgegeben von der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates. Bern.
- Jahn, H. & Olbertz, J.-H. (Hrsg.). (1998). *Neue Stufen, alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte* (Wittenberger Hochschulforschung). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim: Beltz.
- Welbers, U. (Hrsg.). (2001). *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis). Neuwied: Luchterhand.

Verwalten statt gestalten - die den modularisierten Bildungsgängen drohende Gefahr

Philippe Perrenoud¹

Die Bildungsverwaltung nimmt zunehmend Einfluss auf die Studiengänge angehende Lehrerinnen und Lehrer. Die Institutionen der Lehrer/innenbildung sehen sich einem Druck zur Standardisierung der Studienpläne ausgesetzt, und das zufolge einer verwaltungsgeleiteten, normierenden Modularisierung der Curricula. Dadurch laufen die Dozentinnen und Dozenten Gefahr, als Lehrkörper ihre Zuständigkeit für die Planung des Studiums, für die Entwicklung des Konzepts und seine Umsetzung, einzubüssen. Zum Zeitpunkt, da die Institutionen sich transformieren und generell der Hochschulstufe zuordnen, werden sie auf die Lernorganisation, wie sie an Mittelschulen üblich ist, zurückgebunden. Die an den HES und HEP Lehrenden und Forschenden setzen sich dadurch der Gefahr der Deprofessionalisierung aus.

Der vorliegende Text will auf das Problem aufmerksam machen und dazu beitragen, dass sich das Schlimmste vermeiden lässt, ausgehend von der Einsicht, dass sich Kompetenzen, wie sie der komplexe Bildungsauftrag voraussetzt, nicht in vereinzelten Modulen aufbauen lassen. Der Beitrag ruft die Ausbilder/innen der Lehrpersonen dazu auf, selbstverantwortlich über die Struktur und den Verlauf des Studiums nachzudenken und an dessen Weiterentwicklung zu arbeiten. Die Ausbildung der Genfer Primarlehrkräfte belegt, dass die Modularisation wesentlich zu einer erwachsenengerechten und hochschulgemässen Gestaltung der Studiengänge beiträgt, indem sie die Voraussetzung zur klaren Strukturierung der Ausbildung in ihrem Wechselgefüge von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis schafft. Freilich verfolgt sie völlig andere Ziele als die des Bildungsmanagements. Insbesondere gilt es den Zusammenhang zwischen den einzelnen Modulen und dem gesamten Studienkonzept wahrzunehmen und den Teil im Ganzen zu situieren. Schliesslich fragt der vorliegende Text nach der Qualifikation der Ausbilder/innen und ihrer Professionalisierung, und er äussert sich zur Autonomie der Ausbildungsinstitutionen als Hochschulen mit eigenem Status.

Was ist unter einem "Modul" zu verstehen? Für einen Betriebsorganisator sind Module "Container", normierte Behälter, die sich platz sparend in entsprechend kalibrierte Bahnwagen und in Frachträume von Schiffen einpassen und sich kompakt stapeln und rationell geordnet transportieren lassen. Sie sind Lego-Bausteinen zu vergleichen: Alle haben sie die selbe Form und sind von identischem Zuschnitt. Was sie im einzelnen beinhalten, lässt sich vernachlässigen. Alle lassen sich gleich bewirtschaften, unter der Bedingung, dass eine Etikette ausweist, woher das Ladegut stammt, was sein Bestimmungsort ist, und minimalste Vermerke zum Inhalt - "verderblich", "feuergesährlich", "zerbrechlich" oder "überschwer" - anzeigen, was im Falle besonderer Vorkommnisse zu beachten ist.

Unter der Voraussetzung, dass auch im Bildungswesen Module auf diese Weise als Verpackungseinheiten verstanden werden, lässt sich aus ihnen ein Studienplan zu-

¹ Der Text ist in französischer Sprache redigiert und von Heinz Wyss sinngemäss übersetzt. Die Originalfassung ist unter <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud> abrufbar.

sammensetzen, geordnet als Abfolge oder als ein Neben- und Miteinander der Lerneinheiten. Jedes Modul verfügt über ein gleiches Kontingent an Lektionen, führt zu einer gleichen Anzahl von Kreditpunkten, beginnt und schliesst zur selben Zeit wie die andern, so dass sich die Studierenden nach Abschluss eines jeden "Modulpakets" ohne Schwierigkeit einem weiteren "Ensemble" von Modulen zuweisen lassen. Es reproduziert sich auf diese Weise auf höherer Stufe die Lernorganisation der Mittelschulen, die ihre Schülerinnen und Schüler nach Abschluss einer jeden Periode gemäss standardisiertem Plan neu auf die einzelnen Fächer aufteilen.

Dieses System ermöglicht es, das eine Modul durch ein anderes zu ersetzen, wenn jemand wegen Krankheit oder zufolge eines Unfalls ein bestimmtes Modul nicht belegen kann oder wenn ein Kurs überbelegt ist resp. nicht zustande kommt. Dieser Austausch stellt den regulären Fortgang des Studiums nicht in Frage und er ist nicht Anlass, den Studienverlauf zu überprüfen. Es genügt, in der Liste möglicher Optionen den Titel eines Moduls zu ändern.

Ein Studienplan, der so konzipiert ist, gibt die Module den Dozentinnen und Dozenten vor. Diese haben lediglich für das Funktionieren des Systems besorgt zu sein. Ihre Lehraufträge lassen sich auf einfachste Art festlegen: Man weist ihnen einzelne Module zu, wie man dies in Unternehmungen mit den in der Montagehalle Arbeitenden tut, unter der Voraussetzung, dass diese über ein Minimum an Qualifikationen verfügen.

Schliesslich ist zu sagen, dass eine so verstandene Modularisierung der Studiengänge die Bindung an einen spezifischen Studienort aufhebt und dass sie auch nicht auf einzelne Ausbildungsrichtungen Bezug zu nehmen braucht. Sofern sich die Institutionen auf gemeinsame Standards verständigen und entsprechend ausrichten, verhalten sie sich wie Container-Schiffe, die, egal welches, die genormte Ladung aufnehmen. Ein Modul hier ist ein Modul dort und der Austausch bedarf keiner Anpassung. Die Dozierenden können ihren Lehrauftrag im Rahmen definierter Module ohne Rücksicht auf den Studienort unterschiedlichem Publikum gegenüber wahrnehmen. Die Auszubildenden sind wie die Module mobil, d.h. überall einsetzbar. So lassen sich die spärlichen Ressourcen rationell verwalten. Kostspielige Deplacements von Studierenden lassen sich vermeiden. All dies lässt erkennen, dass das Bildungsmanagement mehr und mehr dazu neigt, sich von Taylor inspirieren zu lassen, dem Begründer der wissenschaftlichen Betriebsführung und eines Systems der Arbeitsorganisation, das planerische Aufgaben von den ausführenden scharf abhebt. Und dies zum Zeitpunkt, da sich die Industrie von dieser Leitvorstellung zunehmend distanziert und darauf hinzielt, zur Produktion kleiner Mengen nach Mass zurückzufinden.

Eine Karikatur? Kaum. Wer sich unser System der professionellen Ausbildung der Lehrpersonen genauer anschaut, wird feststellen, dass die Bildungsadministration die Modularisierung der Studiengänge durch gezielte Massnahmen fördert. Sie tut es, weil das System die zentrale, vereinheitlichende Führung und Verwaltung im Bildungsbereich begünstigt und weil es erlaubt, die finanziellen Aufwendungen zu reduzieren. Möglicherweise sind wir uns nicht bewusst, dass diese Strategie zu einer Verlagerung der Planungszuständigkeiten führt. Die Möglichkeiten, eigene Studienkonzepte zu entwickeln, schränken sich zunehmend ein. Die Dozentinnen und Do-

zenten sind gehalten, umzusetzen, was Experten für den betreffenden Ausbildungsstandort in standardisierter Weise konzipiert haben. Die Module gleichen genormten, vorgefertigten Elementen, aus denen die Häuser gefertigt sind, die, einmal geplant, überall gebaut werden können.

Die sich entwickelnden Fachhochschulen, die Hautes écoles spécialisées (HES), und die Pädagogischen Hochschulen, die Hautes écoles pédagogiques (HEP), sind aufgefordert, sich diese Konzeption zu eigen zu machen. Sie sehen sich einem Druck zur Standardisierung, dem Trend zur normierenden Modularisierung ausgesetzt. Alle Institutionen, die nicht bereits vor zehn oder zwanzig Jahren über die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung nachgedacht und ihre eigenen Konzepte entwickelt und umgesetzt haben, sehen sich im Sog eines verwaltungsgeleiteten Modul-Designs. Ist es nicht ein ungeheuerliches Paradoxon, dass im Moment, da die HES und die HEP sich anschicken, ihre Studiengänge auf die Hochschulstufe anzuheben, die Dozentinnen und Dozenten Gefahr laufen, deprofessionalisiert zu werden, indem man dem Lehrkörper die Zuständigkeit für die Entwicklung des Studienkonzepts und seiner Architektur entzieht?

Vielleicht ist noch Zeit, das Schlimmste zu vermeiden. Dazu beizutragen ist die einzige Absicht, die dieser Text verfolgt. Als Erstes gilt es sich darauf zu besinnen, dass die "*unités capitalisables*" durchaus nicht als Instrument zur Standardisierung und als Mittel zur Stärkung der Ausbildungsadministration geschaffen worden sind. Das wichtigste Ziel ihrer Entwicklung war das der *Individualisierung der Studien*. Zum Zweiten lege ich dar, weshalb sich Kompetenzen von hoher Qualität nicht so aufbauen lassen, dass man für jede Einzelne ein Modul vorsieht. Zum Dritten erinnere ich daran, dass die Modularisierung uns nicht der Aufgabe enthebt, selber und eigenverantwortlich über die Struktur und den Verlauf des Studiums nachzudenken. Es mag erstaunen, dass ich in diesem Zusammenhang auf die Primarschule verweise, um zu exemplifizieren, was ich meine. Ich werde darlegen, wie die Module dazu beitragen können, dass sich die Lernprozesse klarer strukturieren und dass sich die Konstruktion des Wissens und der Kompetenzen optimiert. Indem ich auf das Programm der Ausbildung der Genfer Primarlehrkräfte verweise, zeige ich, dass Module - neben andern Ausbildungselementen - durchaus Einheiten eines Dispositivs des professionellen Lehrstudiums sein können. Module sind weit mehr und anderes als einfache Behälter, die leicht zu stapeln sind, deren erste Funktion die wäre, das Bildungsmanagement einfacher zu gestalten und Kosten zu sparen. Schliesslich werde ich zum einen den Zusammenhang beleuchten, den es zwischen den Modulen und dem gesamten Studienprogramm wahrzunehmen gilt, und zum andern äussere ich mich zur Professionalisierung der Ausbilder/innen und zur Autonomie der Ausbildungsinstitutionen.

Inspiziert sind meine Überlegungen durch die Arbeiten zur Entwicklung einer Konzeption der Ausbildung der Primarlehrkräfte in den Erziehungswissenschaften und den Didaktiken an der Universität Genf im Zusammenhang mit einer reflektierten Praxis, eines Studiums, das zur *Licence en sciences de l'éducation avec mentionnement Enseignement* führt. Sie gehen jedoch auch hervor aus der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung des modularisierten Programms der Fachhoch-

schule für Gesundheit und Soziales (Haute école supérieure santé-social) der Suisse romande, und sie sind das Resultat der Zusammenarbeit in der Modulkonstruktion an verschiedenen Institutionen zur Ausbildung in sozialer Arbeit und Krankenpflege. Mitbedacht sind ferner auch die Erfahrungen mit Schulversuchen mit einem durch Module sequenzierten Lehrgang an Genfer Primarklassen. Das Lizentiatsstudium der angehenden Primarlehrkräfte an der *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* ist seit 1970 nach dem Prinzip der "unités capitalisables" organisiert, was im Besonderen Michael Hubermann zu danken ist. Dieser Umstand trägt zur Objektivierung meiner Kritik bei und enthebt den Verfasser dieses Textes des Verdachts, unter einer anti-modularen "Allergie" zu leiden. Um es nochmals zu betonen: Es geht nicht um die Kritik der modularen Studienstruktur an sich, sondern um die Problematik einer Entwicklung, die die Ausbildungsinstitutionen entmündigt.

1 Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer individualisieren

Aus wessen Gründen und mit welchem Ziel hat man das System modularisierter Studiengänge entwickelt? Man ging davon aus, dass die Lerninhalte nicht zwingend für alle Studierenden die selben sein müssen, und man beabsichtigte, die Ausbildungen in ihrem Verlauf flexibler zu gestalten. Unser Schulsystem geht von der falschen Annahme aus, dass alle Schülerinnen und Schüler, gestützt auf identische Eingangsvoraussetzungen, in einem vorgegebenen Rhythmus zur selben Zeit auf Grund gleicher Lernfähigkeiten gleiche Lernziele erfüllen können. Es ist dieser Fiktion zuzuschreiben, dass die Schule, insbesondere die Primarschule, ihrem Auftrag nicht gerecht wird und scheitert. Den schulischen Bildungsgang zu individualisieren ist bis heute ein faszinierendes Projekt geblieben, ungeachtet des Umstandes, dass sich seither in verschiedenen Ländern streng geregelte, mehrere Jahre zusammenschliessende Bildungszyklen etabliert haben. An der Fiktion des Lernens im Gleichschritt ist in der Erwachsenenbildung nicht festzuhalten, und widersinnig wäre es, in Anbetracht der Unterschiedlichkeit der stufenspezifischen Lehrgänge, der verschiedenen schulischen Niveaus und Projektansprüche sowie angesichts des Umstandes, dass die Disponibilität der Studierenden sehr variiert, ein Gleiches für die Initialausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verordnen zu wollen (Bautier, Berbaum & Meirieu, 1993; Lapiere, 1994; Perrenoud, 1997, 2001a, 2001b).

Ein schneller Beobachter der Szene könnte meinen, die Modularisierung der universitären Studiengänge sei im Wesentlichen ein Mittel zur Erhöhung der Mobilität der Studentinnen und Studenten. Erstes Ziel der Aufgliederung des Studiengangs in Module war indessen nicht der Gewinn an Flexibilität. Es ging insbesondere darum, das Studienangebot zu diversifizieren und dadurch den jungen Studienanfängern ebenso gerecht zu werden wie jenen älteren Studierenden, die nach Jahren der Berufspraxis an die Universität zurückkehren. Es ist in der Tat selten, dass sich die berufliche Praxis und der Zuwachs an Lebenserfahrung mit dem Jahresprogramm eines Studiums gleichsetzen lässt. Deshalb hat es sich als nötig erwiesen, das Programm in kleinere Lerneinheiten aufzugliedern. Zudem bedurfte es eines Systems der Validierung erworbener beruflicher Wissenskompetenzen und Erfahrungen, wenn es galt, einzuschätzen, ob andernorts absolvierte Studien anerkannt werden können. Seit die

Zäsur zwischen Initialausbildung und Weiter- oder Zusatzausbildung entfällt, ist es unerlässlich, ein Instrument der Validierung und der Äquivalenzermittlung zu schaffen. Das *life long learning* ruft nach einem *System der Kreditanerkennung und -kapitalisierung*, das sich auf die gesamte Dauer der Ausübung der beruflichen Aktivitäten erstreckt. Mit dem lebenslangen Lernen lösen sich die erworbenen Kompetenzen heraus aus den vereinzelt Lernprogrammen und werden zu Bausteinen einer je persönlichen Lern- und Berufsbiographie.

Und da gab es noch weitere, pragmatischere Gründe, die die Einführung der Module als wünschbar erscheinen liessen: die unzureichenden Stipendien und Studienbeihilfen sowie das Bedürfnis der jungen Erwachsenen, sich zu verselbständigen. Angesichts der Verlängerung der Studien ist es immer weniger realistisch, von einem Vollzeitstudium, d.h. von der unbegrenzten zeitlichen Disponibilität der Studierenden, selbst der jüngeren unter ihnen, auszugehen. Ältere, die einen Beruf ausgeübt haben, können selten während mehrerer Jahre ihren Erwerb vollständig aufgeben, wenn sie ihre Studien wieder aufnehmen. Wichtiger als die Zahl der Studienjahre ist somit der Nachweis der ins Studium investierten Arbeitsstunden und der durch Scheine ausgewiesenen Studienleistungen (crédits). Das will besagen, dass die zulässige Studiendauer so zu bemessen ist, dass neben dem Studium eine Teilzeitarbeit, allfällig sogar eine berufliche Vollbeschäftigung möglich ist.

Auch die wachsende Durchfallquote anlässlich von Prüfungen lässt es angezeigt erscheinen, das Studium zu modularisieren. Bei Abbruch der Ausbildung oder bei einer Neuorientierung sollten die Betreffenden "credits" geltend machen und diese in eine neue Ausbildung oder Tätigkeit einbringen können. Die vielen inoffiziellen Zwischenzeugnisse, die an Universitäten ausgestellt werden, zeigen, dass diesbezüglich ein grosses Bedürfnis besteht. Schliesslich entspricht die Modularisierung auch dem Wunsch nach einer vernünftigen zeitlichen Regelung der Wiederholung von Studienteilen. Statt zufolge eines Prüfungsmisserfolges oder aus andern Gründen ein Studienjahr als Ganzes wiederholen zu müssen, ist es sinnvoller, sich zum Besuch eines einzelnen Moduls nochmals einzuschreiben oder, sofern dies angeboten wird, ein spezifisches Modul für Studierende in Schwierigkeiten zu belegen.

All diese Beweggründe haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Einführung der Module und der auf sie abgestützten "credits" veranlasst. Die Obsession der Verwaltung, die Modularisierung zu eigenen Zwecken zu instrumentalisieren, darf ihre eigentlichen Ziele und die Gründe, die ihre Entstehen veranlasst haben, nicht in Vergessenheit geraten lassen. Sie sind weiterhin aktuell.

2 Module tragen in ihrer Vielzahl zur Entwicklung der beruflichen Kompetenzen bei

Die "Kompetenzorientiertheit" der Ausbildung von Lehrpersonen ist heute "in". Ich kann dieser Zielausrichtung unter drei Bedingungen zustimmen:

- Dass sich die Studienziele nicht *einseitig* auf den Aufbau von Kompetenzen beschränken, sind doch Aspekte wie die Entwicklung der eigenen Identität, der persönlichen Haltungen, der Reflexivität, des Verhältnisses von Denken und Tun

nicht spezifische Berufskompetenzen im engeren Sinn, und dennoch sind es bedeutungsvolle, nicht zu vernachlässigende Bildungsziele.

- Dass die Kompetenzen, die zu entwickeln das Ziel der beruflichen Bildung ist, auf Grund einer eingehenden Berufsfeld- und Rollenuntersuchung und gestützt auf die Analyse der im Lehrberuf zu erbringenden Leistung, der Diversivität der Tätigkeiten sowie der effektiven und der wünschbaren Veränderungsprozesse definiert werden (Perrenoud, 2001 d, c).
- Dass sich die Kompetenzen nicht auf einige übergreifende Qualifikationen wie das Beobachten-Können, das Kommunizieren-Können, das Analysieren-Können, das Sich-Anpassen-Können beschränken, sondern dass sie sich auf spezifische professionelle "skills" in definierten Situationen ausrichten.

Nachzudenken gilt es über den Zusammenhang zwischen den anzustrebenden Kompetenzen und den Modulen, denn die Versuchung ist gross, die Aufgabe der Heranbildung jeder einzelnen Kompetenz je einem einzelnen Modul zuzuweisen. Wenn dies überhaupt zulässig und vertretbar ist, dann nur bezüglich einiger elementarer Befähigungen, ausgerichtet auf ein besonderes Einzelwissen und -können. So ist zum Beispiel ein einzelnes Modul denkbar, das das Klavierspiel lehrt oder zum Schreiben eines Geschäftsbriefes befähigt oder dazu, wie man am Krankenbett oder in der Arztpraxis eine Spritze setzt. All diese Tätigkeiten sind nicht sehr komplex; sie erfordern lediglich ein spezifisches "savoir faire" und eine technisch-praktische Geschicklichkeit.

Wenn jedoch eine Kompetenz ein breiteres Befähigungsspektrum voraussetzt - Wissen, Können, Wertungen -, stellt sich die Frage, ob sich die erforderlichen Teilqualifikationen im Verbund erwerben lassen oder ob sie im Gegenteil gerade ein je eigenes Lernen voraussetzen. Letzteres könnte dann angezeigt sein,

- wenn die zu erwerbende Kompetenz eine besonders anspruchsvolle Schulung bedingt, z.B. zufolge eines hohen Abstraktionsniveaus oder wegen einer anspruchsvollen Technik, so dass es sinnvoll und nötig ist, die einzelnen "skills" zunächst für sich und abseits von der Komplexität der Realsituationen, in denen sie zur Anwendung kommen, zu üben;
- wenn die einzelnen Befähigungen sich einer Wissenschaft, einer Kunstrichtung, einem Handwerk einer Sportart, kurz einer "Disziplin" zuordnen, die als solche zufolge ihrer innern Systematik und ihrer Kohärenz sowie in Anbetracht ihrer wertbezogenen oder theoretischen Inhalte eigenständiger Lerngegenstand sein muss;
- wenn mehrere Kenntnisse und Fertigkeiten für verschiedene Kompetenzen grundlegend sind und es ermüdend und kostspielig, vor allem aber unnütz und ineffizient wäre, sie mehrmals zu vermitteln, so dass es besser ist, das Einzelne losgelöst von den verschiedenen Kompetenzen, in denen es zur Anwendung kommt, zu üben.

Diese drei Gründe belegen, dass in Ausbildungen von hohem Niveau die anvisierten Kompetenzen und die Module differieren und dass zwischen beiden zu unterscheiden ist. Diesem Umstand ist das komplexe Problem zuzuschreiben, ermitteln zu müssen, was jedes Modul zum Aufbau der angestrebten Kompetenzen beiträgt. Wenn es zu

vermeiden gilt, dass sich die Entwicklung jeder Kompetenz je einem einzigen Modul zuordnet, wäre es noch weit verhängnisvoller, sich nicht darum zu kümmern, wo und wann und mittels welcher Module sich diese und jene Kompetenz im Studienverlauf vermitteln lässt. Diese Gefahr ist nicht zu unterschätzen. Die Versuchung ist in der Tat gross, auf einen Kanon disziplinären Wissens zurückzugreifen und zu dessen systematischer Vermittlung ausschliesslich theoriebezogene und methodologische Module zu bestimmen. Es versteht sich, dass diese Versuchung von den Fächer-Lobbyisten ausgeht. Diese sind bemüht, nachzuweisen, wie bedeutungsvoll der Beitrag ihrer Disziplin im Aufbau der Kompetenzen ist, und sie kämpfen für ihre Dotation an Wochenlektionen. Je mehr Lektionen und Kreditpunkte sie ergattern, umso gewichtiger die Bedeutung ihrer Disziplin im Gesamtgefüge des Studienkonzepts. Ihr Stellenwert als Teil des Ganzen bestimmt über die berufliche Identität einer grossen Zahl von Auszubildenden. Diese sehen sich in ihren Ansprüchen bestätigt. Dazu kommen auch wirtschaftliche Interessen. Da gibt es "chasses gardées" und Schlüsselstellungen, die verteidigt werden.

Um dieser Gefahr zu begegnen - sie wird verstärkt durch eine Verwaltung, die diesbezüglichen Konflikten ausweicht und simple Ausgangslagen schaffen will -, ist es von Wichtigkeit, verschiedene regulierende Massnahmen zu treffen:

- Mehreren Modulen müssen interdisziplinäre Themen vorgegeben werden, entsprechend der Komplexität und der Mehrdimensionalität des Feldes praktischer Tätigkeit von Lehrpersonen.
- In allen Modulen ist das Einüben von Flexibilität ebenso wie die Anwendung erworbenen Wissens und Könnens in komplexen Realsituationen eine ernst zu nehmende Aufgabe. Das Lernen beschränkt sich nicht auf die Rezeption des Wissens. Es setzt praktische Arbeit, eine forschende Neugier und die Beschäftigung mit Projekten voraus und ist organisatorisch öfters gebunden an Laborarbeiten, Simulationen und Praktika.
- In den Lehrveranstaltungen ist auf die Integration und die Mobilisierung des erworbenen Wissens zu achten. In der Berufsausbildung der Lehrpersonen vollzieht sich das in selbstverantworteten Schuleinsätzen (Praktika), in anderen Studiengängen ist ein Gleiches erreichbar in Form von Abschlussarbeiten, Projekten oder in speziellen, zur Integration des Wissens anleitenden anderen Lerngefässen.
- Der Aufgabe der Evaluation und der (summativen) Beurteilung der Kompetenzen dürfen wir nicht ausweichen. Zu diesem Zweck sind spezielle Module vorzusehen, in denen die Dozierenden wie die Studentinnen/Studenten sich der Beurteilung zu stellen haben.

Diese vier korrektiven Massnahmen schaffen in ihrem Zusammenwirken die Voraussetzung, damit von den Modulen eine nachhaltig bildende Wirkung ausgeht.

3 Die Architektur des Curriculums festigen

Es ist unverzichtbar, eine Ausbildung in Modulen als ein komplexes Gefüge, als ein solides, in sich kohärentes Bauwerk zu konzipieren und sie nicht zu einem Stapel oder zu einer beliebigen Anreihung von Lerneinheiten verkommen zu lassen. Das

Studium, dessen Verlauf heutzutage nicht mehr als Abfolge von Jahresprogrammen konzipiert ist, droht zum "Selbstbedienungsladen" zu werden, in dem sich jede/jeder holt, was ihm zusagt, zur Zeit, die ihr/ihm gerade passt. Diese Beliebigkeit führt dazu, dass die Ausbildung des Öftern inkohärent ist.

Weil die Kohärenz nicht mehr durch einen einheitlich vorgeschriebenen Studienverlauf gewährleistet ist, bedarf es

- klar formulierter Ziele und einer formativen Evaluation der erbrachten Studienleistungen,
- definierter Auflagen, die die Willkür der Studierenden unterbinden resp. ihre Freiheit in der Wahl der Lehrveranstaltungen kanalisieren,
- einer Begründung und Diskussion der getroffenen Optionen und eines Coachings und Mentorings, d.h. einer persönlichen Begleitung der Studierenden während der ganzen Ausbildung.

Was die Studierenden als angehende "formateurs" in ihrem Studium erreicht haben, ist an den präzise definierten Lehr- und Lernzielen sowie abgestützt auf eine provisorische Bilanz der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu messen. Es ist durchaus vertretbar, ihnen einen Studienverlauf zu empfehlen, ja, sie dazu anzuhalten, und zu fordern, dass gewisse Module in ihrer Kombination verbindlich belegt werden, was freilich die Ausnahme bleiben und sich auf zwingende Einzelfälle beschränken muss, damit die angestrebte Individualisierung nicht in Frage gestellt ist.

Die persönliche Studienbegleitung und das Aushandeln der strategischen Optionen, die die Studierenden zu treffen haben, sind nicht in jedem Fall geeignet, die Individualisierung der Studien zu fördern. Darum sollte man sich davor hüten, dass die Mentorinnen und Mentoren in die Rolle der Alleinwissenden zurückfallen und meinen, besser als die Studierenden beurteilen zu können, was den einzelnen entspricht. Eine solche Haltung würde die Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden missachten, sie gängeln und entmündigen. Gewiss, es gibt einzelne Module, die das Rückgrat der Ausbildung sind und die nicht - oder allenfalls nur von äusserst wenigen - zu umgehen sind. Das bedingt die Einführung einer angemessenen Individualisierung des Studiums durch eine *innere Differenzierung* der einzelnen Module.

Das Anliegen, den Studienplan konsequent modular zu komponieren, rechtfertigt, dass bestimmte Module mit vielen Stunden dotiert sind und viele Kreditpunkte abgeben und dass andere schmaler sind und eine geringere Anzahl von "credits" zugeteilt erhalten. Zudem kann das Verhältnis zwischen dem zeitlichen Umfang des Moduls und der Anzahl der Kreditpunkte je nach den gewählten Lern- und Arbeitsverfahren und je nach den von den Auszubildenden definierten Standards und Anforderungen variieren. Einzelne Module realisieren sich effizienter als Blockveranstaltungen, andere sind auf eine Abfolge von z.B. wöchentlichen zweistündigen Seminaren, Kolloquien oder Übungen angewiesen, weil die jeweiligen Zwischenzeiten Raum lassen müssen zur persönlichen vertiefenden Verarbeitung des Gelernten und zum Selbststudium resp. zur Vorbereitung des nächsten Lernschrittes. Schliesslich gibt es Module, die zu "passages obligés" werden, deren Belegung somit verpflichtend ist, während andere wahlweise besucht werden können, wobei der Optionsentscheid allein den Studierenden zusteht.

Die von der Bildungsverwaltung favorisierte Lernorganisation mittels standardisierter Module steht im Widerspruch zu dieser intelligent geplanten, flexiblen, den spezifischen Zielen und Inhalten entsprechenden Curriculumsarchitektur. Wer wollte gern in einem Haus wohnen, dessen Räume alle die selbe Form aufweisen, weil sie anhand eines genormten Planungsrasters konzipiert worden sind, weil sich das Bauen dadurch verbilligen lässt? Eine modulare Studienplanung geht aus vom *strategischen* Entscheid, wonach grosse Unterschiede zwischen den Modulen durchaus gerechtfertigt sind, Unterschiede der Form, des zeitlichen Umfangs sowie des Status und der Gewichtung innerhalb der Ausbildung.

4 Die Regelung der Lernprozesse verstärken

Einer der grossen Vorteile der modularen Studienstruktur besteht darin, dass die Ziele der einzelnen Bausteine begrenzt, konkret und darum fassbar sind. Anders als die Lernprogramme, die an einen vorgegebenen Stundenplanraster gebunden sind und die die Zeit jede Woche in stereotyper Weise auf alle Disziplinen mit all ihren Lernzielen aufteilen, lassen die Module während einer definierten Zeitspanne eine intensive, konzentrierte und vertiefte Beschäftigung mit einem bestimmten Thema zu. Dies ist einer der Gründe, die gewisse Primarschulen veranlasst haben, Module einzuführen (Perrenoud, 1997; Wandfluh & Perrenoud, 1999). Der stete Wechsel der Fächer im Takt der Lektionen von 45 Minuten Dauer ist eine der Ursachen, weshalb so wenig nachhaltig ist, was die Schule bildend und erziehend bewirken will. Dieser Lektionentakt führt zu einem permanenten *zapping*. Der Umstand, dass der Faden immer wieder abreisst und mühsam neu geknüpft werden muss, wenn die Arbeit am selben Thema nach einem Unterbruch von Stunden oder Tagen und nach der Beschäftigung mit anderen Inhalten wieder aufgenommen werden muss, bedingt den Verschleiss eines grossen Masses an Energie. Module schaffen die Voraussetzung, unseren Umgang mit der Zeit im Bildungsbereich und die Organisation der Arbeit in der Schule zu überdenken, mit dem Ziel, die Effizienz und Effektivität des Unterrichts zu steigern. Zu fürchten ist indessen, dass sich eine obsessive Verwaltung einzig an dem orientiert, was politisch möglich, bildungsökonomisch vorteilhaft und somit "tragbar" ist, und der Standardisierung der Module mehr Aufmerksamkeit schenkt als der pädagogisch intelligenten, differenzierten Ausgestaltung eines jeden Moduls. Es gilt auch darauf zu achten, dass sich innerhalb der Module nicht Mini-Programme nach dem Muster der traditionellen Stundenplanung reproduzieren. Es ist zu hoffen, dass sich die Module deutlicher an den definierten Ausbildungszielen orientieren als an den Programmen und dass sie den Studierenden differenzierte Lernmöglichkeiten anbieten, damit sie die Zeit, die innerhalb des Gesamtrahmens an Stunden zur Verfügung steht, optimal nutzen können.

5 Module dezentral entwerfen

In dem Masse, wie die Module als kleine standardisierte Einheiten definiert werden, sehen sich die Ausbilder/innen ihrer Aufgabe, die Module selber zu konzipieren, enthoben. Alle Dozentinnen / Dozenten sind als Einzelsteine in einer Mauer, die sie als

solche nicht sehen und nicht kennen, nur noch für einen kleinen Ausbildungsteil zuständig und verantwortlich. Um die je eigene Arbeit zu verrichten, bedarf es keiner klaren Vorstellung des Ganzen. Diese Tendenz wird sich noch verstärken, dem in vielen Bereichen der Arbeitswelt feststellbaren Trend folgend, Aufgaben insgesamt oder teilweise an Unternehmungen zu übergeben, deren einziges Interesse darin besteht, Marktanteile zu gewinnen. Ein Ähnliches zeigt sich in der Welt der Medien: Die TV-Ketten legen ihre Zeitpläne fest und kaufen Sendungen bei Produktionsfirmen ein. Über eine Sicht des Ganzen verfügen einzig die Käufer der Programme, nicht die Konsumentinnen und Konsumenten. Die Produzenten der Sendungen sind darauf bedacht, ihre Angebote so stromlinienförmig wie möglich dem Geschmack des potentiellen Publikums anzupassen und der in der Öffentlichkeit vorherrschenden Meinung zu entsprechen. Auf diese Weise hoffen sie sich einen möglichst grossen Markt zu erschliessen.

Dieser Doktrin und Handlungsweise lässt sich eine andere Strategie entgegenhalten: die der Konzeptentwicklung durch die Betroffenen selbst, die der Übertragung dieser Arbeit an das Kollegium der Institutionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Dieses agiert auf zwei Ebenen:

- als professionelles Kollektiv, das die modulare Architektur entwirft, immer im Wissen um das Ganze der Studien- und Lernprozesse und um seine inhaltliche Kohärenz, mit Vorteil in Zusammenarbeit mit den Studierenden und mit den Übungs- resp. Praktikumslehrkräften;
- als Gruppen oder Einzelpersonen, die mandatiert sind, ein einzelnes Modul zu entwickeln.

Die Planungsarbeit findet, gestützt auf ein derartiges Dispositiv, ihren Abschluss, sobald der Auftrag erfüllt ist. Diese konzeptuelle Arbeit richtet sich aus auf die Formulierung der Modulziele und die Umschreibung der Inhalte, auf die Festlegung der zur Verfügung stehenden Zeit sowie auf die Kreditierung, nicht jedoch auf die innere didaktische Ausgestaltung der Module. Nun ist es die Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten, die Arbeit einzeln oder in Gruppen fortzuführen. Es ist zu hoffen, dass sich die Ausbildenden so oft wie möglich zu einem pluridisziplinären Team zusammenfinden, damit sie der Komplexität der zu behandelnden Themen gerecht werden und diese mehrperspektivisch angehen können. Wichtig ist, dass die Dozentinnen- und Dozententeams über ausreichende Freiräume verfügen, über Zeit und Mittel, damit sie originelle und flexibel umsetzbare Konzepte entwickeln und realisieren können.

Eine verwaltungsgesteuerte Konzeption neigt dazu, kleine Module zu entwickeln und diese je einzeln arbeitenden Dozentinnen und Dozenten zur Umsetzung zuzuweisen. Eine der inneren Logik der Lehrer/innenbildung folgende Studienplanung bevorzugt im Gegensatz dazu grosse Module, die als Zeitgefässe (Perrenoud, 2002) weit genug sind und Raum geben für eine konzeptuelle Planung auf der Grundlage interdisziplinärer Zusammenarbeit, für eine Bezugnahme auf verschiedene didaktische Dispositive, für die Realisierung eines engen Wechselbezugs von theoretischen Inputs und Praxisreflexion, für ein Zusammenwirken der Lehre mit der Forschung und Entwicklung sowie für eine individualisierende Anpassung an die Bedürfnisse und

Kapazitäten der Studierenden. Wenn die in Modulen geordneten Lehr- und Lernprozesse zugleich den Bezug zur schulpraktischen Arbeit sicherstellen und eine Kooperation mit den Praktikumsklassen ermöglichen, umso besser! Auf diese Weise erweitert sich der Personenkreis der Ausbildenden und es entsteht ein Netz der Ausbildenden, das die Übungs- und Praktikumslehrkräfte sowie die Schulen, an denen sie unterrichten, einbezieht. Dies hat sich in der Ausbildung der Primarlehrkräfte in Genf so realisiert (Perrenoud, 1993, 1994, 1996, 1998, 2001e). Hier gibt es selbstverantwortete Praktika ("stages en responsabilité"), die restliche praktische Schularbeit ist jedoch in die verschiedenen Module einbezogen, und das ausgerichtet auf Themen, die definiert sind als "Treffpunkte", ausgehandelt zwischen den Universitätsdozentinnen und -dozenten und den ausbildenden Praktikerinnen und Praktikern im Schuldienst.

7 Die Professionalisierung der Ausbilder/innen und die Eigenständigkeit der Lehrerbildungsinstitute

Die Modularisierung der Studiengänge an den Hautes écoles supérieures, den Hautes écoles pédagogiques und den Universitäten, so wie sie von der Bildungsverwaltung gedacht und in Gang gesetzt ist, lässt eine Deprofessionalisierung der Lehrkörper befürchten, und dies zum Zeitpunkt, zu dem es darum geht, deren Kompetenz und Status anzuheben.

Die an HES und HEP Lehrenden dürften sich in ihrer Kompetenz und Identität nicht in der Weise beschneiden lassen, dass sie lediglich die Module umzusetzen haben, die andere auf dem Papier bis in jede Einzelheit genau entworfen haben. Auf Grund ihrer professionellen Qualifikation müssen sie an der Entwicklung des Studienplans eigenverantwortlich partizipieren, insbesondere die Module betreffend (Perrenoud, 2000). Sollte sich die Tendenz verstärken, die Module von zentraler Stelle aus in standardisierter Weise zu konzipieren, ohne Bezug zum Studienort und den jeweiligen Bildungsbedürfnissen der Studierenden, führt dies zur Entmündigung der Lehrenden und zur Aushöhlung ihrer Berufsrolle. Die Folge wäre eine Aufspaltung der Leistungsaufträge, die Isolierung der einzelnen Dozentinnen und Dozenten und die Einschränkung konzeptueller Aktivitäten auf einen kleinen Expertenkreis. Eine solche Entwicklung wäre selbst dann äusserst verhängnisvoll, wenn die Modulkonstrukteure aus-ge-wie-se-ne Ex-per-ten wären: Lehr-plan-theo-retiker, Bil-dungs-ingenieure, Programmierer modularisierter Studienverläufe. Die Ausbildung der Leh-rer/in-nen ist ein zu wichtiges Anliegen, als dass ihre Planung an aus-senstehende Experten delegiert werden könnte, die wohl als Spezialisten ihres Faches kompetent sind, denen jedoch die Sicht des Ganzen abgeht und die keinen Bezug zur praktischen Arbeit in Lehre und Forschung vor Ort haben. Schlimmer noch wäre es, die zentrale Steuerung "apparatschiks" zu überlassen, die ihre Macht und ihren Einfluss einzig dem vorbehaltlosen Bekenntnis zu den Prinzipien des New Public Management NPM, der neuen Verwaltungsführung, und damit nicht ihrer Kompetenz als Ausbilder/innen und Forscher/innen, sondern ihrer Beamtenloyalität zu danken haben. Verhängnisvoll ist es auch, wenn sogar innerhalb der Ausbildungsinstitutio-

nen Rechte den Lehrenden und Forschenden entzogen werden und wenn wesentliche Befugnisse an die Verwaltung übergehen, an "gestionnaires",

- die sich kompetent wähnen, jedoch nur darauf bedacht sind, die Kosten zu minimalisieren, und die Qualität ihres Tuns an ökonomischen Kriterien zu messen,
- die einen Studiengang als ein Puzzle verstehen, als Zusammenspiel der Module, nicht aber als komplexen Prozess, der der Zeit, der Kompetenz, des Aushandelns, des Sinns für das Wesentliche und der Kohärenz bedarf,
- die weit mehr darauf bedacht sind, dass die Etiketten stimmen (Studienrichtung, Module, Deputate, Diplome), als dass sie, gestützt auf professionelle didaktische Prinzipien, über den Studienverlauf nachdenken,
- die meinen, die Ausbildungsinstitutionen zu Satelliten der zentralen, aus der Ferne leitenden Bürokratie zu machen zu müssen, die Institutsdirektoren zu Hauswarten und die Lehrenden und Forschenden zu Lehrkräften der Mittelschulen,
- die an dem interessiert sind, was etwas einbringt, nicht an einer Aus- und Weiterbildung, die Geld kostet.

All das Dargestellte ordnet sich dem Zeitgeist zu: dem Neoliberalismus, dem New Public Management, der Globalisierung, dem Merkantilismus der Ausbildung. Ist diese Fehlentwicklung unwiderruflich? Nicht zwingend, doch wirken sich die derzeitigen Kräfteverhältnisse zu Ungunsten der Ausbildung aus, weil die Lehrenden mehr damit beschäftigt sind, ihre Vorteile wahrzunehmen und ihre Anstellung zu retten als miteinander ein starkes Kollektiv zu bilden, das für die gemeinsame Sache eintritt. So könnte es sein, dass die Modularisierung, die als eine der wichtigsten Innovationen und als didaktisches Hauptkennzeichen der modernen Erwachsenenbildung und der höheren Studien gedacht war, sich zum System entwickelte, das es vehement zu bekämpfen gälte. Das wäre dann der Fall, wenn diejenigen, die es propagieren, es zum Instrument der Rationalisierung und der Deregulierung des Bildungswesens werden liessen. Dann könnte die Parole lauten: *Sage mir, aus wessen Gründen du die Modularisierung befürwortest, und ich sage dir, welche Interessen du verfolgst.*

Zum Zeitpunkt, da die Schulen die Vorteile der Dezentralisation entdecken und in hohem Masse (teil-) autonom werden, gehen die HES / HEP den umgekehrten Weg und degradieren sich zu Ausbildungsorten, die in der Lehre standardisierte Programme umzusetzen haben, nicht anders, als die Schulen der Sekundarstufe dies tun. Diese Schwierigkeit ist freilich nicht allein der Modularisation zuzuschreiben, doch fördert sie diese Fehlentwicklung. In der Schweiz gab es eine eindrücklich hohe Zahl an Berufsausbildungen mit einer Vielzahl von Lehrprogrammen und unterschiedlichsten Organisationsstrukturen. Diese Varietät und Diversifikation der Schultypen mag exzessiv sein. Heute geht die Entwicklung des zunehmend normierten ausseruniversitären Bildungswesens auf der Tertiärstufe "im Sturmschritt" in die gegenteilige Richtung. Später wird man einsehen -wohl zu spät -, dass man so die Lebenskraft der Institutionen untergräbt und die an ihnen wirkenden Ausbilderinnen und Ausbilder schwächt!

In der Zeit, in der in den humanwissenschaftlich ausgerichteten Berufen die Professionalisierung und die Reflexion der Praxis das Gebot der Stunde ist (Perrenoud,

2001f), sind die Proletarisierung der Dozentinnen und Dozenten und die Normierung der Bildungsinstitutionen unverzeihliche strategische Fehler. In einem Land, das mit seinen Paradigmen stets im Rückstand ist, mag das kaum jemanden überraschen.

Literatur

- Bautier, E., Berbaum, J. & Meirieu, Ph. (dir.). (1993). *Individualiser les parcours de formation*. Lyon: Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCÉ).
- Lapierre, G. (dir.). (1994). *Formations préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : continuités et dynamiques. La question de l'individualisation*. Grenoble: Institut de formation des maîtres, Université Joseph Fourier.
- Perrenoud, Ph. (1993). Die Ausbildung des Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, (2), 139-152.
- Perrenoud, Ph. (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16, 39-60.
- Perrenoud, Ph. (1996). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in G. Lapierre, (dir.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?* Grenoble: Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F (pp. 75-100).
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris: ESF (2^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in M. Tardif, C. Lessard, et C. Gauthier, (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp. 153-199). Paris: PUF.
- Perrenoud, Ph. (2000). Unifier les compétences visées sans normaliser les programmes : un défi pour les HEP et les HES santé-social. *Éducation permanente. Revue suisse pour l'éducation des adultes*, 2000, 1, 29-31.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels, *Éducateur*, 10, septembre, 26-31.
- Perrenoud, Ph. (2001b). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge, *Éducateur*, 11, octobre, 26-31.
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001d). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001e). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in P.Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (pp. 10-27). Paris: Éditions Seli Arslan.
- Perrenoud, Ph. (2001f). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In A. Nóvoa, (dir.), *Espaços de Educação, Tempos de formação* (pp. 201-235). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wandfluh, F. & Perrenoud, Ph. (1999). Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. *Éducateur*, 6/7, mai, 28-35.

Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg

Claudio Zingg und Urs Grob

Seit 1996 werden Studierende und Berufseinsteiger/innen auf der Primarstufe des Kantons Zürich in jährlichen Abständen am Ende des Studiums bzw. nach dem ersten und zweiten Schuljahr zum Thema Belastung und Belastungsbewältigung befragt. Aus diesen Daten wird ein Ausschnitt von längsschnittlichen Verläufen von 251 Personen beim Übergang vom Studium in das erste Berufsjahr dargestellt. Die Befragten fühlen sich am meisten belastet durch die unklaren Standards im Lehrberuf und die erlebte emotionale Erschöpfung. Am Ende der Ausbildung wird die kommende Belastung gesamthaft realistisch eingeschätzt, einzig das Ausmass der Schwierigkeiten bei der Klassenführung wird von vielen unterschätzt. Der "Praxischock" scheint - mit Ausnahme von Problemen im Zusammenhang mit der Klassenführung - didaktisch in die Ausbildung integriert und dadurch entschärft worden zu sein.

Probleme beim Übergang in den Lehrberuf

Beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern gibt es für Novizen kein Moratorium. Im schweizerischen Schulsystem übernehmen neu ausgebildete Lehrkräfte von Anfang an die volle Verantwortung für ihre Klassen. Der Berufseinstieg ist zudem häufig ein doppelter Übergang. Durch die Aufnahme der Berufstätigkeit entsteht materielle Unabhängigkeit, die bei vielen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zur Veränderung der Wohnsituation und damit oft auch des sozialen Umfelds führt. Dies kann den Übergang zusätzlich belasten. In Zusammenhang mit der Diskussion über Belastung beim Übergang vom Studium in den Beruf wird vom "Praxischock" gesprochen: Unerwartet hohe Belastungen führen zu Wahrnehmungen der Überforderung und des Nichtgenügens. In der Folge vollzieht sich ein Prozess der Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Innovative Einstellungen, die für erfolgreiches Handeln im Beruf als günstig gelten, werden im Zuge der Bearbeitung der eigenen Verunsicherung durch konservativere Einstellungsmuster abgelöst (Müller-Fohrbrodt et al., 1978; Dann et al., 1978). Nachuntersuchungen haben gezeigt, dass diese Einstellungsrevision anhält und sich in einem Anpassungsprozess stabilisiert (Dann et al., 1981).

Als wirkungsvolle Massnahme zur Reduktion der Belastungen und damit des "Praxischocks" wird in der genannten Studie u.a. eine stärkere Verflechtung von Theorie und Praxis und eine weniger hohe Idealisierung des Lehrberufs genannt (Müller-Fohrbrodt et al., 1978, S. 213 ff.). Solche Annahmen und Forderungen werden auch in die jüngere Diskussion zur Reform der deutschen Lehrer/innenbildung eingebracht (Etzold, 1999). Dabei wird gerne auf die Lehrer/innenbildung in der Schweiz verwiesen, in welcher beide Elemente als weitergehend verwirklicht gelten als dies in der bisherigen Praxis der Lehrer/innenausbildung in Deutschland der Fall ist. Es stellt sich daher die Frage, ob im Kanton Zürich das Phänomen des "Praxischocks" tatsächlich weniger sichtbar wird, zumal in der zürcherischen Leh-

rer/innenbildung auf die Verzahnung von Theorie und Praxis seit mehreren Jahren besonderes Gewicht gelegt wird. Möglicherweise verschiebt sich bei diesem Ausbildungskonzept der "Praxischock" in die Ausbildungsphase hinein. Darauf deuten zumindest Befunde einer österreichischen Querschnittuntersuchung (Mayr et al., 1988) hin. Auf dem Hintergrund der in Österreich praktizierten einphasigen Ausbildung mit starker Verbindung von Theorie und Praxis fanden sich nämlich Hinweise auf eine Vorverlegung des "Praxischocks" in die Ausbildung bzw. auf einen "Praxischock auf Raten".

Forschungsfragen

Diese allgemeinen Fragestellungen können zu folgenden Forschungsfragen verdichtet werden:

- Welche Herausforderungen und Belastungsformen treten während des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf der Primarlehrerin/ des Primarlehrers auf?
- Werden beim Berufseinstieg nach wie vor unerwartet hohe Belastungen wahrgenommen?
- Stellen sich im Prozess des Übergangs thematische Verschiebungen des Belastungsbildes ein und wie sind sie erklärbar?

Weil in den Befragungen, die den folgenden Analysen zugrunde liegen, keine Einstellungen erhoben wurden, kann nur ein *Teilaspekt* des "Praxischocks" beleuchtet werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die hier fokussierten Belastungsgrade und Belastungsverläufe einen bedeutenden Einfluss auf die Einstellungsänderungen haben: Je grösser die Belastungen sind, desto grösser sind die Diskrepanzerfahrungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit und damit die Wahrscheinlichkeit von grundlegenden Einstellungsänderungen und der Preisgabe von fachlich begründeten Ansprüchen an die eigene Berufstätigkeit (vgl. Müller-Fohrbrodt et al., 1978, S. 198 f.).

Hintergrund der Studie, Stichprobe und Befragungsinstrument

Im Rahmen der Evaluation der seit 1995 bestehenden fakultativen und obligatorischen Angebote der Berufseinführung für Primarlehrer/innen im Kanton Zürich werden angehende Lehrkräfte seit 1996 im Jahresrhythmus am Ende des Studiums und während der ersten beiden Berufsjahre schriftlich befragt. Mittlerweile liegen zu vier Abschlussjahrgängen (1996-1999)¹ längsschnittliche Daten vor, welche einige Aspekte dieses ökologischen Überganges (Bronfenbrenner, 1981) nachzuzeichnen erlauben und zum besseren Verständnis der Bedingungen eines gelingenden oder misslingenden Berufseinstiegs beizutragen vermögen.

Aus Gründen des zu gewährleistenden minimalen Stichprobenumfangs wird im Folgenden nur der Übergang vom Studium in den Beruf bis und mit Ende des ersten

¹ Die Resultate der im Jahre 2001 erfolgten Befragung des Abschlussjahrgangs 2000 konnten im vorliegenden Artikel noch nicht berücksichtigt werden.

Berufsjahres betrachtet.² Von 251 Einzelpersonen der Abschlussjahrgänge 1996 bis 1999 liegen zugleich Befragungsdaten für das Ende des Studiums und für das Ende des ersten Berufsjahres vor. Dies entspricht einem Anteil von 40.2% aller Studierenden der betreffenden Abschlussjahrgänge.

Obwohl sich die Stichprobe aus mehreren Kohorten zusammensetzt, sollen im Folgenden nur die Gemeinsamkeiten des Übergangs in den Blick genommen werden, d.h. auf die Bestimmung von Kohorteneffekten im Sinne von Differenzen zwischen den Ausbildungsjahrgängen wird verzichtet.

Der Frauenanteil in der Stichprobe beträgt 91.2%. Er liegt damit deutlich über dem Anteil der Frauen von 80.1% in der entsprechenden Grundgesamtheit. Für 90.0% der befragten Studierenden stellt die Ausbildung zum Lehrberuf die Erstausbildung dar. Das Durchschnittsalter in der Stichprobe beträgt beim Ende des Studiums 24.4 Jahre. Nach dem ersten Berufsjahr, d.h. bei der zweiten Befragung beläuft es sich auf 25.7 Jahre³.

Da die Befragungen hauptsächlich der Entwicklung der Berufseinführung dienten, wurde das Befragungsinstrument in Zusammenarbeit mit den Fachkräften der ehemaligen Junglehrer/innenberatung⁴ entwickelt. Durch Berücksichtigung von Textantworten der befragten Personen auf offen gestellte Fragen wurde es laufend ergänzt.

Die Auswertungen im vorliegenden Artikel beziehen sich auf jene Teile des Instruments, in denen Formen von erlebten Belastungen beim Berufseinstieg erfragt werden. Die Instruktion lautete wie folgt: "Nachfolgend erhalten Sie eine Liste von Sorgen und Schwierigkeiten, die von Anfängern und Anfängerinnen häufig genannt werden. Kreuzen Sie bitte an, was auf Sie zutrifft."⁵ Der Wortlaut der 25 berücksichtigten Items kann Tabelle 1 (siehe unten) entnommen werden. Die Antwortkategorien waren viergestuft: "stimmt", "stimmt eher", "stimmt eher nicht", "stimmt nicht".

² Für drei Messzeitpunkte (zusätzliche Befragung am Ende des zweiten Berufsjahrs) konnte bisher der Verlauf erst bei 124 Personen bzw. 26.7% aller Studierenden der Abschlussjahrgänge 1996 bis 1998 verfolgt werden.

³ Die Abweichung der Differenz der beiden Mittelwerte vom Wert 1 Jahr erklärt sich aus den leicht verschobenen Erhebungszeitpunkten.

⁴ Bis zum Jahr 1995 wurden Berufseinsteiger/innen im Kanton Zürich obligatorisch durch die Junglehrer/innenberatung begleitet.

⁵ Für die Studierenden lautete die Instruktion: "Nachfolgend erhalten Sie eine Liste von Sorgen und Schwierigkeiten, die von Anfängern und Anfängerinnen häufig genannt werden. Vergewöhnen Sie sich Ihren Berufsbeginn als Lehrer/in - Ihr erstes Jahr. Kreuzen Sie bitte an, wie stark Ihnen dies vorausblickend Sorgen bereitet."

Ergebnisse

Die Wahrnehmung von Belastungen beim Übergang in den Beruf

Analysiert man die Items zu den erlebten Sorgen und Schwierigkeiten beim Berufseinstieg auf ihre Faktorenstruktur hin, so lassen sich insgesamt 5 Dimensionen bzw. Typen von Belastungsquellen identifizieren:⁶

- Unklare Standards im Lehrberuf
- Fremdbeurteilung
- Klassenführung
- Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens
- Emotionale Erschöpfung

Auf der Grundlage dieser dimensional Analyse können fünf Skalen gebildet werden, welche je ein Bündel von Belastungsursachen bzw. eine Belastungsform repräsentieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Skalen zu den fünf Dimensionen der Belastungswahrnehmung

<p>Unklare Standards im Lehrberuf (Cronbachs Alpha = .66)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den individuellen Bedürfnissen meiner Schüler/innen gerecht werden - Sich für einzelne Schüler/innenschicksale verantwortlich fühlen - Zweifel oder Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben - Wie perfekt muss ich eigentlich sein? - Das Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit - Professionelle Rückmeldungen fehlen: "Ich weiss nicht, wo ich stehe." 	<p>Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens (Cronbachs Alpha = .65)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eher mit Störungsbehebung beschäftigt sein als mit Stoffvermittlung - Gewalt, Ausländerfeindlichkeit in meiner Klasse. Wie gehe ich damit um? - Desinteresse der Schüler/innen: "Wie gehe ich damit um?" - Die Vielfalt der Herkunft meiner Schüler/innen
<p>Fremdbeurteilung (Cronbachs Alpha = .74)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angst vor Beurteilung und Erwartungsdruck der Eltern - Durch die Eltern verunsichert sein - Die Beurteilung durch Behörden fürchten - Die Beurteilung erfahrener Kollegen und Kolleginnen fürchten 	<p>Emotionale Erschöpfung (Cronbachs Alpha = .72)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitliche Überlastung: "Es hört nie auf." - Körperlich erschöpft sein - Ich möchte abschalten und kann nicht. - Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können, "alltägliches Überleben" - Entmutigt sein
<p>Klassenführung (Cronbachs Alpha = .69)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben - Inkonsequent sein - einmal streng, ein andermal tolerant - Durch die Schüler und Schülerinnen verunsichert sein 	<p>Nicht zugeordnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten mit schülerzentrierten Unterrichtsformen haben - Als Lehrer/-in gezwungen sein, sich in den Vordergrund zu stellen. - Angst vor Routine: "40 Jahre dasselbe?"

⁶ Hierzu wurde im Statistikpaket SPSS 10.0 eine Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Rotation des Typs Varimax durchgeführt und inhaltlich interpretiert.

Tabelle 1 dokumentiert diese Skalen mit den jeweils zugehörigen Items. Die Werte für die interne Konsistenz (Alpha nach Cronbach) liegen zwischen .66 und .74. Sie sind als befriedigend zu bezeichnen und sprechen dafür, dass die unterschiedenen Belastungsformen zuverlässig erfasst werden können.

Werden die wahrgenommenen Belastungen den Zustimmungsgarden nach geordnet, fällt auf, dass alle sechs Items der Dimension *unklare Standards im Lehrer/innenberuf* bei den Berufseinsteigerinnen und den Berufseinsteigern unter den zehn stärksten Belastungen erscheinen (vgl. Abb. 2). Bei den Studierenden zeigt sich das gleiche Bild etwas weniger deutlich (Abb. 1).

Die zehn stärksten Belastungen der Studentinnen und Studenten

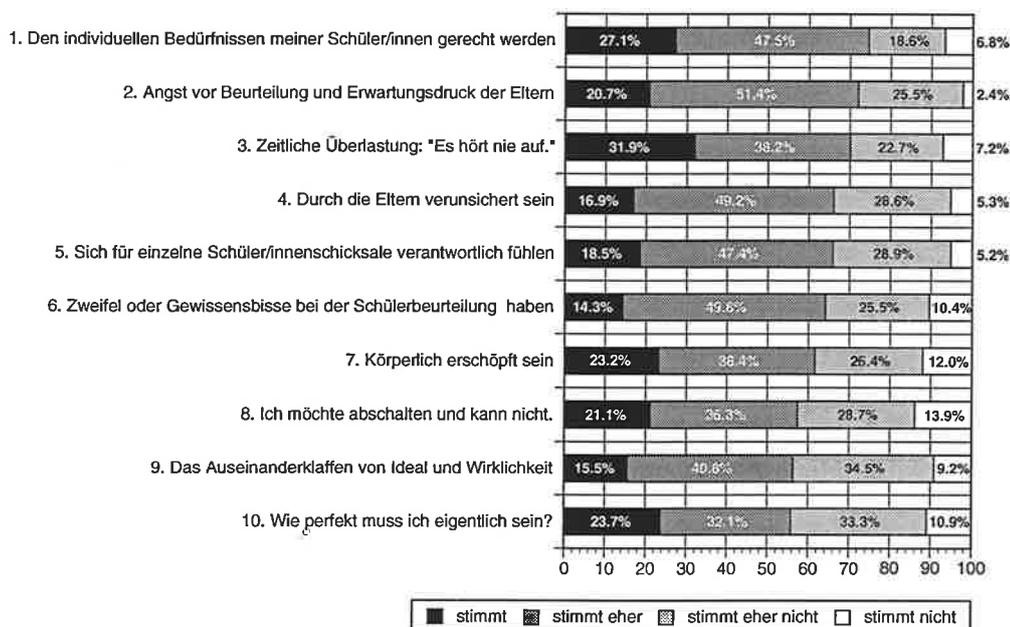


Abbildung 1 Die zehn stärksten Belastungen der Studierenden (geordnet nach der Summe der zustimmenden Antworten)

Die zehn stärksten Belastungen der Berufseinsteiger/innen

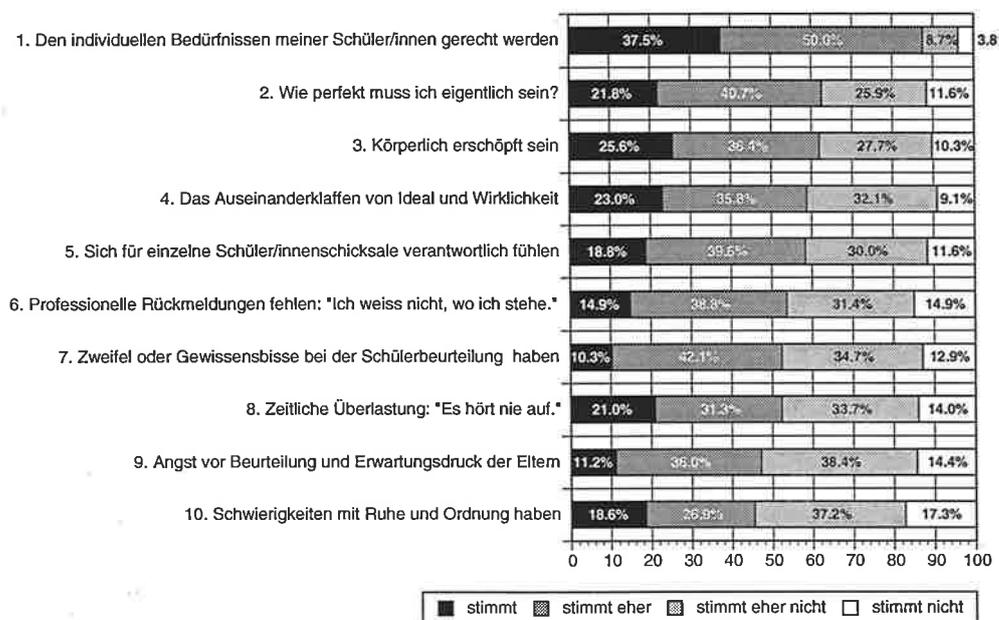


Abbildung 2: Die zehn stärksten Belastungen der Berufseinsteiger/innen (geordnet nach der Summe zustimmender Antworten)

Auch bei der Dimension *emotionale Erschöpfung* befinden sich bei den Studierenden drei der fünf Items, bei den Berufseinsteigerinnen und den Berufseinsteigern deren zwei unter den gewichtigsten zehn Sorgen und Schwierigkeiten. Bei den Studierenden fallen zudem die weit vorne platzierten Befürchtungen bezüglich Zusammenarbeit mit Eltern auf (Dimension *Fremdbeurteilung*). Auf der anderen Seite treten diese Items bei den Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen nicht mehr unter den zehn stärksten Belastungen auf.

Die Analyse der Entwicklungen der über Skalen repräsentierten Belastungsdimensionen (Abb. 3) bestätigt die bei der Einzelitemanalyse vorgefundene grosse Bedeutung von Belastungen durch *unklare Standards im Lehrberuf*. Zudem fürchten die befragten Personen diese Belastung bereits als Studierende im gleichen Ausmass wie sie dies als Berufseinsteiger/innen dann auch erleben.

Betrachtet man nochmals die Einzelitems (Abb. 2), so steht der Anspruch auf Individualisierung und die Frage: "Bin ich eigentlich gut genug?" im Zentrum dieser Dimension. Mit deutlichem Abstand zu den anderen Belastungen fühlen sich 87.5% der Berufseinsteiger/innen im ersten und zweiten Berufsjahr durch den Anspruch, den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden, ziemlich oder sehr belastet. Die Frage: "Wie perfekt muss ich eigentlich sein?" belastet 62.5% der Berufseinsteiger/innen.

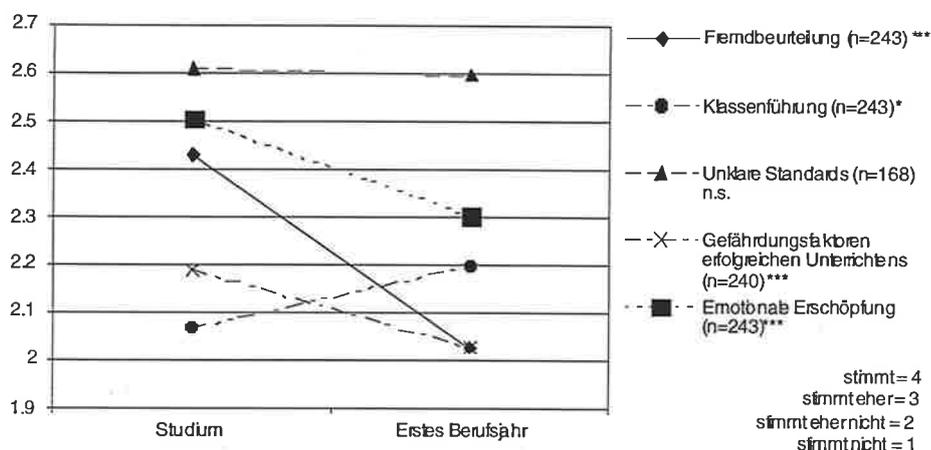


Abbildung 3: Dimensionen erwarteter und wahrgenommener Belastung beim Übergang vom Studium in den Beruf

An zweiter Stelle steht die Dimension *Emotionale Erschöpfung* (Abb. 3). Hier zeigt sich zum ersten Mal deutlich das erstaunliche Ergebnis, dass die wahrgenommene Belastung am Ende des ersten Berufsjahres auffallend geringer ist als die erwartete Belastung am Ende des Studiums.⁷

Besonders auffallend ist die Differenz zwischen erwarteter und wahrgenommener Belastung bei der Dimension *Fremdbeurteilung*. Die Berufsrealität erweist sich für viele Berufseinsteiger/innen in diesem Bereich weit weniger belastend, als sie dies am Ende des Studiums erwartet haben. Hier lohnt es sich allerdings, die Einzelitems anzuschauen (Abb. 2). Der Kontakt mit den Eltern wird deutlich belastender wahrgenommen als der Kontakt mit Behörden oder Kolleg/innen. Gut jede/r zehnte Berufseinsteiger/in nimmt den Kontakt mit den Eltern als sehr belastend war, weitere 36.0% empfinden diesen Teil des Berufsauftrags als ziemlich belastend.

Auch die vierte Dimension *Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens* zeigt eine signifikante Differenz zwischen erwarteter Belastung am Ende des Studiums und weniger hoch wahrgenommener Belastung am Ende des ersten Berufsjahres (Abb. 3). Immerhin haben aber auch hier rund 40% der Berufseinsteiger/innen den Eindruck, eher mit Störungsbehebung beschäftigt zu sein als mit der Stoffvermittlung. Dagegen fühlt sich nicht einmal jede fünfte Lehrkraft durch die Vielfalt der Herkunft der Schüler/innen in ihrer Klasse belastet (ohne Abb.).

Auf einer Dimension sind die Studierenden in ihrer Voraussicht jedoch weniger vorsichtig und neigen zur Unterschätzung der tatsächlichen Belastungen. Wenig erstaunlich handelt es sich dabei um die Frage der *Klassenführung* (Abb. 3). Aus diesem Bereich kommen auch die am häufigsten genannten Unterstützungsbedürfnisse beim Berufseinstieg (vgl. Zingg, 1999). Insgesamt 45.5% der Berufseinsteiger/innen fühlen sich durch Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung belastet (Abb. 2).

⁷ T-Test für abhängige Variablen (längsschnittliche Daten)

Diskussion

Im folgenden werden zwei Ergebnisse besonders beleuchtet: (1) Die Wahrnehmung einer abnehmenden Belastung beim Übergang in den Beruf und (2) die Bedeutung der Belastung durch unklare Standards im Lehrberuf.

(1) Auf drei der fünf Dimensionen nehmen die Berufseinsteiger/innen weniger Belastungen wahr, als sie am Ende des Studiums erwartet haben (vgl. Abb. 3). Bemerkenswert ist, dass die heute anspruchsvolleren Eltern den Berufseinsteiger/innen offenbar weniger Sorgen und Schwierigkeiten bereiten als sie Ende des Studiums erwartet haben. Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Studierende nach 16 Jahren Abhängigkeit von Fremdbeurteilung, diese am Ende des Studiums auch für ihre zukünftige Tätigkeit fürchten und darum stark gewichten. Trotz des Rückgangs der Belastungswahrnehmung nimmt noch rund die Hälfte der Berufseinsteiger/innen die Kontakte mit Eltern als ziemlich oder sehr belastend wahr (vgl. Abb. 2).

Dass die Vielfalt der Herkunft der Schüler/innen als auffallend wenig belastend wahrgenommen wird, ist als Einzelergebnis doch einigermaßen überraschend. Vor allem wird dies bereits Ende Studium gleich eingeschätzt. Zu diesem Resultat kommen verschiedene Ursachenerklärungen in Betracht. So wäre es denkbar, dass zwecks Reduktion der Komplexität des Handlungsfeldes die Realität nur selektiv wahrgenommen wird, d.h. die Vielfalt und die daraus resultierenden Ansprüche könnten unterschätzt werden. Oder aber die soziale Erwartung, wonach eine Lehrkraft diese Vielfalt a priori als positiv wahrzunehmen hat, drängt in den Vordergrund.

Das Fazit aus den feststellbaren allgemeinen Belastungsverläufen könnte sein: Vergessen wir den "Praxisschock"! Dieser steht jedoch nicht nur für das Erleben hoher Belastung beim Übergang in den Beruf, sondern darüber hinaus für die auffallende Veränderung der Einstellungen. Über solche Einstellungsänderungen kann hier nichts ausgesagt werden, weil in den diesen Ausführungen zugrunde liegenden Befragungen keine Einstellungen erhoben wurden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass erlebte Belastung einen zentralen Einfluss auf Einstellungsveränderungen hat. Stellen sich demnach bei Berufseinstieg keine unerwartet hohen Belastungen ein, d.h. werden beim Ende der Ausbildung die kommenden Belastungen insgesamt realistisch eingeschätzt, dürften Probleme wie der Verlust der beruflichen Selbstachtung und Tendenzen der Regression auf scheinbar bewährte konservative Erziehungseinstellungen weniger wahrscheinlich sein.

Die feststellbare realistische Belastungseinschätzung dürfte zum einen auf die Verzahnung von Theorie und Praxis zurückzuführen sein, wie sie in den aktuellen Ausbildungskonzepten für den Lehrberuf im Kanton Zürich praktiziert wird. Zu erwähnen sind Elemente wie die eigenverantwortliche Übernahme einer Klasse während des Lernvikariats, die intensivierete Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und die bewusste Auseinandersetzung auf den Berufseinstieg durch Fallbesprechungen mit Berufseinsteiger/innen.

Zum anderen könnte die betont realistische Perspektive auf den Lehrberuf im Zusammenhang mit dem zunehmend problembeladenen Bild des Lehrberufs in der öffentlichen Diskussion stehen, welches die Abkehr von der problematischen Idealisierung des Lehrberufes zusätzlich forciert hat.

Diesen positiven Effekten der "Abmilderung" des "Praxisschocks" steht der Befund gegenüber, dass relativ viele Studierende nach der Ausbildung nicht direkt eine volle Stelle übernehmen. Dies könnte darauf hindeuten, dass *sich der "Praxisschock" von der Aufnahme der Berufstätigkeit in die Ausbildung verlagert hat* (vgl. auch Mayr et al., 1988). Die grosse Herausforderung der Lehrer/innenbildung besteht nun darin, die Balance zu finden zwischen Desillusionierung und Optimismus, zwischen notwendiger Auseinandersetzung mit kommenden Belastungen und dem Aufbau nicht nur von vital notwendigen Kompetenzen des Umgangs mit Belastungen sondern auch von einem positiven beruflichen Kompetenzselbstkonzept.

Der Rollenwechsel von der Studentin zur Lehrerin wird nur bei der Dimension *Klassenführung* unterschätzt. Dies ist möglicherweise auf die biografische Situation der Berufseinsteiger/innen zurückzuführen. Dass die Identität der jungen Lehrperson oft vor allem darin besteht, "Nicht-Schüler/in" zu sein (Mönninghoff, 1992), erschwert die Klarheit beim Auftritt in der neuen beruflichen Rolle. Da Schwierigkeiten in der Klassenführung schlecht aussenattribuiert werden können, werden sie im allgemeinen sehr bedrohlich wahrgenommen. Um dies aufzufangen, kann eine niederschwellige professionelle Beratung beim Berufseinstieg besonders wirksam sein. Die Befragungen zeigen deutlich, dass Unterstützung bei der Klassenführung das zentrale Anliegen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ist (vgl. Zingg, 1999).

Zu bedenken ist, dass mit der Fokussierung auf Belastungswahrnehmungen nur ein Teilaspekt eines gelingenden Berufseinstiegs gefasst ist: Belastungsbegrenzung alleine ist nicht Garant für die Qualität der Berufsarbeit. Es sind Strategien des Umgangs mit Belastungen denkbar, die in der Perspektive professioneller Gütekriterien unerwünscht sind. So kann etwa die Reduktion der eigenen Ansprüche zu einer Reduktion der wahrgenommenen Belastung führen, weil dadurch die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit vermindert werden. Im Falle einer Chronifizierung dieser Strategie dürfte jedoch die Qualität der eigenen Berufsarbeit nachhaltig Schaden nehmen.

Die auf die Wahrnehmung von Belastungen bezogenen Analysen sollten deshalb nicht so verstanden werden, dass das primäre Ziel des Berufseinstiegs darin liegt, Belastungen zu minimieren. Das Gelingen des Berufseinstiegs muss an wesentlichen weiteren, inhaltlichen Kriterien festgemacht werden. Aufgrund des im Konzept des "Praxisschocks" beschriebenen Mechanismus ist jedoch davon auszugehen, dass Belastungen eine Schlüsselfunktion innehaben. Deren Begrenzung erscheint somit nicht nur unter der Perspektive der Leidensverminderung, sondern auch unter dem Aspekt der Mobilisierung aller personalen Ressourcen für die Optimierung des professionellen Handelns sinnvoll und wünschenswert. Ein Übermass an Belastungen ist eine schlechte Voraussetzung für adäquate Problemlöseprozesse, weil Stress zur Einschränkung der Analysefähigkeit wie der Handlungssteuerung führt, was sowohl das Entwerfen wie auch das angemessene Bewerten und gezielte Verfolgen von alternativen Handlungsstrategien beeinträchtigt (Nitsch, 1981).

(2) Die grosse Belastung durch im Lehrberuf unklare Standards muss für eine zukünftige Entwicklung der Lehrer/innenbildung und für bildungspolitische Entscheide in Betracht gezogen werden. Wenn nämlich Standards professionellen Handelns un-

klar bleiben, so werden zwei Extremvarianten des Umgangs mit Belastungen ("Coping-Strategien") unterstützt: Entweder werden die Ansprüche überdauernd reduziert, woraus die Gefahr abnehmender Qualität der schulischen Arbeit entsteht. Oder aber die Ansprüche werden überdauernd unrealistisch hoch gehalten. Werden dann die Belastungen durch Gefühle des Nichtgenügens zu gross, droht der Ausstieg aus dem Lehrberuf.

Berufseinsteigende als Kulturträger neuer methodischer Ansätze müssen deshalb bei der Umsetzung und Realisierung individueller Förderung konstruktive Unterstützung erhalten, die eine längere berufliche Entwicklungsperspektive im Auge behält (Feiman-Nemser et al., 1999). Ohne eine solche Unterstützung droht gerade der - gesamtgesellschaftlich aufgeladene - umfassende Anspruch auf Individualisierung in gescheiterte Allmachtsphantasien zu münden, wodurch Innovationspotential preisgegeben und der Aufbau von Professionalität unterminiert wird.

Es wird sich zeigen, wie weit sich die Anwendung von Standards in der Lehrer/innenbildung (vgl. Oser & Oelkers, 2001; Keller, 2001, 2002) auf die Wahrnehmung von Belastungen beim Berufseinstieg auswirkt. Ziel der Grundausbildung und Berufseinführung sollte es sein, den Studierenden Standards professionellen Handelns theoretisch und praktisch zugänglich zu machen. Während der Praktika und beim Berufseinstieg muss für angehende Lehrkräfte transparent werden, welches Niveau bezüglich der Erreichung der Standards in der Berufseinstiegsphase genügend und realistischerweise erreichbar ist. Angebote der Berufseinführungsphase (z.B. Supervision, Standortbestimmungen, Kurse) ermöglichen es Einsteigerinnen und Einsteigern in den Lehrberuf, gemeinsam mit Peers die individuelle professionelle Entwicklung zu verfolgen und den Diskurs bezüglich Standarderreichung auf dem Hintergrund des konkreten Berufsalltags weiterzuführen. Es geht im Sinne von Bronfenbrenner (1981) darum, entwicklungsfördernde Strukturen aufzubauen, die Unsicherheiten und Belastungen nicht einfach nur als Störfaktoren auszuschliessen versuchen, sondern sie für die Entwicklung des beruflichen Denkens und Handelns nutzbar machen.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XIII (3) 251-262.
- Etzold, S. (1999). Ernstfall Unterricht. Die Misere beginnt mit der Ausbildung. Der Praxisschock trifft die Lehrer unvorbereitet. *Die Zeit*, 49/1999.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*. Michigan State University.
- http://www.npeat.org/Professional_Development.htm
- Hirsch, G., GangUILLET, G. & Trier, U. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung von Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Keller, H.J. (2001). *Standards und die Pädagogische Hochschule*. Zürich: Pestalozzianum: Infos und Akzente 1/01.
- Keller, H.J. (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 52-60.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 16, 68-82.
- Mönninghoff, J.A. (1992). *Das Bewusstsein des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand
- Müller-Fohrbrodt, G., Dann, H.D. & Cloetta, B. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett
- Nitsch, J.R. (1981). Aspekte der Stressforschung. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 27-160). Bern: Huber.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Zingg, C. (1999). *Beratungsbedürfnisse von Berufseinsteiger/innen auf der Primarstufe im Kanton Zürich. Befragungen 1996-1999*. Unveröffentlichtes Papier. Zürich: Primarlehrer/innenseminar Berufseinführung.

Evaluation eines personorientierten Ansatzes der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Marie-Theres Schönbächler, Silvio Herzog, Walter Herzog und Susanne Rüegg

Tiefgreifende Veränderungen prägen das gesellschaftliche und politische Schulumfeld und fordern insbesondere die Lehrpersonen heraus. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung gewinnt in diesem Kontext an Bedeutung. Auf Grund ihrer Struktur nimmt die Langzeitweiterbildung einen besonderen Stellenwert ein. Am Beispiel der Evaluationsstudie zur Intensivweiterbildung IWB 23 des Pestalozzianums Zürich soll diskutiert werden, inwieweit eine Langzeitweiterbildungsform den in sie gesetzten Erwartungen gerecht wird und welche Schlüsse aus dem ermittelten Wirksamkeitsprofil für die Gesamtkonzeption der Weiterbildung gezogen werden können.

Die gestiegene Komplexität gesellschaftlicher Realität (vgl. Herzog, 1994; Müller, 1998) und die daraus abzuleitende Vielzahl von zum Teil divergenten Ansprüchen an die Schule führen dazu, dass Lehrpersonen heute in stärkerem Masse als früher mit vielschichtigen Problemen und Unsicherheiten umgehen lernen müssen. Sie sind die eigentlichen Mittler des Wandels, sogenannte "change agents" (vgl. Fullan, 1993), und bedürfen bei der permanenten Anpassung ihrer Fach-, Personal- und Sozialkompetenz der Unterstützung durch die institutionelle Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Der *Funktionalität* der Weiterbildung als solcher wie auch ergänzend zur Grundausbildung gilt - gerade im Hinblick auf die Einbindung der Weiterbildung in den Auftrag und die Struktur der Pädagogischen Hochschulen - ein besonderes Augenmerk. Eng an das Konzept der Funktionalität sind Wirksamkeitserwartungen gebunden, deren Nachweis seit einigen Jahren immer lauter gefordert wird. Auch bei der externen Evaluation des Kurses 23 (2000) der Intensivweiterbildung des Pestalozzianums Zürich durch das Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern (vgl. Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler, 2001) stand die Frage nach der Wirksamkeit im Zentrum.

Langzeitweiterbildung im Kanton Zürich

Seit 1982 besteht die Intensivweiterbildung des Pestalozzianums. Sie hat neben verschiedenen Konzepterweiterungen auch Angebotseinschränkungen erlebt. Im Unterschied zu anderen Kantonen (z.B. Bern) stellt die stufenübergreifende Intensivweiterbildung (IWB) mit Möglichkeit zur Projektarbeit heute im Kanton Zürich die einzige Form der Langzeitweiterbildung dar. Sie richtet sich an alle Lehrkräfte der Volksschule und Vorschulstufe, die mindestens zehn Jahre im Schuldienst tätig sind. Sie dauert 13 Wochen ohne Unterbruch und wird drei Mal pro Jahr angeboten. Feste Bestandteile sind das eintägige Vorbereitungstreffen rund zwei Monate vor Weiterbildungsstart sowie das Evaluationstreffen sechs Monate nach dem Wiedereinstieg in den schulischen Alltag. Die IWB versteht sich als "persönlichkeitsfördernde Weiterbildung" (Rüegg & Vollenweider, 1999, S. 26) und betont in ihren Grundsätzen

den Abstand zum Schulalltag, die grosse Eigenverantwortung der Teilnehmenden für ihren Lernerfolg, den Miteinbezug der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe sowie erwachsenenbildnerische und für das Unterrichtsgeschehen im Schulalltag modellhafte Ausbildungsmethoden. Dieses Profil findet auch Ausdruck in den Zielsetzungen. Die IWB-Teilnehmenden sollen ihr pädagogisches Fachwissen erweitern und handlungswirksam umsetzen, grundlegende Fähigkeiten wie ganzheitliche Betrachtungsweise, Flexibilität, Umgang mit Neuem usw. stärken sowie ihr Verständnis des Berufsfeldes und der Organisation Schule auf den aktuellen Stand bringen. Weiter sollen die beruflichen Schlüsselqualifikationen Sozialkompetenz und Kommunikation gefestigt sowie die Berufsrolle kritisch überdacht werden. Erwartet wird, dass sich daraus persönliche Schwerpunkte für den schulischen und persönlichen Alltag ergeben und die Berufs- und Ich-Identität sowie die Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Belastungen entwickelt werden. Inhaltlich wird dazu in fünf Kernbereichen gearbeitet: "Persönlichkeitsentwicklung", "Schule als lernende Organisation", "Wissenschaft, Arbeitswelt, Kultur", "Pädagogisches Forum" und "Selbst gesteuertes Lernen" (IWB Pestalozzianum, 1999). Im Unterschied zu anderen Langzeitweiterbildungen, die mit einer stärkeren Anbindung der Teilnehmenden an die Stammschule (vgl. Kanton Bern: Joss, 2000) und teamgebundenen Weiterbildungskontrakten (vgl. Kanton Luzern: LWB Luzern, 1999) arbeiten, haben die IWB-Teilnehmenden die Möglichkeit, sich persönlich relevante, individuelle Zielschwerpunkte zu setzen.

Methodisches Vorgehen

Die Auseinandersetzung mit dem Profil und den Zielsetzungen der IWB 23 sowie den allgemeinen Erkenntnissen um Wirksamkeit und Aufgabendefinition von Weiterbildung führte zu einem vielschichtigen Evaluationskonzept, das auf einem differenzierten Begriff von Wirksamkeit beruht und folglich unmittelbare und nachhaltige Wirksamkeit unterscheidet. Die inhaltliche Ausgestaltung der Fragestellung lässt sich durch drei Hauptstränge charakterisieren: Der Bereich *Zufriedenheitserfolg und Übergänge* befasste sich mit der Beurteilung einzelner Kurskomponenten und fokussierte den Wechsel vom beruflichen Alltag in die Weiterbildung (Vorbereitungsphase) sowie den Wiedereinstieg nach deren Abschluss. Der *Lern- und Transfererfolg* bezog sich auf die unmittelbare (am Kursende) und die nachhaltige Wirksamkeit (sechs Monate nach Abschluss der IWB) bezüglich Professionsverständnis sowie Berufszufriedenheit und Beanspruchung. Ergänzend zur Eigenwahrnehmung der Lehrpersonen wurde für den Handlungsbereich "Unterricht" die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler zu Veränderungen im Klassenklima und im Verhalten der Lehrperson eingefordert. Die *Zieldiskussion* sollte die Fragen nach der Bedeutsamkeit der gesetzten Ziele und deren Erreichung aufgreifen und somit einen weiteren Zugang zur Beurteilung der Wirksamkeit erschliessen. Die Komplexität der Fragestellung erforderte eine Längsschnittstudie mit einer Triangulation der Perspektiven und Methoden. Die Datenerhebung vor Weiterbildungsbeginn, am Weiterbildungsende und sechs Monate danach ermöglichte eine Beschreibung relevanter Erfahrungen und Einstellungen sowie deren Veränderung. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurden die ganze

Kursgruppe (36 Lehrpersonen) schriftlich und eine ausgewählte Gruppe (elf Lehrpersonen) zusätzlich mündlich befragt. Die Sichtweise der teilnehmenden Lehrpersonen wurde mit den Einschätzungen sowohl der IWB-Leitung (zwei Interviews) als auch von Schülerinnen und Schülern (Fragebogenerhebung bei rund 150 Schülerinnen und Schülern aus neun Klassen von Kursteilnehmenden vor wie auch sechs Monate nach der IWB) ergänzt. Durch quantitative Zugänge wie Fragebogen und Umsetzungsprotokolle sowie qualitative Verfahren wie Interviews wurde eine gegenseitige Ergänzung und Validierung des Datenmaterials angestrebt, auf dem die nachfolgenden (ausgewählten) Ergebnisse basieren.

Grosse Zufriedenheit mit Weiterbildungsgestaltung, Übergängen sowie Zielerreichung

Am Ende des Kurses zeigten sich die Kursteilnehmenden mit der IWB sowohl insgesamt als auch mit einzelnen Kurskomponenten sehr zufrieden. Besonders hervorgehoben wurden der gegenseitige Austausch mit der Weiterbildungsgruppe und die Kursleitung. Auch die *strukturelle Gestaltung* fand Anklang, wie die Abbildungen 1 und 2 verdeutlichen.

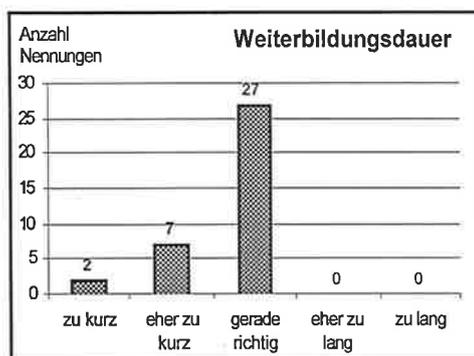


Abbildung 1: Beurteilung der Weiterbildungsdauer am Kursende

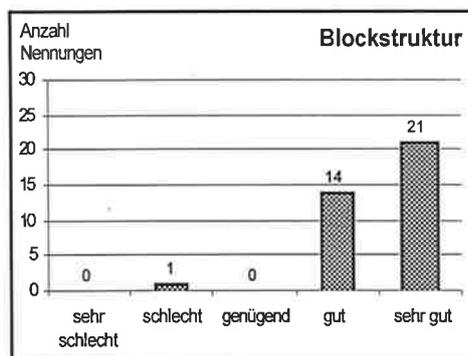


Abbildung 2: Beurteilung der Blockstruktur am Kursende

Die Blockstruktur erschwerte zwar die Gestaltung des Verhältnisses von Inhaltsvermittlung und -verarbeitung, bot jedoch die Chance zur Distanznahme zum Schulalltag und somit die Möglichkeit zur Reflexion und Standortbestimmung.

Zufriedenheit zeigte sich auch bei der Beurteilung der *Übergänge*. Sehr motiviert und optimistisch stiegen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Weiterbildung ein, wozu neben dem guten Ruf der IWB vor allem das informative Vorbereitungstreffen im Vorfeld beitrug. Aber auch der Wiedereinstieg in den Schulalltag wurde aus der Retrospektive trotz ambivalenten Gefühlen am Kursende gut bewertet, wofür die Vorbereitung im Kurs sowie die anschliessende Ferienwoche verantwortlich gemacht wurden. Die Vikariatsbesetzung beeinflusste dabei wesentlich die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die Rückkehr der Lehrperson wie auch die Umsetzung ihrer Ziele für den Unterricht.

Der *Zielkatalog* der IWB war sehr umfassend. Seine Formulierung und seine Umsetzung in der Programmgestaltung liessen eine individuelle Schwerpunktsetzung zu. Den einzelnen Zielen massen die teilnehmenden Lehrkräfte grosse Bedeutung bei und schätzten den Zielerreichungsgrad hoch ein. Die Leitung hingegen verwies auf strukturebedingte Grenzen: Bei einigen Zielsetzungen (z.B. Sozialkompetenz) könne wohl etwas angeregt werden, für eine wirkliche Bearbeitung sei jedoch die Zeit zu kurz.

Gestärktes Selbstmanagement der Teilnehmenden, mässige Veränderungen im Unterricht

Der Lern- und Transfererfolg im Bereich des Professionsverständnisses¹ fiel unterschiedlich aus. Zwar wurden schon vor der IWB die Freiräume des Berufes von den Teilnehmenden wahrgenommen und geschätzt, doch nach der IWB verfügten sie über eine bessere pädagogische Selbst-Positionierung, was ihnen beim Auswählen, Entscheiden und Abgrenzen half. Ihre Reflexionskompetenz war gesteigert und sie sahen klarer ihren beruflichen Weg. Entsprechend vermehrt *planten* sie nun ihre Weiterbildung.

Die Teilnehmenden schätzten nach der IWB ihre kooperativen Fähigkeiten höher ein. Sie konnten besser Feedback geben, Sach- und Beziehungsebene unterscheiden, auf andere Meinungen eingehen, Kritik entgegennehmen sowie Gefühle und Emotionen äussern. Ein Teilnehmer schilderte die Wirkung im Schulalltag folgendermassen:

"Ja ein Lehrerkollege, der hat für mich so komisch agiert und mir gar nicht zugehört, dass ich gedacht habe, es ist wieder genau gleich [wie vor der IWB]. Ich bin aufgestanden und sagte mir: Komm du gehst, es hat wirklich keinen Wert. Als ich schon etwa zwei Meter gelaufen war, bin ich umgekehrt und abgesehen und habe gesagt: Schau mal, jetzt ist es für mich einfach so ... Und dann kam ein anderer, der auch schon in der IWB war und sagte: Nicht wahr, es hat schon gewirkt!" (I3-05; 63-70).

Der Anwendungserfolg kann jedoch nur ansatzweise beurteilt werden. Bezüglich kollegialer Zusammenarbeit und Arbeit für die Schule als Ganzes lagen sehr heterogene Befunde vor, die von bewusster Abgrenzung und Konzentration auf die Unterrichtstätigkeit bis zur Übernahme von Leitungsfunktionen für die gesamte Schule reichten.

In der unterrichtlichen Arbeit waren kaum Veränderungen feststellbar. Die Bedeutsamkeit verschiedener Aspekte für die Teilnehmenden wurde durch die IWB nicht beeinflusst. Bei der Umsetzungshäufigkeit zeigten sich ebenfalls nur geringe Effekte. Nach der IWB wurde zwar vermehrt mit metakognitiven oder individualisierenden Unterrichtsformen gearbeitet, doch waren Hinweise darauf zu finden, dass die Vermittlung des nötigen Wissens und Könnens für ein erfolgreiches Umsetzen auf der Handlungsebene nur begrenzt von der IWB geleistet werden konnte. Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler liess nicht auf eine einheitliche Verände-

¹ Zur Evaluation des Professionsverständnisses wurden auf verschiedenen Handlungsebenen einzelne Dimensionen ausgewählt: Auf der Ebene "Eigene Person" das Selbstmanagement, auf der Ebene "Unterricht" das Lehr-/Lernverständnis und auf der Ebene "Schule als Ganzes" die Kooperationsfähigkeit der Lehrperson.

rungsrichtung der Arbeit im Klassenzimmer schliessen. Die Wahrnehmungen waren uneinheitlich und hochgradig klassenspezifisch, liessen aber Rückschlüsse auf individuelle Wirkungsgeschichten zu.

Veränderungen im beruflichen Selbstbild der Teilnehmenden und in ihrem Umgang mit Beanspruchung und Belastung

Das Wirkungsprofil spiegelte sich im beruflichen Selbstbild² der Gruppe (vgl. Abb. 3).

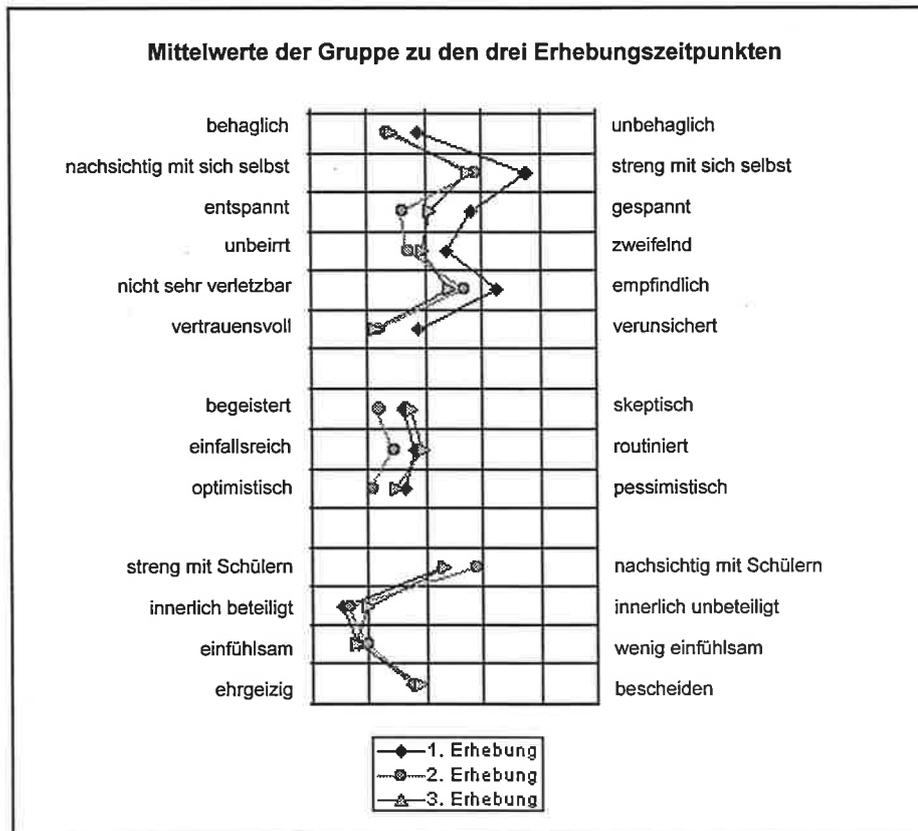


Abbildung 3: Veränderungen im beruflichen Selbstbild der Teilnehmenden (Semantisches Differential, Ausschnitte).

Eine nachhaltige Wirkung zeigte sich in Items der Bereiche Gelassenheit und Selbstvertrauen (vgl. Abb. 3: obere Itemgruppe), die vor allem die eigene Person betreffen. In der Dimension Engagement war zwar unmittelbar bei Kursabschluss ein

² Dieses wurde mit Hilfe eines Semantischen Differentials (Polaritätsprofil) erhoben, bei dem die Befragten ihre Einstellungen zum eigenen beruflichen Selbst anhand verschiedener Items auf einer Sechsskala zwischen zwei definierten Polen darstellten. Das Selbstbild setzt sich aus kognitiven, affektiven wie auch konativen Komponenten zusammen (vgl. Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990).

bedeutsamer Effekt vorhanden, doch verlor sich dieser wieder im alltäglichen Berufsleben (vgl. Abb. 3: mittlere Itemgruppe). Bei Items hingegen, die sich auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern oder auf den persönlichen Unterrichtsstil beziehen und somit als Indikator für Veränderungen auf der Unterrichtsebene dienen könnten, liessen sich keine signifikanten Verschiebungen feststellen (vgl. Abb. 3: untere Itemgruppe).

Dieser Befund wurde gestärkt durch die Resultate der Evaluation von Berufszufriedenheit und Beanspruchung. Während die Teilnahme an der IWB 23 auf die Wahrnehmung der verschiedenen Anforderungen im Berufsalltag kaum Einfluss hatte, waren bezüglich Handlungsvoraussetzungen und Beanspruchungsreaktionen vor allem im Bereich "Eigene Person" zahlreiche Wirkungen feststellbar: Die Teilnehmenden konnten nach der IWB z.B. kompetenter "Eigene Regenerationsphasen planen" oder "Beruf und Freizeit trennen" und entsprechend positiver fielen die Reaktionen auf solche Anforderungen aus. Vor allem eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit Belastungen war festzustellen.

Was kann die IWB, was kann sie nicht? - ein Wirksamkeitsprofil

Die Erkenntnisse aus der Evaluation lassen sich zu einem spezifischen Wirksamkeitsprofil verdichten: Die Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich kann als *personorientierte* Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Die Stärkung der Handlungskompetenz resp. der Selbstwirksamkeitserwartung gelingt vor allem bezüglich der "Eigene Person". Die Möglichkeiten zur Standortbestimmung und die Distanz zum Schulalltag führen zu einer Stärkung der Reflexionsfähigkeit. Damit haben sich die Teilnehmenden ein Rüstzeug erarbeitet, um die personale Ebene und das berufliche Handeln zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Herzog, 2001). Bezüglich der konkreten Unterrichtstätigkeit, die ebenfalls Gegenstand der Evaluation war, konnten allerdings nur in einzelnen Fällen Veränderungen festgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass für den Lern- und Transfererfolg die situativen Bedingungen am Arbeitsplatz (insbesondere Vikariatsbesetzung, Reaktion des Umfelds) von grosser Bedeutung sind (vgl. auch Rüegg, 2000). Die Wirksamkeit der Weiterbildung liegt deshalb nicht nur in der Verantwortung der Weiterbildungsinstitution, sondern auch in einem hohen Masse in derjenigen der Teilnehmenden und ihrem Umfeld.

Diskussion

Wie ist nun dieses Wirksamkeitsprofil zu werten? Aus der *Sicht der Teilnehmenden* spricht die hohe Zufriedenheit und sehr positive Beurteilung der Weiterbildung und des Lernerfolgs für eine Befriedigung der individuellen Bedürfnisse. Die marginale Wirkung auf die Unterrichtsmethoden scheint auf diese Bewertung keinen Einfluss zu haben.

Aus institutioneller Sicht lässt sich fragen, inwieweit die Intensivweiterbildung ihre Funktionalität im *Gesamtkonzept der Aus- und Weiterbildung* erfüllt. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen und Bemühungen um eine Professionalisi-

sierung des Lehrberufs kann davon ausgegangen werden, dass die *personorientierte* Weiterbildung an Bedeutung gewinnen dürfte. Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die Offenheit und Ambivalenz pädagogischer Situationen ertragen und konstruktiv genutzt werden kann (vgl. Rabe-Kleberg, 1996; Herzog, 2001). Dies erfordert flexible Interpretationen, die subjektiv geleistet werden müssen und personale Kompetenz voraussetzen. Auch die Heterogenität der Ansprüche an die Lehrperson zwingt zur Formulierung einer Selbstrolle. Ein professionelles Selbst oder, mit anderen Worten, "die im beruflichen Handeln sichtbar werdende Seite der Person" (Bauer, 1997, S. 23) ist gerade bezüglich der Bedeutung von sozialer Interaktionen für den Lernprozess gefragt. Die in der Evaluation erfassten Veränderungen auf der Ebene "Eigene Person" deuten auf solche erworbenen oder gestärkten professionellen Kompetenzen hin. Von diesen dürfte langfristig nicht nur die individuelle Lehrperson selber, sondern auch ihr Umfeld profitieren. Die Intensivweiterbildung leistet in diesem Kontext einen bedeutsamen Beitrag.

An die Weiterbildung werden verschiedene, zum Teil gegensätzliche Ansprüche und Erwartungen gestellt (vgl. Landert, 1999; Herzog, Rüegg, Retsch & Tuggener, 2002). Das dargestellte Wirksamkeitsprofil der IWB gibt auch Hinweise darauf, dass diese Weiterbildungsform die Bandbreite der Erwartungen wohl kaum abzudecken vermag. So steht sie in einem gewissen Gegensatz zu systemischen Entwicklungsansätzen wie z.B. der Schul(haus)internen Weiterbildung und kann in ihrer heutigen Form den direkten Miteinbezug des ganzen Umfelds, die Lokalisierung von kollektiven Bedürfnissen vor Ort sowie die prozessorientierte Begleitung nicht leisten. Auch das Wechselspiel von Praxis und Theorie - wie in den berufsbegleitenden mehrtägigen Kursen ermöglicht - wird durch die Blockstruktur der Intensivweiterbildung erschwert. Die verschiedenen Formen von Weiterbildung gegeneinander auszuspielen (insbesondere schulinterne vs. individuelle Weiterbildung), wäre unserer Ansicht nach jedoch falsch. Vielmehr muss es darum gehen, die strukturbedingt unterschiedlichen Möglichkeiten der verschiedenen Angebote optimal zu nutzen sowie die spezifischen Qualitäten zu erfassen, transparent zu machen und zu einer breiten Gesamtpalette zusammenzustellen, die das Bedürfnis- und Wirksamkeitsspektrum abdeckt. Erst dies erlaubt es jeder Lehrperson, das ihrer individuellen Lernbiographie entsprechende Angebot auszuwählen und zu integrieren - im Interesse ihrer persönlichen Karriere und der Qualitätsentwicklung der Schule.

Literatur

- Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. *Pädagogik*, 49 (4), 22-26.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206-223.
- Herzog, W. (2001). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93, 317-331.
- Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbacher, M.-T. (2001). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

- Herzog, W., Rüegg, S., Retsch, S. & Tuggener, D. (2002). *Evaluation der schulinternen Weiterbildung*. Aarau: Fachhochschule Aargau, Pädagogik, Weiterbildung.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Paul Haupt.
- IWB Pestalozzianum (1999). *Intensivweiterbildung 23 (31. Januar bis 28. April 2000)*. Programm. Zürich: Eigenverlag.
- Joss, H. (2000). Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 379-389.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen (NFP 33)*. Chur: Rüegger.
- LWB Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern (1999). *Information zur Langzeitweiterbildung Luzern* (Informationsmappe). Luzern: Eigenverlag.
- Müller, Ch. (1998). *Denkstile im Schulalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rüegg, M. & Vollenweider, D. (1999). Intensivweiterbildung 1999: Position, Resultate, Perspektiven. *infos und akzente (Pestalozzianum Zürich)*, 3, 26-27.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.

(Hoch-)Begabungsförderung macht Schule

Diskussion der Begabungs- und Hochbegabungsförderung in der Schweiz

Margrit Stamm

In der Schweiz haben in den letzten Jahren die Kantone grosse Anstrengungen unternommen, Begabungsförderungskonzepte zu entwerfen und entsprechende Projekte in der Praxis zu lancieren. Den Vergleich zur internationalen Entwicklung braucht unser Land kaum mehr zu scheuen: Wir haben ein beachtliches Niveau erreicht, das sich unter anderem auch durch eine gute Kooperation der verschiedenen Träger auszeichnet. Soll Begabungsförderung zu einem Gütesiegel der Bildungslandschaft Schweiz werden, muss sie allerdings die Nagelprobe der Qualitätssicherung bestehen. Nur so gelingt es, zu Aussagen über ihre Wirksamkeit und Professionalität zu kommen. Der vorliegende Beitrag informiert sowohl über den Status quo in der Schweiz und die gängigsten Förderkonzepte als auch über den Stand der internationalen aktuellen Forschung. Er zeigt auf, dass Förderkonzepte zwar notwendig sind, angesichts des vorerst noch fehlenden Wissens über den geeignetsten Einsatz von spezifischen Förderprogrammen die Optimierung der allgemeinen Unterrichtsqualität von zentraler Bedeutung ist.

1. Begabungs- und Hochbegabungsförderung - ein neues pädagogisches Thema

Hatte noch anfangs der neunziger Jahre fast gänzliche Unkenntnis über die Thematik der 'besonderen Begabung' respektive 'Hochbegabung' geherrscht und die implizite Annahme dominiert, besonders begabte Schülerinnen und Schüler würden sich selbst durchsetzen und brauchten deshalb keine besondere Unterstützung (vgl. Stamm, 1992, 1993), setzte sich ab Mitte der neunziger Jahre verstärkt die Meinung durch, dass diese Schülerinnen und Schüler das gleiche Anrecht auf individuelle schulische Förderung haben sollen wie durchschnittlich und schwächer Begabte. In der Folge ist Begabtenförderung zu einer viel beachteten Thematik der schweizerischen Bildungspolitik geworden, so dass der 1993 geäusserte Wunsch, die Schweiz solle die Chance nutzen, "Hochbegabungsförderung in eigenständiger Art zu etablieren" (Stamm, 1993, S. 347) als vielversprechend umgesetzt bezeichnet werden kann. Begabungs- und Hochbegabungsförderung - oder welchen Begriff man für diese Thematik auch immer verwenden will - ist sogar zu einem politisch konsensfähigen Thema geworden, das seinen Niederschlag in Parteiprogrammen und Strategiepapieren (Wirz, 2000), aber auch in vielen kantonalen Gesetzgebungen und sogar im neuen Berufsbildungsgesetz (BBG), das 2004 in Kraft tritt, gefunden hat. Solche Aktivitäten haben auf die bildungspolitische Handlungsbereitschaft deutliche Auswirkungen. Beispielsweise werden heute häufiger Gelder zur Unterstützung besonders begabter Kinder und Jugendlicher gesprochen als noch vor einigen Jahren, wengleich die Vorstellungen über die Art, *wie* gefördert werden soll, divergieren. So möchten ökonomisch orientierte Wirtschaftskreise den 'geistigen Rohstoff Schweiz' stärker nutzen und mit einer gezielten Eliteförderung zur Behebung des Spezialistenmangels beitragen, während pädagogisch orientierte Fachkreise eher die

Entfaltung der individuellen Gesamtpersönlichkeit in den Mittelpunkt der Förderanstrengungen stellen wollen. Wie dem auch sei: die aktuelle Bilanz darf sich sehen lassen. Im Schweizer Bildungswesen ist einiges in Gang gekommen, zu dem auch Lehrerbildungsinstitutionen, Schulen mit privaten Trägerschaften oder Dritte Wesentliches beitragen. Zu erwähnen sind etwa der Nachdiplomstudiengang der Hochschule für Heilpädagogik Zürich, der ECHA-Studiengang der AEB in Luzern, die Stiftung für hochbegabte Kinder sowie der Elternverein hochbegabter Kinder EHK. In fast allen Kantonen werden in Pilotversuchen erste Erfahrungen mit Begabungsförderungsprogrammen gesammelt. Die Nachfrage seitens der Lehrer- und Elternschaft ist enorm, so dass die bereitgestellten Gelder kaum alle Bedürfnisse abdecken können.

Wie kommt es zu diesem Interesse? Vielfach wird die Meinung vertreten, 'Begabtenförderung mache nur Schule', weil es sich um eine Modeerscheinung handle, die mit der Legasthenie der achtziger oder dem Programmierten Unterricht der siebziger Jahre vergleichbar sei. Ein Blick zurück in die Geschichte der Begabungsförderung belegt jedoch, dass die aktuelle Entwicklung eher als Weiterentwicklung der Ideale der Bildungsreform gelesen werden kann denn als eine Mode gewordene Idee, die ebenso schnell, wie sie aufgetaucht ist, wieder verschwindet. Die Ziele der Bildungsreform lagen bekanntlich unter anderem darin, die Begabungsreserven auszuschöpfen und den Zugang zum Gymnasium für alle Schichten und für alle geografischen Regionen zu ermöglichen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten gleiche Startbedingungen bekommen und mit kompensatorischen Stütz- und Fördermassnahmen auch zu gleichen Endergebnissen befähigt werden. Diese Idee führte in der Folge zwar zu egalitären Grundzügen unseres Bildungssystems, aber die gleichberechtigten Ansprüche begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler gerieten eher ins Hintertreffen. Deshalb erstaunt wenig, dass Mitte der neunziger Jahre vermehrt die Forderung zu hören war, die Bemühungen um schwächere Schülerinnen und Schüler seien um den natürlichen Gegenpol zu erweitern, nur so seien die Konsequenzen des Chancengleichheitspostulats der Bildungsreform umzusetzen. Wenn gleiche Startbedingungen gegeben sind - so wurde argumentiert - dann müssen die restlichen Differenzen zwangsläufig grösser werden, denn: "Die Gleichheit der Chancen garantiert ungleiche Ergebnisse" (Urban, 1998). Solche Forderungen wurden in der Schweiz sehr wohl gehört (vgl. Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1999), gingen sie doch einher mit Tendenzen der Schulentwicklung, welche sich verstärkt auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung konzentrierten und die anhin dominierende Defizitorientierung durch eine Potenzialorientierung ersetzt haben wollten. Damit verbunden wurde ein generell neues Rollenverständnis von Lehrpersonen und eine Neuausrichtung auf zwei pädagogische Leitideen, auf die Integration einerseits und die Individualisierung andererseits. In dem Masse, wie sich die Schule nun auf Integration und Individualisierung konzentrierte und den umfassenden Förderauftrag in den Mittelpunkt stellte, wuchs das Verständnis, dass dazu auch Kinder und Jugendliche mit ungewöhnlich hohen Fähigkeiten in verschiedenen Begabungsdomänen gehören. Nicht zuletzt haben die Ergebnisse der ersten Teilprojekte der Längsschnittstudie 'Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen'

(Stamm, 2001) dazu beigetragen, das Wissen und das Verständnis über besondere Begabungen und über die Heterogenität in den einzelnen Kompetenzbereichen zu vergrössern und Bildungsverantwortliche wie auch Lehrerschaften zu sensibilisieren.

Wesentlich zum hohen Formierungsstand in unserem Land beigetragen hat das 'Netzwerk Begabungsförderung', das sich als Dienstleistung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung versteht und als Pilotbetrieb bis ins Jahr 2003 von 20 Kantonen der Deutschschweiz mitgetragen und auch mitfinanziert wird (www.begabungsforderung.ch). Diesem Netzwerk ist es seit 1998 kontinuierlich gelungen, ein Wissensmanagement aufzubauen, das den Namen auch tatsächlich verdient, weil es Erkenntnisse und Erfahrungen zusammenzieht und für die Weiterarbeit und Information Dritten gegenüber verwendbar macht. Das Netzwerk ist damit ein Dokumentations- und Informationssystem geworden, das ermöglicht, partikulär und in bestimmten Kontexten erworbenes Wissen zu verallgemeinern und eine Verwertung in einem anderen Wirkungskreis zu ermöglichen. Die Schweiz verfügt damit im Unterschied zu anderen Ländern ein gut strukturiertes, interaktiv zugängliches und seriös gestaltetes Informations- und Verwertungsangebot.

2. Hochbegabungsforschung international

Hochbegabungsforschung hat eine lange Tradition, deren Beginn üblicherweise mit Galtons Untersuchung zur genetischen Ausstattung des Menschen markiert wird (vgl. dazu auch Stamm, 1992, S. 21 ff.). Galton war der Ansicht, das 'Gesetz der Ahnenvererbung' sei Ausdruck der genetischen Ausstattung des Menschen und daher Grund für dessen Begabung. Bis dahin hatte die Annahme vorgeherrscht, Begabung sei ein Geschenk, eine schicksalhafte Inspiration, eine seit Platon und Aristoteles bekannte Theorie. Mit seiner Divergenzhypothese von Hochbegabung behauptete der italienische Psychiater Lombroso schliesslich eine enge Verflechtung von Genie und Wahnsinn. Geniale Menschen seien eine degenerative Erscheinung und repräsentierten die letzten Glieder eines aussterbenden Geschlechts. Einen weiteren Meilenstein in der Geschichte der Hochbegabungsforschung markierten die Arbeiten von Stern oder auch Binet und Simon, die Konzepte zum Intelligenzquotienten entwarfen und aufzeigten, wie die intellektuelle Leistung eines Menschen vermessen werden könnte. *Ein* Name ist allerdings mit dem Begriff Hochbegabung unweigerlich verbunden: Lewis Madison Terman. Mit seiner Längsschnittstudie, in der er 1 500 Probandinnen und Probanden von der Kindheit bis ins hohe Alter untersuchte, wurde er weltberühmt. Er konnte Lombrosos Divergenzhypothese widerlegen und aufzeigen, dass Hochbegabung nicht einfach gleichzusetzen ist mit hoher erblich festgelegter Intelligenz, die automatisch zu herausragenden Leistungen führt. Obwohl verschiedentlich vor allem in methodologischer Hinsicht angezweifelt (vgl. dazu ausführlicher Tettenborn, 1996), macht Termans Studie klar, dass auch soziale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale entscheidend zur Realisierung von hohen Begabungen beitragen.

Nach dieser ersten Entwicklungsphase blieb die Hochbegabungsforschung lange Jahre auf den anglo-amerikanischen Raum beschränkt. Erst Mitte der siebziger Jahren erlangte sie durch den erstmals in London durchgeführten Weltkongress zur Hochbegabung auch im deutschsprachigen Europa Beachtung, nachdem im Rahmen der

Bildungsreform umfangreiche Studien zu den sogenannten Begabungsreserven durchgeführt worden waren (Heller, 1969). In der Folge setzte vor allem in Deutschland eine rege Forschungstätigkeit ein, während in der Schweiz die Thematik vorerst unberührt blieb. Heute hat sich die Situation geändert: Begabtenförderung hat sich in der Schweiz etabliert, Hochbegabungsforschung steckt noch in den Anfängen.

Die pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse der Hochbegabungsforschung stammen aus verschiedenen Forschungstraditionen. Im Zentrum stehen sozialpsychologische, psychometrische und kognitionspsychologische Ansätze. Neuerdings kommt die lernpsychologisch orientierte Expertiseforschung dazu (Experten-Novizen-Paradigma). Immer stärkeres Interesse findet auch die Kulturvergleichsforschung, die den unterschiedlichen Paradigmen in den verschiedenen Kulturen Rechnung trägt. Dass sich Hochbegabungsforschung etabliert hat, zeigt sich zum einen in der Anzahl Publikationen, die sich in den letzten Jahren verdreifacht hat, aber auch in den vielen einschlägigen Forschungsarbeiten. Exemplarisch genannt seien hier das US-amerikanische Projekt zur Förderung mathematisch begabter Schülerinnen und Schüler an der John Hopkins University (Stanley, 1986), das inzwischen weltweit angewendet wird, die Arbeiten von Renzulli und Reis zu Identifikations- und Fördermodellen (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001), die Münchener Hochbegabtenstudie (Heller, 2000), die Studien von Urban zur Kreativitätsförderung (Cropley & Urban, 2000), zur Diagnostik hoch begabter Kinder von Stapf (2001) sowie die Lebensumweltanalyse hochbegabter Schüler (Rost, 1993). Ferner gibt Ellen Winner (1998) in ihrer Publikation nicht nur einen umfassenden Überblick über die neuesten biologischen und psychologischen Erkenntnisse, sondern sie entlarvt gleichzeitig all die vielen falschen Vorstellungen, welche das Phänomen Hochbegabung begleiten. In der Schweiz ist die bis 2008 laufende Studie Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen (Stamm, 2001) zu nennen, deren Stichprobe sich aus ca. 30 % hochbegabten Jugendlichen zusammensetzt, welche bei Schuleintritt im Jahr 1995 in den Domänen Sprache und/oder Mathematik ausserordentliche Kompetenzen gezeigt hatten sowie das neu lancierte Nationalfonds-Projekt des Sonderpädagogischen Instituts der Universität Zürich zur Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher in der Schweiz.

3. Begabung und Intelligenz

'Hochbegabung' oder 'besondere Begabung' sind keine präzise gebrauchten Begriffe (vgl. Rost, 1989, S. 5; Stamm, 1992, S. 55 ff.; Feger & Prado, 1998, S. 28). Aber auch Bezeichnungen wie 'Höchstbegabung', 'höhere Begabung', 'Hochbefähigte', 'Hochintelligente', 'Spitzenbegabte' oder 'besonders Befähigte' machen nicht klar, was mit den Begriffsnuancen angesprochen ist. In Deutschland beispielsweise werden seit den achtziger Jahren, nachdem der Deutsche Wissenschaftsrat den Begriff 'besonders befähigte Kinder' in die Diskussion eingeführt hatte, alle diese Begriffe bedeutungsgleich mit Hochbegabung verwendet. In der Schweiz geht der Trend eher in Richtung des Labels 'besondere Begabung', vermutlich aus bildungspolitischen Gründen, da das recht elitär tönende 'Hoch' vermieden und der ganzen Thematik zugleich der konservative Beigeschmack genommen werden soll. Persönlich vertrete ich

jedoch die Ansicht, der Begriff 'Hochbegabung' sei für die Pädagogik, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für die Allgemeine Didaktik wichtig. Er verweist erstens auf die deutlichen Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und deshalb auf die Notwendigkeit unterschiedlicher Formen von Erziehung und Bildung. Gemäss Definition besagt er zweitens, dass es Menschen gibt, in denen herausragende Potenziale stecken, die es zu entdecken, zu fördern und herauszufordern gilt.

Die Begriffsproblematik zeigt sich aber auch in der Wahl des Terminus Begabten- oder Hochbegabtenförderung respektive Begabungs- oder Hochbegabungsförderung. Nicht nur wird die ersterwähnte Begriffsformulierung vor allem in Deutschland und die zweite Formulierung in der Schweiz verwendet, es gibt auch Unterschiede tiefergründigerer Natur: Bei der *Begabten- und Hochbegabtenförderung* geht es um die Vermittlung von Erkenntnissen und Fähigkeiten auf der Grundlage der verschiedenen Begabungen. *Begabungs- und Hochbegabungsförderung* will dagegen die Begabungsentfaltung stimulieren. So besehen liessen sich die beiden Begriffe in entwicklungspsychologischer Perspektive differenzieren und Begabungsförderung (mit dem Ziel der Stimulierung und allgemeinen Förderung des Begabungspotenzials) als Zielsetzung für den Vorschul- und Primarschulbereich setzen, die Begabtenförderung hingegen für die bereichsspezifische Förderung auf Sekundarstufe I.

Ob Begabtenförderung oder Hochbegabungsförderung - Probleme lassen sich auch mit einem exakt definierten Begriff nicht vermeiden, denn es gibt weitere Unklarheiten. Sie liegen nicht nur in den verschiedenen Bezeichnungen, sondern in erster Linie auch im Umstand, dass Begabung oder Hochbegabung keine beobachtbaren Phänomene, sondern hypothetische Konstruktbegriffe darstellen und das Begabungskonzept selbst als 'verwaschen' zu bezeichnen ist, da es verschiedene Phänomene subsumiert. So kann Begabung (a) als statische oder als dynamische Konzeption aufgefasst werden, (b) intellektuelle und/oder nicht-intellektuelle Begabungen umfassen, (c) als messbares Produkt oder als Entwicklungsmöglichkeit mit Prozesscharakter definiert oder (d) als zu beschreibende oder zu erklärende Kategorie verstanden werden. Diese Schwierigkeiten seien am Beispiel der begabten Underachiever - derjenigen Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres hohen kognitiven Potenzials erwartungswidrig schlechte Schulleistungen erbringen - erläutert: Wenn wir Hochbegabung als statische Konzeption auffassen, sie als intellektuelle Leistung definieren und diese mit sichtbaren, weit überdurchschnittlichen Produkten gleichsetzen, dann werden Minderleisterinnen und Minderleister nicht als hochbegabt identifiziert, weil sie ja keine herausragenden intellektuellen Leistungen erzielen. Verstehen wir Hochbegabung jedoch als Disposition, die der Begabungsentwicklung und auch nicht-intellektuellen Faktoren Aufmerksamkeit schenkt und somit nicht auf die Manifestation von hochbegabtem Verhalten ausgerichtet ist, dann bekommen begabte Minderleister die Chance, als hochbegabt identifiziert zu werden. Aus solchen Gründen versteht sich, dass eine Definition von Hochbegabung nicht einfach mit einem Intelligenzquotienten von 130 umschrieben werden kann, sondern als qualitative Kategorie erklärt werden muss: *Hochbegabung ist das Potenzial eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also die Kompetenz eines Menschen.*

Sie ist darüber hinaus zweitens ein Interaktionsprodukt, das aus der Wechselwirkung zwischen individueller Anlagepotenz und sozialer Umgebung resultiert (vgl. auch Stamm, 1999, S. 10).

Obwohl Begabung und Intelligenz häufig synonym verwendet werden, scheint eine Abgrenzung von Vorteil, weil vielfältige menschliche Begabungen in verschiedenen, voneinander unabhängigen Leistungsbereichen nachweisbar sind. Gemäss aktuellem Forschungsstand lassen sich fünf Bereiche unterscheiden: intellektuelle Begabung (Intelligenz), musikalische Begabung, bildnerisch-gestaltende Begabung, psychomotorische Begabung und soziale Begabung¹. Intelligenz, gleichgesetzt mit intellektueller Begabung, wird definiert als Fähigkeit des Individuums zum zweckvollen Handeln, vernünftigen Denken und zur wirkungsvollen Auseinandersetzung mit dem Umfeld. Allerdings gibt es seit vielen Jahren eine kontrovers geführte Diskussion, die in letzter Zeit zudem Konkurrenz im Konzept der emotionalen Intelligenz von Goleman (2001) oder den Begabungsdomänen von Gardner (1998) bekommt. Sie betrifft die Frage, welche theoretischen Modelle die Struktur der Intelligenz besser abzubilden in der Lage sind, (a) Modelle im Sinne von Spearman mit dem allgemeinen Faktor, der in jeder Intelligenzleistung aufscheint (general factor oder 'g'-Faktor) und spezifischen Intelligenzfaktoren (special factors oder s-Faktoren) oder (b) Modelle, welche viele Faktoren postulieren (beispielsweise Modelle von Guilford, Cattell oder Gardner²). Überblickt man die aktuelle Hochbegabungsforschung, so fällt die vermehrte Abwendung vom Konzept der allgemeinen Intelligenz hin zu bereichsspezifischen Konzepten mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeitsbereichen und Interessendomänen auf. Heute besteht allgemein die Überzeugung, dass (Hoch-)Begabung in bereichsspezifischen Wissens- und Handlungsdomänen auftritt, die als Talentbereiche zu bezeichnen wären. Das Modell der allgemeinen Intelligenz wird jedoch von Rost verteidigt³. Die bekanntesten mehrdimensionalen Begabungskonzepte sind das Drei-Ringe-Modell von Renzulli, das triadische Interdependenzmodell von Mönks, das Münchner Modell von Heller et al. oder das Begabungsmodell von Gagné (vgl. ausführlich Heller, 2000, S. 41 ff., Stamm, 1999, S. 12 ff.). Diese Mehrdimensionalität scheint auch angesichts der neuesten Untersuchungen im Rahmen der Längsschnittstudie Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen sinnvoll (Stamm, 2001a). Die Befunde zeigen nämlich, dass sich die bereichsspezifischen Begabungen der Frühleser/innen und Frührechner/innen zu Beginn der Sekundarstufe I deutlicher manifestieren als während der Primarschulzeit.

¹ Für die soziale Begabung und die psychomotorische Begabung liegen bisher allerdings keine Konzepte vor, welche eine zufriedenstellende Erfassung erlauben. Gleiches gilt für das Konstrukt der Kreativität.

² Gardner geht von bisweilen mehr als sieben unabhängigen Intelligenzsystemen aus. Allerdings handelt es sich dabei um eine eher populärwissenschaftliche Theorie, die von Gardner selbst als nicht belegte empirische Tatsache bezeichnet wird. Nach Gardner kann jeder Mensch eine Vielzahl dieser Intelligenzen entwickeln, menschlich kompetentes Verhalten ergibt sich jedoch erst im Zusammenspiel den vielfachen Intelligenzen.

³ Siehe dazu die Auseinandersetzungen zwischen Hany, Mönks und Rost in der *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* von 1991, Nr. 23.

In der Praxis ist, im Gegensatz zum elaborierten Theoriewissen, nach wie vor ein die Ausprägung der intellektuellen Begabung beschreibender, quantitativer Begriff vorherrschend. Eingebürgert hat sich, ab $IQ \geq 130$ (Prozentrang 98, d.h. mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert) von Hochbegabung zu sprechen. Als Genie wird eine Höchstbegabung ($IQ \geq 160$) bezeichnet.

4. Förderkonzepte

Es ist aufgezeigt worden, dass das Konzept Hochbegabung ein heterogenes bearbeitetes Gebilde ist. Entsprechend schwierig ist auch die Beantwortung der Frage, wie am besten gefördert werden soll und welche Konzepte sich aus wissenschaftlicher Perspektive am ehesten eignen. Im Allgemeinen konzentrieren sich Förderkonzepte auf die organisatorische Adaptation des schulischen Unterrichts durch eine Passung von Lernkompetenz und Curriculum. Die Diskussion steht dabei im Spannungsfeld von Integration und Separation, die in der Schweiz eher zugunsten integrativer Bemühungen ausfällt. Ob separierte oder integrierte Förderung wirksamer ist, kann aus wissenschaftlicher Perspektive allerdings nicht schlüssig beantwortet werden. Zum einen gibt es zu wenig vergleichende Wirksamkeitsstudien, zum zweiten ist bis heute nicht geklärt, ob zwischen Normalbegabung und Hochbegabung lediglich eine quantitative oder doch eine qualitative Differenz besteht. Deshalb bleiben Fragen nach den geeignetsten Förderprinzipien und Förderschwerpunkten vorerst offen wie etwa: Soll eher auf die Erhöhung der Lerngeschwindigkeit, auf die Anreicherung der Inhalte oder auf die Individualisierung des Unterrichts fokussiert werden? Sollen eher Denkkompetenzen (wissenschaftliches Arbeiten, Lernstrategien, Förderung von Problemlösefähigkeit und Kreativität), curriculumexterne Wissensgebiete, oder die Produktion von Leistungen gefördert werden? Ebenso schwierig ist die Frage zu beantworten, wozu Begabungsförderung eingesetzt werden soll, d.h. ob sie eine Massnahme zur Kompensation von Schwächen, zur Förderung von Stärken, zur Ausschöpfung der Begabungsreserven, zur Förderung der Begabungsspitzen oder zur Persönlichkeitsförderung sein soll. Wüsste man, dass zwischen Normal- und Hochbegabung lediglich ein quantitativer Unterschied vorhanden ist, so könnte das Akzelerationsprinzip befürwortet und ein Ausgleich von Schwächen erwogen werden. Stellte sich jedoch heraus, dass es sich bei Hochbegabung tatsächlich um eine qualitative Kategorie handelt, dann wäre nicht in erster Linie eine Anreicherung, sondern ein ganz anderes Curriculum nötig.

Nimmt man die aktuell angebotenen Begabungsförderungsprogramme der Bildungslandschaft Schweiz in den Blick, lassen sie sich zu fünf Schwerpunkten verdichten: Die Differenzierung des regulären Unterrichts durch innere Differenzierung, die Anreicherung des Unterrichts durch erweiterte Lernumwelten, die Förderung nach dem Akzelerationsprinzip, das eine beschleunigte Aufgabenbewältigung durch die Berücksichtigung des hohen Lerntempos vorsieht, eine Kombination zwischen Anreicherung und Beschleunigung sowie Massnahmen in Richtung homogener Gruppenbildung.

(1) *Differenzierung des regulären Unterrichts durch innere Differenzierung*

Diese Massnahme kennzeichnet den regulären Unterricht als ersten Förderort, der dem individuellen Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst und mit unterschiedlichen methodischen Formen und Lerntempi, hier und da auch mit unterschiedlichen Lernzielen, ausgestattet werden soll.

Dieses Förderkonzept wird in fast allen Kantonen von den Schulbehörden explizite unterstützt und den Lehrpersonen zur Umsetzung empfohlen. Allerdings erfordert es eine durchdachte Organisation und einen hohen Professionalisierungsgrad der Lehrerschaft, insgesamt also recht viel zusätzlichen Arbeitsaufwand. Die Bereitschaft der Lehrerschaft, sich auf dieses Konzept einzulassen, ist recht unterschiedlich, am höchsten ist sie bei Kindergarten- und Unterstufenlehrkräften, am niedrigsten bei Lehrkräften der Sekundarstufe I und II (vgl. Stamm, 2001).

(2) *Enrichment*

Diese Fördermassnahme ist ebenfalls recht verbreitet. Enrichment bedeutet Anreicherung des Curriculums durch entsprechende Massnahmen (Ressourcenräume, Pull-outprogramme, Arbeitsgemeinschaften, Lernwerkstätten, Workshops, Projekte, Sommerkurse etc.). Ihre Wirkungsabsicht liegt in der Erhöhung der Lernfreude, im Abbau der Langeweile, in den neuen Horizonten, die entstehen sollen.

Die verschiedenen, bisher implementierten Enrichment-Angebote unterscheiden sich vor allem in der Organisation und in der Anbindung an die Schulen. Übernehmen die Schulen Administration und Organisation selbst, so ist damit meist auch eine schulhausnahe Einbindung des Enrichment-Projekts verbunden. Übernimmt diese Aufgabe allerdings ein zentral organisiertes Management, werden die Schulen zwar von administrativ-organisatorischen Belangen entlastet, das Förderprojekt jedoch auch häufig von der Schule abgekoppelt. Problematisch ist der Enrichment-Ansatz für Schülerinnen und Schüler mit bereichsspezifischen Begabungen und hohem Lerntempo. Bekommen sie nur Zusatzangebote vorgesetzt, die nicht ihren Kompetenzbereichen entsprechen, wird ihre Motivation möglicherweise beeinträchtigt. Die Langeweile im Regelunterricht bleibt erhalten und das Gefälle zwischen Lust im Projekt und Unlust in der Schule wird grösser. Solche Effekte verstärken sich gerade in zentral organisierten Projekten, weil zwischen dem System 'Schule' und dem System 'Enrichment' keine oder wenig Synergien entstehen.

(3) *Akzeleration*

Diese Fördermassnahme ist auf die Geschwindigkeit der Lernprozesse und damit auf eine beschleunigte Absolvierung der Schulzeit ausgerichtet. In der Schweiz werden in diesem Bereich kaum Fördermassnahmen erprobt, denn frühzeitige Einschulung und Überspringen einer Schulklasse sind lediglich organisatorische Fördermassnahmen. Die meisten der akzelerierenden Massnahmen wie Fachunterricht in einer höheren Klasse etc. sind bisher vor allem als Einzelmassnahmen bekannt und erlauben noch keine verbindlichen Aussagen. Allerdings kann Akzeleration auch innere Akzeleration sein, beispielsweise als *curriculum compacting*, welches die schnelle Absolvierung

des Basiscurriculums erlaubt. Die zu vermittelnden Basisfertigkeiten werden dabei komprimiert und an die individuellen Vorkenntnisse der Schüler adaptiert (Heller, 1998; Reis & Purcell, 1993; Renzulli & Reis, 2000).

Lehrpersonen bewerten akzelerative Massnahmen unterschiedlich. Als problematisch erachtet werden häufig die Asynchronien⁴ zwischen sozialem respektive emotionalem und intellektuellem Entwicklungsstand. In der Tat ist es so, dass frühzeitige Einschulung wie auch Überspringen allgemein breite, bereichsübergreifende Begabungsprofile mit gefestigter Sozial- und Selbstkompetenz und einen Altersvorsprung in jeder Hinsicht bedingen. Obwohl zum Überspringen in der Schweiz positive Befunde vorliegen (Bähr, 1999; Tschanz, 1998), stimmen neueste Erkenntnisse eher nachdenklich und geben zur Vermutung Anlass, die Massnahme werde nicht immer aufgrund einer sorgfältigen Diagnostik gewählt, sondern weil sie sich als kostengünstige und akzeptierte, gesetzlich erlaubte und verfügbare Möglichkeit geradezu anbietet (Stamm, 2001). Häufig wird auch nicht bedacht, dass Eltern und betroffene Schülerinnen und Schüler den Integrationsaufwand selber und ohne fremde Hilfe leisten müssen und weitere Beratung mit zusätzlichen Kosten verbunden sind (Hany, 1999).

(4) *Kombinationen von Enrichment und Akzeleration*

Enrichment und Akzeleration sind nicht lediglich Alternativen. Anreicherung kann Beschleunigung beinhalten und umgekehrt. In der Schweiz werden solche Kombinationen bisher lediglich in Einzelfällen praktiziert und es liegen dazu auch kaum gesicherte Rückmeldungen vor. Während reines Enrichment oder reine Akzeleration eine vertretbaren Betreuungsaufwand bedingen, erfordert ihre Kombination umfassendere Beratung und Begleitung. Damit verbunden sind grössere finanzielle Aufwendungen sowie fachkompetente Beraterinnen und Berater (Feger & Prado, 1998).

(5) *Gruppierende Massnahmen*

Diese Angebote gründen auf dem Prinzip des *ability-groupings* und fassen in der Regel Kinder und Jugendliche mit hohen kognitiven Kompetenzen oder mit Spezialbegabungen auf sportlichem, musischem oder künstlerischem Gebiet zusammen. Bislang sind sie auf wenige Beispiele beschränkt (Beispiele: Talenta in Zürich und Basel, Klassenzug zur Förderung besonderer Begabungen am bernischen Gymnasium Hofwil, Schule und Spitzensport Niederlenz).

Gerade weil der Wissensstand der Hochbegabungsforschung nicht so weit gediehen ist, dass allzu viele Erkenntnisse gesichert sind und auch wenig empirische Nachweise zur Effektivität und Effizienz von Förderprogrammen vorliegen (Hany, 2000, 2001), sind alle Bemühungen in Richtung begabungsentwickelndem Unterricht zu begrüssen, wohlwissentlich, dass die Fokussierung auf die Heterogenität von

⁴ Terrassier (1982, S. 92 ff.) spricht von einer sozialen Asynchronie als der Diskrepanz zwischen der akzelerierten geistigen Entwicklung eines hoch begabten Kindes und dem standardisierten, auf den Durchschnittschüler ausgerichteten Curriculum. Als innere Asynchronie bezeichnet er die Diskrepanzen zwischen psychomotorischer und intellektueller Entwicklung, zwischen Intelligenz und affektiver Reife und zwischen unterschiedlichen Bereichen der intellektuellen Entwicklung.

Lernmerkmalen mit einem grossen didaktischen Aufwand für die Lehrpersonen verbunden ist. Zu erinnern ist an die Forderungen des verstorbenen Psychologen Franz E. Weinert (2000), der die Optimierung der allgemeinen Unterrichtsqualität inklusive der Lernmethoden als zentrale begabungsfördernde Elemente bezeichnet hat, die bedeutsamer sei als spezialisierte Massnahmen. In der Tat kann die Unterrichtsforschung (Schnaitmann, 1995; Weinert, 2000) aufzeigen, dass guter Unterricht nicht durch Zufälligkeit oder grosse Motivation entsteht, sondern durch professionell agierende Lehrkräfte. Demzufolge müssen sie sich auch an Merkmalsprofilen hoch begabter Schülerinnen und Schüler orientieren. Obwohl Forschungsbefunde über solche Merkmalsprofile nicht in allen Teilen übereinstimmen (Stamm, 2001), so doch im Befund, dass es mindestens zwei Standardtypen der hoch begabten Schülerpersönlichkeit gibt. Der eine Typus ist als schnell lernend, effizient in der Informationsverarbeitung, wissbegierig und lernbereit sowie bei den Peers akzeptiert und beliebt charakterisierbar. Der andere Typus umfasst die zwar hoch begabten, doch schwierigen, eigenwilligen und häufig eine Aussenseiterposition einnehmenden Schülerinnen und Schüler. Obwohl Angehörige beider Typen zu grossen Teilen in der Lage sind, selbstgesteuert zu arbeiten, wäre es falsch, anzunehmen oder zu postulieren, sie bräuchten lediglich Lehrkräfte mit Moderatorenfunktion. Gerade die Passung von Unterrichtsmethoden und Lerntypus, die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken oder die Erarbeitung von Grundfähigkeiten macht eine sorgfältige didaktische Aufarbeitung durch die Lehrperson notwendig. Demzufolge haben sich Qualitätskriterien für den Unterricht, die sich auch am Merkmalsprofil besonders begabter Kinder und Jugendlicher orientieren, folgenden, aus der Unterrichtsforschung bekannten Prinzipien zu verpflichten:

- Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege und hoher Lerntempi (mit nicht zu vielen Übungs- und Wiederholungsphasen für Hochbegabte);
- Kompatibilität von Unterrichtsmethoden und Lernzielen resp. Problemformulierungen;
- Individualisierung durch spezifische Anordnung der Lerngruppen;
- Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zum Wissenserwerb und zur Wissensverarbeitung;
- interessengeleitetes *und* kumulatives Lernen;
- situiertes selbststeuerndes Lernen *und* kooperatives Lernen;
- sachgerechte Rückmeldung von Fehlern;
- verstärkende Interaktion;
- kontinuierlicher, störungsfreier und intensiv genutzter Unterricht mit wenig Ausfällen.

(6) Die Frage der Wirksamkeit

In der Schweiz sind in den letzten Jahren grosse Anstrengungen unternommen worden, Begabungsförderungskonzepte zu entwerfen und entsprechende Projekte in der Praxis zu lancieren, so dass unser Land den Vergleich zur internationalen Entwicklung nicht mehr zu scheuen braucht. Allerdings haben wir bis heute keine Kenntnis über die Anzahl der Projekte, ihre Förderziele oder ihre Erfolge, so dass wir gesamt-

schweizerisch keine Aussagen über ihre Wirksamkeit machen können. Wir können lediglich davon ausgehen, dass mehr Projekte als allgemein angenommen existieren, deren Qualität allerdings recht unterschiedlich sein dürfte. So wissen wir nicht, ob diese Projekte ihre Ziele erreichen, welche positiven oder negativen (Neben-) Wirkungen sie haben, ob sie zur Steigerung von Schulqualität beitragen und ob die geförderten Schülerinnen und Schüler tatsächlich profitieren. Zwar liegt auf den ersten Blick kein eklatanter Mangel vor, werden viele Projekte doch einer formativen, teilweise auch einer summativen Evaluation unterzogen. Ihnen mangelt es jedoch häufig an Fragestellungen, die über die Erhebungen von Zufriedenheit und Akzeptanz und den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hinausgehen. Gerade deshalb wären *programmübergreifende Wirksamkeitsstudien* nötig, auf die bei Diskussionen um Gütestandards (oder gar Zertifizierungen resp. Akkreditierungen) zurückgegriffen werden könnte. Solche als Wirksamkeitsanalysen angelegte Bildungsevaluationen sollen im direkten Vergleich eine beurteilende Beantwortung folgenden Fragen liefern:

- Wie gut und wie ökonomisch werden die von den Verantwortlichen gesteckten Ziele erreicht?
- Inwieweit werden die Massnahmen in Übereinstimmung mit Konzeptvorgaben durchgeführt?
- Wie sind die theoretischen Grundlagen inklusive das Identifikationsverfahren zu bewerten?
- Inwiefern wird die intendierte Zielgruppe erreicht?
- Inwiefern sind die angewandten Fördermassnahmen auch geeignet für die ausgewählten Kinder und Jugendlichen?

Entsprechend dem Stand der allgemeinen Evaluationsforschung (Rossi et al., 1999; Weiss, 1999) sollten Evaluationen von Begabungsförderungsprogrammen summativer Art sein und anhand von Input-, Prozess-, Output- und Outcomevariablen sowie Kontextvariablen erfolgen. Auf diese Weise erlauben sie, den Programmgestaltern und Entscheidungsträgern bedeutsame Rückmeldungen für weitere systemsteuernde Massnahmen zu liefern. Verstärkte Aufmerksamkeit ist dabei dem Vergleich von Input- und Outputvariablen zu schenken, um die Güte der Programme bezüglich Mitteleinsatz und Zielerreichung zu untersuchen. Nur so ist es möglich, Gütestandards zu formulieren und die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand zu formulieren. Inputvariablen umfassen die Eigenschaften und Merkmale der geförderten Schülerinnen und Schüler, die Qualifikationsmerkmale der Anbietenden sowie die Einstellungen oder das methodisch-didaktische Verständnis der beteiligten Lehrpersonen. Die Prozessvariablen umfassen Nominations- und Identifikationsprozesse, Kommunikationsverläufe, Koordinationsbemühungen und die Art der internen und externen Organisation. Als Outputvariablen gelten die Leistungsentwicklung der geförderten Schülerinnen und Schüler in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht als dem Ausmass der gewünschten Wirksamkeit, erwünschte und unerwünschte Nebenefekte, die allenfalls in Zusammenhang mit den Fördermassnahmen auftreten, der Transfer von Erfahrungen und Lernzuwachs in den regulären Unterricht und umgekehrt sowie die Akzeptanz der Fördermassnahme durch alle Beteiligengruppen.

Outcomevariablen untersuchen die längerfristige Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Anschlussfähigkeit der begabungsfördernden Massnahmen.

Programmübergreifende Wirksamkeitsstudien müssen in der Lage sein, in dreifacher Hinsicht eine Beurteilung vorzunehmen: Sie müssen erstens aufzeigen, welche Förderprogramme und Förderkonzepte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kognitiven, sozialen und emotionalen Profit bringen. Zweitens sollen sie Auskunft geben, welche Massnahmen besondere Begabungen und/oder Hochbegabungen besser zu fördern imstande sind als der Regelunterricht. Und drittens müsste eine Wirksamkeitsstudie auch aufzeigen können, welche Programme den Nachweis erbringen können, tatsächlich auf besondere Begabung oder Hochbegabung zugeschnitten zu sein, so dass Nicht-Hochbegabte demzufolge von diesem Programm nicht profitieren sollten.

5. Entwicklungsperspektiven

Es bleibt einiges zu tun. Deshalb seien hier abschliessend einige Konsequenzen zur Optimierung der Begabungsförderung zusammengestellt, um einer zufälligen, an den Gesetzen des Marktes orientierten Verfügbarkeit Einhalt zu gebieten und die systematische, theoriebasierte Entwicklung und Etablierung pädagogischer Konzeptionen zu fördern.

- Wünschbar ist eine Überprüfung von Begabungsförderungsprogrammen durch *qualitätssichernde Massnahmen* auf der Basis von Gütekriterien wie Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Vollständigkeit. Nur so kann verhindert werden, dass ein Marktplatz an Angeboten entsteht, welche die Wirksamkeitskriterien nicht erfüllen und demzufolge als Etikettenschwindel zu bezeichnen wären. Qualitätsstandards sollten dabei auf *best practice* (Rogers, 2001) ausgerichtet werden und mit personalisiertem Wissen vor Ort verbunden sein. Wünschbar wären demzufolge auch spezifische, breit angelegte Wirksamkeitsstudien, von fachkundigen Professionellen durchgeführt, die gesicherte Erkenntnisse zu Effektivität und Effizienz der Programme liefern und alle verfügbaren Konzepte einschliessen. Solche Studien sollten auch explizite aufzeigen, welche Organisationsformen am wirksamsten und welche Zielsetzungen (Förderung von Exzellenz, Ausgleich von Schwächen, Förderung von nicht begabungsrelevanten Bereichen, Prävention etc.) am erfolgversprechendsten sind.
- Wünschbar sind vermehrt *multidimensionale Förderkonzepte*, die langfristig angelegt sind und den Zeithorizont von einem Jahr deutlich übersteigen. Solche Modelle existieren bereits, beispielsweise das Enrichment Triad Revolving Door Modell von Renzulli et al. (2001). Sie garantieren auch, die Kontinuität der individuellen Begabungsförderung und die Nachhaltigkeit der vielfältigen Förderbemühungen, die meist bereits im Kindergarten oder der Primarschule einsetzen, während der weiteren Schulzeit sicherzustellen. Zu denken wäre an das System eines stufenübergreifenden Portfolios oder eines Leistungsausweises, das die begabungsfördernden Massnahmen beim Individuum zentriert und auch bei einem Stufenwechsel sicherstellt, dass die Förderung weiterhin adressatenorientiert und massgeschneidert gestaltet wird.

- Schliesslich wäre auch wünschenswert, Begabungs- und Begabtenförderung vermehrt auf die Maximalvariante der Hochbegabungsförderung auszudehnen, d.h. nicht ausschliesslich auf anreichernde Angebote zu fokussieren, sondern auf eine intensive Förderung, welche den Schülerinnen und Schülern erlaubt, Spitzenleistungen zu erbringen.

Literatur

- Bähr, K. (1999). *Welche Massnahmen ergreifen Schulpflegen des Kantons Zürich für "hochbegabte" Schülerinnen und Schüler? Teil I: Ergebnisse und Konzepte*. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- Cropley, A.J. & Urban, K.K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. In K.A. Heller et al. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 485-498). Amsterdam: Elsevier.
- Feger, B. & Prado, T. (1998). *Hochbegabung: die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus.
- Gardner, H. (1998). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett.
- Goleman, D. (2001). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hany, E.A. (1999). *Begabtenförderung in Deutschland als Scheinbehandlung? Ein freundschaftlicher Frontalangriff*. Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Begabungsforschung und Begabtenförderung in Rostock, Oktober, 1999.
- Hany, E.A. (2000). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 71-96). Bad Honnef: Bock.
- Hany, E.A. (2001). *Schriftliche Stellungnahme zum Thema "Hochbegabtenförderung" im Rahmen der Expertenanhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*, 17. Januar 2001.
- Heller, K.A. (1969). Zum Problem der Begabungsreserven. In H.R. Lückert (Hrsg.), *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe* (S. 352-430). München: Reinhardt.
- Heller, K.A. (1998). Begabung und Differenzierung. Begabungsspezifische Schüler- und Unterrichtsmerkmale. Konsequenzen für die Begabtenförderung in der Schule. In K.K. Urban & H. Joswig (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Schule* (S. 21-50). Rodenberg: Klausur.
- Heller, K. A. (2000). (Hrsg.). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Reis, S.M.; Purcell, J.H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 147-170.
- Renzulli, J.S. & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. In K.A. Heller, F.J. Mönks & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (367-381). Amsterdam: Elsevier.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.
- Rogers, K. (2001). *Learning from the research: Best practices in gifted education*. Vortrag auf der 14. Weltkonferenz für hoch begabte und talentierte Kinder. Barcelona.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation - a systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Rost, D. (1989). Zum Thema 'Hochbegabung'. In Der Oberkreisdirektor des Kreises Neuss (Hrsg.), *Bundesmodell Begabtenförderung im Kreis Neuss*. Abschlussbericht. (S. 5-55). Mönchengladbach.
- Rost, D. (1993) (Hrsg.). *Lebensumweltanalysen hochbegabter Kinder*. Bern: Hogrefe.
- Schnaitmann, G. W. (1995). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth: Auer.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (1999). (Hrsg.). *Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität*. Trendbericht. Aarau.

- Stanley, J.C. (1986). Fostering use of mathematical talent in the USA: SMPY's rationale. In A.J. Cropley, K.K. Urban & H. Wagner (Eds.), *Giftedness: a continuing worldwide challenge* (227-243). New York: Trillium.
- Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Dissertation Universität Zürich (Prof. Dr. Helmut Fend).
- Stamm, M. (1993). Hochbegabung in der Schweiz: Herausforderung? Aufbruch? Irritation? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 347-363.
- Stamm, M. (1999). Einführung in die Thematik. In Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität*. Trendbericht (S. 10-28). Aarau.
- Stamm, M. (2001). 'FLR 2000': Fünf Jahre nach der Einschulung - Übertritt in die Oberstufe. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stapf, A. (2001). Psychologische Diagnostik bei hoch begabten Kindern. In T. Fitzner et al. (Hrsg.), *Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten* (S. 16-34). Stuttgart: Klett.
- Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K.K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 92-97). Heidelberg: Schindele.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster, New York: Waxmann.
- Tschanz, U. (1998). *Wenn begabte Kinder unterfordert sind. Erfahrungen mit dem Überspringen eines Schuljahrs*. Bern: Amt für Bildungsforschung. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Urban, K.K. (1998). *Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung*. <http://www2.active.ch/~sven/EHK2/urban/urban97a.htm>
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Weinert, F.E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag am Kongress 'Begabungen erkennen - Begabte fördern', 12. Oktober.
- Winner, E. (1998). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wirz, B. (2000). *Begabungsförderung in der Deutschschweiz: Eine Längsschnittstudie und ihre Folgen*. Stabsstelle Bildung der Erziehungs- und Kulturdirektion Basel-Landschaft, Liestal.

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

In dieser Rubrik weisen wir auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hin, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung von Lehrkräften betreffen.

Lehrkräfte für die Schulen von morgen. Eine Auswertung der weltweiten Bildungsindikatoren 2001

Im Verlauf der 90er Jahre ist die Nachfrage nach Bildung weltweit angestiegen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den brauchbaren Strategien, um auf die wachsenden Bedürfnisse adäquat, aber auch mit vertretbarem Kostenaufwand zu reagieren. Im öffentlichen Diskurs ist oft von der Wichtigkeit der Rolle die Rede, welche den Lehrerinnen und Lehrern bei diesen Bemühungen zukommt. Aber spiegeln die nationalen Bildungspolitiken wirklich diese Bedeutung wider, oder handelt es sich vielmehr um Lippenbekenntnisse? Entsprechen beispielsweise die Entlohnungen und die Karrierechancen des Lehrpersonals wirklich den hohen Erwartungen, welche an die gegenwärtigen und die noch auszubildenden, künftigen Lehrerinnen und Lehrer gerichtet werden?

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen OECD und Unesco entstanden (World Education Indicators Programme, WEI). Dies führt dazu, dass neben den Daten entwickelter Industrieländer auch vergleichbare Informationen von Nicht-OECD-Ländern berücksichtigt werden. Die Publikation enthält reichhaltiges Material zu den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in den verschiedenen Weltgegenden und erlaubt viele Vergleiche. Es zeigt Dinge wie die Entwicklung des Lohns eines Lehrers im Lauf der Berufslaufbahn in Peru – sie ist annähernd null – oder in Thailand, wo am Ende der Laufbahn das Fünffache des Anfangslohns bezahlt werden kann. Einer anderen Tabelle sind etwa die Frauenanteile am Lehrkörper der verschiedenen Schulstufen zu entnehmen; hier zeigt sich beispielsweise, dass in der russischen Föderation 98% der Primarlehrkräfte Frauen sind, doppelt so viel wie in China, wo die Männer selbst auf der Primarstufe die Mehrheit der Lehrkräfte stellen (OECD-Mittelwerte: 77% Frauen auf der Primarstufe, 63% auf der Sekundarstufe I und 49% auf der Sekundarstufe II). Auch das zahlenmässige Verhältnis zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen schwankt sehr stark: kommen in der dänischen Primarschule gut zehn Kinder auf eine Lehrperson, sind es in Zimbabwe über vierzig. Das OECD-Land, das hier die höchsten Werte aufweist (um die 35), ist Korea, was auch deutlich werden lässt, dass hohe Schülerzahlen einen effizienten Unterricht offensichtlich nicht ausschliessen, war Korea doch im Rahmen von PISA eines der erfolgreichsten Länder.

Der Bericht lässt vor allem sichtbar werden, dass im Bereich der Bildungspolitiken durchaus Wahlmöglichkeiten bestehen und dass internationale Vergleiche eine wirksame Hilfe sein können, wenn es darum geht, die möglichen Folgen einschlägiger Entscheidungen abzuschätzen.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 032 835 23 99, www.skbf-csre.ch

Publikation

OECD 2001: Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators 2001 Edition. (228 p.). Paris: OECD, Bestellung: www.oecdwash.org/PUBS/BOOKS/RP014/rp014ed.htm - title1

Die Nutzung des Angebots an Weiterbildungskursen durch die zürcherischen Lehrkräfte

Dieses Projekt des Pestalozzianums interessierte sich für die Nutzung zum einen des eigenen Kursangebots, zum anderen der von der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Weiterbildung der Lehrkräfte des Kantons Zürich angebotenen Kurse. Als Datenmaterial für die Analyse standen die gut 30'000 elektronisch erfassten Anmeldungen zur Verfügung, die zwischen 1997 und 1999 zu knapp 2000 Veranstaltungsangeboten eingegangen sind. Diese Anmeldungen enthalten auf der einen Seite auf das Individuum bezogene Daten (Alter und Geschlecht der Interessenten, Stufe, auf welcher sie unterrichten, usw.), zum anderen aber Informationen über Merkmale der interessierenden Angebote, wie Thematik, Dauer, Einschreibungsgebühren, Angaben darüber, ob der Kurs zustande kam oder abgesagt wurde, usw.

Die Auswertung belegt insgesamt einen differenzierten Umgang mit institutioneller Weiterbildung, der sich an den je verschiedenen Anforderungen und den Kerntätigkeiten der Lehrkräfte in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen orientiert. Die Weiterbildungsangebote werden von Lehrkräften aller Stufen und Altersgruppen rege genutzt, was darauf hindeutet, dass berufliche Weiterbildung einen festen Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der Zürcher Lehrerschaft ausmacht. Ob Kurse zustande kommen oder mangels Anmeldungen abgesagt werden müssen, ist offenbar keine Folge schlechter organisatorischer Rahmenbedingungen (Dauer, Zeit und Datum, Höhe der Einschreibgebühr usw.), sondern dürfte eher mit der hohen thematischen Differenziertheit des Angebots zu tun haben.

Die Feststellung, dass das Angebot breitesten Kreise zu erreichen vermag, bedarf insofern einer kleinen Relativierung, als Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen bei den Kursanmeldungen anteilmässig übervertreten sind, was sich denn auch in einer überdurchschnittlichen Nutzung des Angebots durch entsprechende Stufengruppen (Kindergarten, Handarbeit) niederschlägt. In ähnlicher Weise machen nicht fest gewählte Lehrkräfte von dem Angebot stärker Gebrauch als Gewählte.

Kontakt

Moritz Rosenmund (moritz.rosenmund@pestalozzianum.ch)

Publikation

Heller, W. & Rosenmund, M. (2002). *Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999* (30 S.). Zürich: Pestalozzianum.

Veranstaltungsberichte

Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH. Erste, konstituierende Mitgliederversammlung der SKPH, 6./7. 6. 2002, Hotel Giessbach

Die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen sowie die Leitungspersonen von Institutionen im Tertiärbereich mit vergleichbarem Auftrag haben sich am 6. Juni 2002 im Rahmen der ersten konstituierenden Mitgliederversammlung zur "Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH" zusammengeschlossen. Damit wurde eine gemeinsame Initiative der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Projektleitenden für den Aufbau der PH's in die Tat umgesetzt.

Pädagogische Hochschulen und deren Konferenz als Teil des schweizerischen Hochschulwesens

Der Vorstand der Erziehungsdirektorinnen- und -direktorenkonferenz hat an seiner Sitzung vom 20. September 2001 den eidgenössischen Fachhochschulrat als Steuerungs- und Koordinationsorgan auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mandatiert. Dabei wurde betont, dass im Zusammenhang mit dem neuen Hochschulartikel in der Bundesverfassung künftig der Hochschulbereich in seiner Gesamtheit, also Universitäten und Fachhochschulen inklusive Pädagogische Hochschulen, zu verstehen sei.

Die Rektorinnen und Rektoren der Universitäten sind seit längerer Zeit als Schweizerische Universitätskonferenz CRUS zusammengeschlossen. Die Rektorinnen und Rektoren der Fachhochschulen bilden die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH. Es fehlte nur noch die Konferenz der PH-Rektorinnen und PH-Rektoren. Diese Lücke ist nun gefüllt. Die konstituierende Mitgliederversammlung der SKPH hat am 6. und 7. Juni 2002 im Grandhotel Giessbach bei Brienz unter Teilnahme des EDK-Präsidenten Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling, des Generalsekretärs der EDK Hans Ambühl und seines Stellvertreters Urs Kramer, von weiteren Mitarbeitenden der EDK sowie des Generalsekretärs der CRUS Mathias Stauffacher und desjenigen der KFH Fredy Sidler stattgefunden. Als Mitglieder der SKPH waren anwesend: Viktor Abt, PH beider Basel, François Audigier, FAPSE Genève, Erwin Beck, PH St. Gallen, Maurice Dirren, HEP Valais, Urs Peter Doerig, PH Thurgau, Alexandre Etienne, HEP Fribourg, Walter Furrer, PH Zürich, Walter Herzog, Bern deutschsprachig, Andrea Jecklin, PFH Graubünden, Rudolf Künzli, PH Aargau, Alfred Noser, PH Sankt Gallen, Daniel Noverraz, HEP Vaud, Willi Stadelmann, PH Zentralschweiz, Urs Strasser, Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Martin Straumann, PFH Solothurn, Rémi Villemin, IFMES Genève, Samuel Wahli, HEP BE-JUNE. Boris Janner, HEP Tessin war leider an diesen Tagen unabhkömmlich. Die Seminardirektorenkonferenz SKDL wurde vertreten von Präsident Erich Ettlín und die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK von Präsident Thomas Hagmann.

Und so wurde die Gründung vorbereitet

Der EDK-Vorstand gab den Auftrag und das Generalsekretariat der EDK nahm sich der Aufgabe an: U. Kramer lud die heute amtierenden Leiterinnen und Leiter von PH-Projekten sowie bereits gewählte Rektoren oder Projektleitende zu zwei Vorbereitungstagungen ein. Die Ausarbeitung der für die Gründung notwendigen Regelungen und die Vorbereitungsarbeiten für die auf den 6. und 7. Juni 2002 angesetzte erste konstituierende Mitgliederversammlung wurden Alexandre Etienne, Andrea Jecklin, Urs Kramer, Stellvertretender Generalsekretär der EDK, und Walter Furrer übertragen. Das Team hat das Statut, ein Papier mit dem Titel "Architektur der SKPH", einen Vorschlag zur Finanzierung der Konferenz und ihres Generalsekretariats und einen Verlaufsplan für die Giessbachversammlung der SKPH ausgearbeitet. Bereits am 18. Januar 2002 sind die Statuten von den zukünftigen Mitgliedern und am 2. Mai 2002 vom EDK-Vorstand angenommen worden.

Wahl des Vorstandes, des Präsidenten und des Vizepräsidenten

Anlässlich der konstituierenden Mitgliederversammlung vom 6. Juni 2002 wurden unter Beachtung der Sprachregionen der Vorstand sowie der Präsident und der Vizepräsident gewählt. Als erster Präsident der SKPH wird Walter Furrer, Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich, amtiert. Als Vizepräsident wurde Alexandre Etienne, Rektor der Pädagogischen Hochschule Fribourg, bestimmt. Die weiteren Mitglieder des Vorstandes sind: Andrea Jecklin, Pädagogische Hochschule Graubünden, Rudolf Künzli, Pädagogische Hochschule Aargau und Daniel Noverraz, Pädagogische Hochschule Vaud.

Das Statut der SKPH

Das Statut dieser neuen Fachkonferenz im Sinne von Art. 23 des EDK-Statuts vom 2. März 1995 enthält u. a. folgende Formulierungen zu den Zielen und Aufgaben der SKPH: Sie vertritt die Pädagogischen Hochschulen sowie Institutionen im Tertiärbereich mit vergleichbarem Auftrag und damit die Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Ausführung und Weiterentwicklung der EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung vom 26. Oktober 1995 gegenüber den politischen Behörden, gegenüber pädagogischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Organisationen sowie gegenüber der Öffentlichkeit. Sie ist Partnerin der Universitätsrektorenkonferenz (SURK/CRUS) und der Konferenz der Fachhochschulen (KFH). Sie nimmt in der Öffentlichkeit Stellung zu bildungspolitischen und fachlichen Fragen. Sie fördert die Entwicklung und Umsetzung einer Hochschuldidaktik, welche eine zukunftsgerichtete Lehrerinnen- und Lehrerbildung sichert. Sie unterstützt die Aus- und Weiterbildung der Dozentinnen und Dozenten sowie die Mobilität von Lehrenden und Studierenden. Sie übernimmt Mitverantwortung für die Pflege des Berufsbildes und dessen Wahrnehmung in der Öffentlichkeit. Sie fördert die Kontakte und den Informationsaustausch mit Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen im Ausland.

**Organigramm
SKPH/CSHEP/
CSASP/CSSAP**
Giessbach, 7. Juni 2002

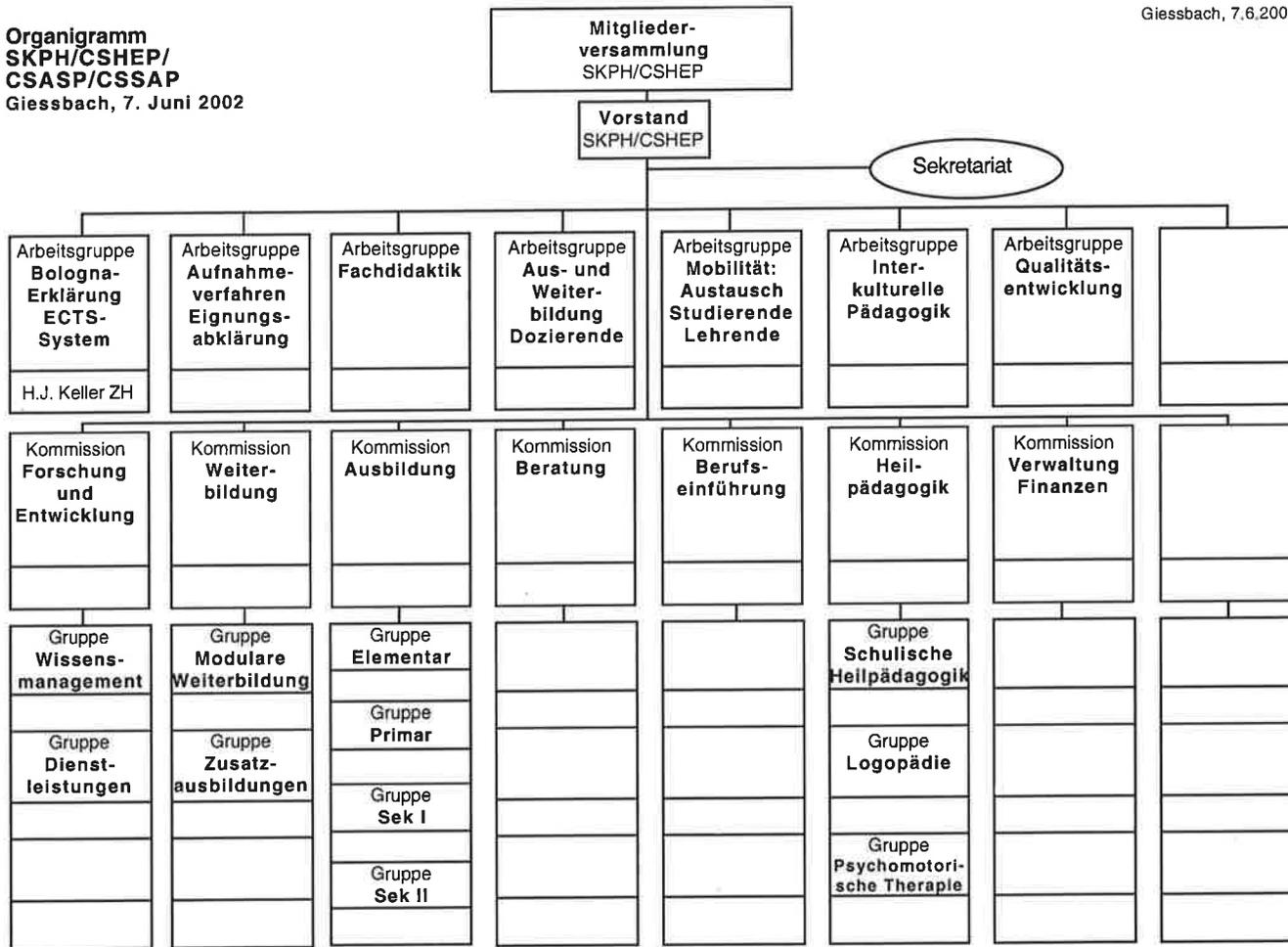


Abbildung 1: Organigramm Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH/CSHEP/CSASP/CSSAP)

Organisation und Arbeitsweise der SKPH

Wichtige Traktanden der konstituierenden Mitgliederversammlung waren die Bestimmung der Konferenz-Aktivitäten sowie der internen Organisation mit Arbeitsgruppen und Kommissionen. Es wurden Prioritäten für die kommenden zwei Amtsjahre festgelegt: Umsetzung der Erklärung von Bologna in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Koordination der Aufnahmeverfahren und der Eignungsabklärung, Weiterführung des Projektes Aus- und Weiterbildung der Dozierenden für Fachdidaktik, Austausch der Studierenden und der Dozierenden, Interkulturelle Pädagogik und Qualitätsentwicklung.

Zur Bearbeitung dieser Fragen wird die SKPH Kommissionen und ständige Arbeitsgruppen führen (vgl. Organigramm). Die Kommissionen sind ständige Organisationseinheiten. Sie vereinigen die Verantwortlichen der Leistungsbereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Arbeitsgruppen sind befristete Organisationseinheiten. Sie werden Themen wie Umsetzung der Bolognabeschlüsse, Aufnahmeverfahren, Fachdidaktik usw. bearbeiten. Die Leitungspersonen der Arbeitsgruppen werden vom Vorstand der SKPH ernannt, während diejenigen der Kommissionen von den Kommissionsmitgliedern zu wählen sind. Das Arbeitsinstrument der SKPH ist der "Kongress". Die Kommissionen und Arbeitsgruppen arbeiten auf ihren jährlichen Kongress hin. Es werden dazu weitere Kreise eingeladen, Thesen werden vorgestellt und Beschlüsse für die Weiterarbeit gefasst. Pressemitteilungen haben für die Verbreitung der Ergebnisse zu sorgen. Für die Amtsdauer 2002 - 2004 sind bereits folgende Kongressdaten bekannt:

Erster Kongress Aus- und Weiterbildung

Dozierende Hochschuldidaktik	Donnerstag, 13. März 2003
Erklärung von Bologna, ECTS	Mittwoch, 18. Juni 2003
Weiterbildung, Beratung	Donnerstag, 10. Juli 2003
Aufnahmeverfahren und Ausbildung	Donnerstag, 4. September 2003
Forschung und Entwicklung	Donnerstag, 23. Oktober 2003
Fachdidaktik	Donnerstag, 13. November 2003

Zweiter Kongress Aus- und Weiterbildung

Dozierende Hochschuldidaktik	Donnerstag, 15. Januar 2004
Berufseinführung	Donnerstag, 11. März 2004

Die Leserinnen und Leser dieses Artikels sind eingeladen, sich die für sie relevanten Kongressdaten vorzumerken. Zu gegebener Zeit werden Einladungen mit Traktandenliste und Ortsangaben versandt.

Die Tätigkeit aller Arbeitsgruppen und Kommissionen wird durch den Vorstand koordiniert im Hinblick auf die übergeordneten Ziele: Aufbau und Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen, deren Koordination und Integration ins schweizerische Hochschulsystem. Zur Unterstützung ihrer Aktivitäten wird die SKPH ab dem Jahre 2003 über ein Generalsekretariat mit Sitz in Bern verfügen. Dieses Sekretariat wird eng mit denjenigen der Universitätsrektorenkonferenz und der Konferenz der Fachhochschulen zusammenarbeiten.

Walter Furrer, Präsident SKPH

Teaching culture and the quality of learning. The contribution of video-based research to the improvement of education. Internationale Konferenz. 23.-28. Juni 2002, Monte Verità, Ascona, organisiert von der Universität Zürich (Prof. Dr. Kurt Reusser & Dr. Christine Pauli)

An die 90 Erziehungswissenschaftler/innen sind der Einladung von Kurt Reusser und Christine Pauli gefolgt und haben sich während einer Woche im Centro Stefano Francini, dem oberhalb Ascona gelegenen Tagungsort der ETHZ, mit aktuellen Fragen zur Entwicklung der Lehr- und Lernkultur beschäftigt, ausgehend von Projekten und Ergebnissen der internationalen Video-basierten Forschung zur Bildungsqualität. Referiert und eingehend diskutiert wurden einige der im weltweiten Umfeld wichtigsten, zur Zeit laufenden oder kürzlich abgeschlossenen Projekte videobasierter Unterrichtsforschung. Es ist den Organisatoren gelungen, namhafte Experten im Bereiche Videobasierter Unterrichtsforschung für die Tagung zu gewinnen, so die in Los Angeles tätige Projektgruppe der internationalen Videostudie TIMSS-R Video und Vertreter/innen von drei bedeutenden videobasierten Projekten in Deutschland. Die weiteren Teilnehmer stammten aus den USA, Deutschland, Belgien, Österreich und aus den drei Sprachregionen der Schweiz, darunter das Video-Forschungsteam des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und dessen Projektpartner in der Westschweiz (SRED, Genève, unter der Leitung von Norberto Bottani) und dem Tessin (USR, Bellinzona, unter der Leitung von Emanuele Berger). Das Programm der Konferenz gliederte sich in zwei Teile, indem in der ersten Wochenhälfte die *Video-basierte Forschung zur Unterrichts- und Bildungsqualität* und in der zweiten die *Nutzung der Aufzeichnungen von Unterrichtsverläufen in der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder/innen der Lehrpersonen* Gegenstand der Präsentationen, Workshops und Diskussionen war. Die Konferenz bot eine erstmalige Gelegenheit, sich einen Überblick über die Ergebnisse der internationalen Videostudie TIMSS-R Video zu verschaffen und sich mit dem Ansatz vergleichender Video-gestützter Forschung sowie mit deren Nutzung für die Optimierung des Bildungswesens und der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte vertraut zu machen.

Die empirische Schulqualitätsforschung hat sich lange vor allem mit der an den *Lernergebnissen* zu messenden Effektivität des Unterrichts befasst. Die neuere, zunehmend prozessorientierte Forschung fragt dagegen vermehrt auch nach den *unterrichtlichen Bedingungen* und Prozessen *des schulischen Lehrens und Lernens*. Sie tut dies seit einigen Jahren, indem sie das Instrument der Videoaufzeichnung nutzt. TIMSS Video war die erste Video-dokumentierte, kulturvergleichende Untersuchung, die den (Mathematik-)Unterricht in drei Ländern (Japan, Deutschland, USA), auf der Basis von repräsentativen Stichproben systematisch analysierte. In der Nachfolgestudie TIMSS-R Video wurde das Forschungsfeld auf sieben Länder (Australien, Hongkong, Japan, die Niederlande, die Schweiz, Tschechien und USA) ausgedehnt und neben der Mathematik auch der naturwissenschaftliche Unterricht aufgezeichnet. Unterdessen sind in verschiedenen Ländern weitere Videostudien durchgeführt oder in Angriff genommen worden. Zugleich haben sich die Fragestellungen und Methoden verfeinert, und dank den Videoaufzeichnungen kann die vergleichende Unterrichtsforschung bisher weniger beachtete Indikatoren gelingenden oder misslingenden

Lernens berücksichtigen. Zusätzlich zu ihrem Einsatz als Forschungsmittel entwickelt sich die Technik der Videoaufnahmen zu einem äusserst nützlichen Schulungsinstrument in der Lehrer/innenbildung.

Die Ziele der Konferenz

Ziel des Kolloquiums war es, gestützt auf die Präsentation Video-gestützter Forschungsprojekte im Gespräch zu ermitteln, welches Potential an Möglichkeiten der Unterrichtsforschung und Schulentwicklung das dokumentarische Videomaterial beinhaltet. Diskutiert wurden u.a. die Frage nach den *Prozessvariablen eines wirkungsvollen Unterrichts* und jene andere danach, was die Videoaufzeichnungen von Unterrichtsverläufen im Klassenraum für die *Weiterentwicklung der Didaktik der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen* leisten, d.h. was deren Nutzung zur Professionalisierung der Lehrenden und zur Optimierung ihrer Lehrtätigkeit beitragen kann.

Zu diesem Zweck liess das Konferenzprogramm im Anschluss an die Referate viel Raum zur Klärung dessen, was die Vortragenden in ihrer Darstellung der Videostudien (Mathematik, Physik und Englisch) und deren Ergebnisse an Informationen vermittelt hatten, und zur Diskussion des Einsatzes des Videomaterials in der Lehrer/innenbildung.

Der vorliegende Bericht würde dem Programm der Konferenz und seinem Aspektreichtum, den es innerhalb des Rahmenthemas entfaltete, nicht gerecht, wäre nicht wenigstens andeutungsweise die Rede von der Poster-Präsentation (Kurzvorstellung von 9 Einzelprojekten) und von den Round Tables (Themen: Video-basierte Lernumgebungen in der Lehrer/innenbildung, Videotaping Classrooms, Video-Einsatz im Content-Focused Coaching etc.). Schliesslich war Zeit gegeben für ein abschliessendes Podiumsgespräch, nachdem die Konferenzteilnehmer/innen Gelegenheit hatten, sich in Form von Statements zu den für sie relevanten Ergebnissen und zu anstehenden Problemen zu äussern. Anlässlich der am Centro Franscini obligaten öffentlichen Vorlesung (James Hiebert, University of Delaware / Kurt Reusser, Universität Zürich) verschaffte sich ein weiterer Kreis von gegen 70 interessierten Personen aus dem Kanton Tessin Einblick in die von der Konferenz ausgehenden Anstösse zur Verbesserung der Lehr- und Lernkultur in Schulen und in der Aus- und Weiterbildung derer, die an ihnen lehren.

Die internationale Videostudie (TIMSS-R Video): eine kulturvergleichende, Video-basierte Untersuchung des Unterrichts in sieben Ländern

Die Erforschung der Voraussetzungen und Bedingungen gelingender, wirkungsvoller Lehr-/Lernprozesse mittels Videoaufzeichnungen von Unterrichtsverläufen hat vor zehn Jahren eingesetzt. Dokumentiert und analysiert wurden in einer ersten Phase (TIMSS Video) Mathematiklektionen in insgesamt etwa 200 Klassen der Sekundarstufe 1 in Japan, Deutschland und den USA. James W. Stigler (University of California, Los Angeles), der Promotor des Forschungsprojektes, machte die Konfe-

renzteilnehmer/innen mit dessen Anlage und Zielsetzung bekannt.¹ Seit 1998 ist mit TIMSS-R Video ein Nachfolgeprojekt im Gange, das wiederum unter der Leitung von J. Stigler, in Zusammenarbeit mit Ronald Gallimore (University of California, Los Angeles) sowie James Hiebert und Diana Wearne (University of Delaware) den Unterricht in sieben Ländern untersucht. Die aufgezeichneten Lektionen werden von international zusammengesetzten "Codier- und Analyseteams" ausgewertet. James Hiebert stellte die Studie vor und referierte - ihrer Publikation vorgreifend - die Ergebnisse des Vergleichs der Unterrichtspraxis im Fach Mathematik in Klassen des achten Schuljahres (die Ergebnisse sind einer breiteren Öffentlichkeit noch nicht zugänglich). Das Video-Projekt dokumentiert, wie die Lehrer/innen auf Grund unterschiedlicher soziokultureller Kontextbedingungen und Bildungstraditionen in den sieben Ländern unterrichten und welche Lerngelegenheiten so für die Schüler/innen in Mathematik und im naturwissenschaftlichen Unterricht² geschaffen werden. Ziel des Forschungsprojektes ist zum einen eine vergleichende Beschreibung des alltäglichen Unterrichts in den teilnehmenden Ländern, die sich, mit Ausnahme der USA, alle durch sehr gute Schülerleistungen in internationalen Vergleichstests (TIMS-Studie) ausgezeichnet haben. Zum andern geht es darum, auf Grund der Analyse der Videoaufzeichnungen wirkungsvolle Lehr- und Lernformen zu identifizieren und so zur Entwicklung des Mathematikunterrichts beizutragen. Das vorliegende Videomaterial regt im internationalen Umfeld der sieben Länder die Diskussion an, wie sich der Unterricht optimieren lässt. Ein offensichtlicher Gewinn von internationalen Videostudien besteht darin, dass die reflektierte Beschreibung der Lehr-/Lernvorgänge in Klassen anderer Länder Distanz schafft zu der im eigenen Land praktizierten Didaktik und "die Augen öffnet" für Perspektiven und Möglichkeiten der Verbesserung des eigenen Unterrichts. Zu diesem Zweck lassen sich auch die im Aufbau befindlichen "digitalen Bibliotheken" in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden nutzen, indem diese Zugriff haben auf Video-dokumentierte, signifikante und interpretierbare Lehr- und Lernsituationen im Klassenraum.

Die schweizerisch-internationale Unterrichtsstudie (Mathematik)

Verbunden mit der Teilnahme an der internationalen Studie wird in der Schweiz eine stark erweiterte Video-basierte Unterrichtsstudie durchgeführt, die unter Nutzung zusätzlicher Datenquellen (schriftliche Befragungen von Schüler/innen und Lehrpersonen, Tests) weitergehende Fragestellungen zu unterrichtlichen Prozessen, Bedingungen und Wirkungen des Mathematikunterrichts im 8. Schuljahr in der Deutschschweiz, der Westschweiz und dem Tessin bearbeitet. Das Projekt, an dem sich 150 Schulklassen beteiligt haben, wird unter der Leitung von Kurt Reusser am Pädagogischen Institut der Universität Zürich durchgeführt, in Zusammenarbeit mit dem SRED in Genf und dem USR in Bellinzona. In ihrem Vortrag stellten Kurt Reusser, Urs

¹ Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Conclusions of TIMSS study of teaching in several countries.* New York: The Free Press.

² Der naturwissenschaftliche Unterricht wird nur in fünf Ländern untersucht; die Schweiz ist nicht dabei.

Grob, Christine Pauli und Monika Waldis erste Ergebnisse ihrer Analysen zur Unterrichtsqualität im schweizerischen Mathematikunterricht an 8. Klassen vor. Die Ergebnisse beruhen einerseits auf der Auswertung von systematischen Qualitätseinschätzungen der gefilmten Lektionen durch geschulte Beobachter in Bezug auf verschiedene Aspekte von Unterrichtsqualität, andererseits auf der schriftlich erhobenen Einschätzung der Unterrichtsqualität durch die Schüler und Schülerinnen. Dabei stellte sich heraus, dass der Unterricht in besonders "erfolgreichen" Klassen, nämlich Klassen, deren Schüler/innen sich durch überdurchschnittliche Mathematikleistungen und zugleich ein hohes Interesse an Mathematik auszeichnen, sowohl aus Schülersicht wie auch aus Expertensicht durchgehend positiver beurteilt wurde als jener in weniger "erfolgreichen" Klassen. Dieses Ergebnis ist insofern erstaunlich, als sich das Expertenurteil auf *eine einzige, zufällig ausgewählte Lektion in dieser Klasse* bezieht, während die Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen deren Langzeiterfahrung mit dem Unterricht bei der entsprechenden Lehrperson entspricht. Obwohl die Daten vorsichtig interpretiert werden müssen (es sind z.B. keine kausalen Aussagen möglich), deuten sie darauf hin, dass die im schweizerischen Videoprojekt gewählte Forschungsstrategie, unterschiedliche Datenquellen zu kombinieren, um ein tieferes Verständnis der Unterrichtsprozesse, -bedingungen und -wirkungen zu ermöglichen, viel versprechend ist. Dabei lässt das Videomaterial - dies zeigte der Beitrag von Ruhhal Floris, einem Vertreter der Forschungspartner in Genf - auch tief gehende Mikro-Analysen bis hin zu qualitativen Auswertungsverfahren zu.

Videostudien zum Mathematikunterricht in Deutschland im Anschluss an TIMSS-Video

Im Anschluss an die Drei-Länder-Videostudie TIMSS Video wurden in Deutschland am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin (Jürgen Baumert) weitere Video-basierte Projekte initiiert. Das vorhandene Videomaterial, ergänzt durch weitere in Deutschland erhobene Daten, lässt die Bearbeitung vielfältiger Fragestellungen im Bereich des Mathematikunterrichts in Deutschland zu, insbesondere deshalb, weil auch Längsschnittdaten zur Verfügung stehen. Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF, Frankfurt) präsentierte Ergebnisse seiner Forschungsarbeit, die auch detaillierte Mikroanalysen von Klassengesprächen einschließt. Aus einer lehr-lerntheoretischen sowie mathematikdidaktischen Perspektive untersucht Klieme Merkmale des Unterrichts in ihrem Zusammenhang zur Leistungs- und motivationalen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen. Aufgrund einer systematischen Beurteilung von videografierten Mathematiklektionen aus Deutschland mit Hilfe eines Beobachtungsrasters identifizierte Klieme drei Dimensionen von Unterrichtsqualität, die im Hinblick auf die Leistungs- und Motivationsentwicklung bedeutsam scheinen: "Classroom management", Schülerorientierung und kognitive Aktivierung der Schüler und Schülerinnen.

Marten Clausen (Universität Mannheim) ging in seinem Referat von der Schlüsselfrage aus, was die Qualität des Unterrichtens ausmacht und woran sie gemessen wer-

den kann.³ Er referierte Ergebnisse eines Vergleichs von drei unterschiedlichen Perspektiven auf den Mathematikunterricht: Die Wahrnehmung durch die Schüler/innen, durch die Lehrperson sowie durch externe Unterrichtsbeobachter. Es zeigte sich, dass Konvergenz zwischen den Perspektiven kaum bzw. nur teilweise und abhängig vom erhobenen Unterrichtsmerkmal erwartet werden kann, denn jede der Perspektiven weist spezifische Präferenzen und Verzerrungen auf. Anhand seiner Ergebnisse zeigte Clausen auf, dass die Erklärungs- bzw. Vorhersagekraft von Beschreibungen der Unterrichtsqualität in Bezug auf Unterrichtswirkungen (hier: Leistungsentwicklung) sowohl von der jeweiligen Perspektive als auch von den jeweiligen Qualitätsdimensionen abhängig ist.

An Stelle von Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), der wie Manfred Prenzel (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften IPN an der Universität Kiel) seine Teilnahme an der Konferenz wegen aktueller Inanspruchnahme durch die zum Politikum hochstilisierte PISA-Debatte absagen musste, stellte Mareike Kunter (MPI Berlin) drei Forschungsprojekte vor, die zur Zeit am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin auf der Basis von Daten aus TIMSS Video sowie weiterer Daten geplant bzw. durchgeführt werden. Ilonca Hardy befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen der Aufgabenpräsentation und der Qualität des Lehrgesprächs. Olaf Köller und Mitarbeiter untersuchen den Zusammenhang zwischen der Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen und der Entwicklung des Selbstkonzepts der mathematischen Begabung der Schüler/innen, wobei sie ihr Augenmerk vor allem auf die in den videografierten Lektionen beobachtbaren Lehrerfeedbacks richten. Und Mareike Kunter untersucht auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, inwiefern sich in den videografierten Lektionen Merkmale der Lernkultur identifizieren lassen, die mit einer positiven Motivations- und Leistungsentwicklung einhergehen.

Lehr-/Lernprozesse im Physikunterricht: eine Videostudie zum naturwissenschaftlichen Unterricht in Deutschland

TIMSS und PISA haben als gravierend wahrgenommene Defizite des naturwissenschaftlichen Verständnisses deutscher Schüler/innen, ihres Wissens und Könnens, offengelegt. Die Öffentlichkeit ist beunruhigt, und die Bildungsforschung steht unter dem Druck der Politik. Diese Ausgangslage hat am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel (IPN) ein Projekt in Gang gesetzt, dessen Ziel es u.a. ist, neue Erkenntnisse bezüglich der Oberflächen- und der Tiefenstruktur des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu erschliessen und dessen Wirksamkeit zu verstärken. Die auf Videoaufnahmen von Unterricht abgestützte Studie untersucht einerseits die Bedingungen wirkungsvoller Wissensvermittlung, andererseits den Einfluss der individuellen Lernbereitschaft und -fähigkeit der Schüler/innen, beides wesentliche Prädiktoren sinnstiftenden Lernens. Tina Seidel stellte den Theorierahmen, das methodische Design, die Ergebnisse und die weiterführenden Perspektiven dieses Forschungsprojektes dar, das von Manfred Prenzel, Reinders Duit,

³ Vgl. Helmke, Schneider & Weinert 1986; Weinert, Schrader, Helmke 1989; Einsiedler 1997.

Manfred Euler und Manfred Lehrke geleitet wird und das in der Untersuchung der komplexen Lernprozesse die beiden erwähnten Aspekte miteinander in Beziehung bringt. Spezifische Forschungsziele sind neben der Beschreibung der Lernprozesse und der interaktionellen Abläufe, der Erforschung der Funktionen von Lernumgebungen, der ihnen zugeordneten Lehr-/Lernmuster und der durch sie erzeugten beobachtbaren Lerneffekte auch die Entwicklung von neuen Methoden. Die Integration verschiedener Datenquellen (Perspektiven) erweist sich auch in diesem Projekt als äusserst gewinnbringend. Das Forschungsprojekt wird zur Zeit erweitert, indem die Analyse des Physikunterrichts auf das 9. Schuljahr ausgedehnt und ein Video-gestütztes Lehrer/innen-Training einbezogen wird.

Das Projekt DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistung-International): eine Videostudie zum Englischunterricht in Deutschland

Die erste Sequenz der Vorstellung und Diskussion von Projekten Video-gestützter Forschung schloss vor dem eine Zäsur schaffenden Ausflug in die Valle Verzasca mit der Studie zum Englischunterricht an deutschen Schulklassen (Andreas Helmke & Ingmar Hosenfeld, Universität Landau). Nach einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der Frage nach Kriterien von Unterrichtsqualität und inwieweit solche Kriterien (auch) fachdidaktisch begründet werden müssen, vermittelte Andreas Helmke anhand von Video-Clips Einblicke in den Englischunterricht in Deutschland und in Vietnam und fragte nach den Bedingungen eines fördernden Unterrichts in den Klassen, abhängig von den Aktivitäten und vom didaktischen wie persönlichen kommunikativen Stil der Lehrer/innen (Sach- und Lehrkompetenz, Art der Interaktion mit den Lernenden, Quantität und Qualität ihrer Interventionen) und von den Lernaktivitäten der Schüler/innen. Die Analyse der Videodaten orientiert sich an den Zielen eines Fremdsprachenunterrichts, der die Balance sucht zwischen dem kommunikativ ausgerichteten Lernen (wie es dem natürlichen Spracherwerb entspricht, so etwa auch dem immersiven Sprachlernen) und einem traditionellen, auf präzise formal-grammatische Kenntnisse abgestützten, sprachliche Korrektheit fordernden Unterricht. In anschliessenden Workshops dachten die Konferenzteilnehmer/innen - darunter viele Vertreter/innen der Mathematik und der Naturwissenschaften - darüber nach, in welcher Weise die im Rahmen der TIMSS-Videostudie und deren Folgestudien entwickelten Beobachtungs- und Kategoriensysteme sowie die Untersuchungsdesigns für den Fremdsprachenunterricht relevant resp. in welcher Weise sie anzupassen sind.

Auf Video gespeicherte Lektionsverläufe als Mittel der Ausbildung der Lehrkräfte und Instrumente ihrer professionellen Weiterbildung

Auf der Grundlage der Projekte Video-basierter Unterrichtsforschung, wie sie während der ersten drei Konferenztage vorgestellt wurden, hat sich ein äusserst reichhaltiges Material angesammelt. Kurt Reusser (Universität Zürich) tritt dafür ein, dass diese umfangreiche Dokumentation des Lehrens und Lernens als Instrument der Ausbildung und der professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte gezielt genutzt wird. In exemplarischer Weise bietet sich hier die Chance, die Forschung in der Praxis der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen dadurch wirksam werden zu lassen,

dass nicht allein über Konzepte guten Unterrichts nachgedacht und gesprochen wird, sondern dass sich *visualisieren und zeigen* lässt, wie sich Lernprozesse effizient gestalten resp. wie und weshalb sich die erzielten Lernerfolge nicht immer in gewünschter Art einstellen. Die Videoaufzeichnungen werden so zu Instrumenten der Reflexion über den Unterricht und seine Bedingungen; sie geben das Material ab, auf das sich ein fallbezogenes, Probleme wahrnehmendes und Probleme lösendes didaktisches Lernen des Lehrens und der Unterrichtsführung abstützen kann. Das setzt freilich voraus, dass entsprechende Plattformen geschaffen werden, sei es in Form von Video-Bibliotheken (CD-Rom, DVD, auf Internet-Servern) oder durch die Entwicklung von multimedialer interaktiver Lernsoftware und mittels Konstruktion kommentierter virtueller Lernumgebungen (exemplarische Einzellektionen, Lektionsgruppen, Lektionsausschnitte als Unterrichtssequenzen), ausgerichtet auf Hauptaspekte erziehungswissenschaftlicher und (fach-)didaktischer Theorie.

Beispiel einer Software-Plattform: LESSONLAB Viewer

James W. Stigler (University of Los Angeles, LESSONLAB) und Lisle Staley (LESSONLAB, Los Angeles) demonstrierten, wie sich Unterrichtsvideos nutzen lassen mit dem Ziel, die professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrer/innen weiter zu entwickeln. Voraussetzung ist eine Verständigung darüber, was Lehrpersonen wissen und können müssen, damit sie in der Lage sind, ihren komplexen und darum so anspruchsvollen beruflichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen. Dies bedarf eines umfassenden professionellen Wissens, das u.a. Sachkompetenz ("content knowledge"), die Kenntnis der Lernwege der Schüler/innen ("learning trajectories") sowie ein breites Repertoire an Lehrverfahren ("instructional strategies and techniques") integriert. Der Einsatz von Videoaufzeichnungen des Unterrichts (in LessonLab Viewer ganze Lektionen, nicht bloss einzelne Ausschnitte) macht es möglich, die Lernvorgänge zu verlangsamen, sichtbar zu machen, was sich in ihren Abläufen tut, und das Handeln der Lehrer/innen zugänglich zu machen für verbessernde Veränderungen. Dabei kann es nicht darum gehen, vorgezeigte Modelle "guten Lehrens und Lernens" unreflektiert nachzumachen. Vielmehr geht es darum, alternative didaktische Strukturen und Verhaltensweisen zu beschreiben, zu identifizieren, zu analysieren und dadurch das didaktische Urteil zu schärfen. Dieser reflexive Prozess setzt eine Leitung und die Begleitung der Lehrer/innen durch Experten voraus. Zudem bedürfen die Videos eines erläuternden Kommentars "to help teachers see" (Stigler).

Video-Einsatz im "Content-Focused-Coaching"

Die Feststellung, dass die Lehrer/innen in den USA ihren Unterricht häufig nicht selbstbestimmt planen, durchführen und auswerten, sondern nachvollziehen, was Lehrplan und Lehrmittel vorgeben, wobei Inhalt und Methoden häufig auseinanderklaffen, hat Fritz C. Staub (Universität Zürich und University of Pittsburgh) veranlasst, zur Erhöhung ihrer professionellen Kompetenz ein Video-gestütztes Coaching zu entwickeln. Grundlegend für das Verfahren ist, dass Theorie und Praxis verknüpft werden, die Lehrpersonen "on the job" unterstützt werden, ihre Fähigkeit zur selbständigen Entwicklung der Unterrichtsplanung gefördert sowie ihr didaktisches Re-

pertoire angereichert und verfeinert wird. Dem Coaching-Konzept liegt ein Modell über die Förderung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen durch Coaching-Massnahmen zu Grunde. Es realisiert sich in einer der Lektion vorgehenden Besprechung, in der Begleitung der Lehrperson in der Lektionsdurchführung ("observing, co-teaching, modeling") und in einer den Lehr-/Lernprozess und das Lernergebnis reflektierenden Nachbesprechung. Als Begleitmaterial für die Coaching-Prozesse stehen Video-basierte Dokumentationen zur Verfügung, die u.a. in zentrale didaktische Prinzipien einführen.

MILE-Flanders (Multimedial Interactive Learning Environment) im "Preservice Training" der Primarlehrkräfte

Raf Canters (Universität Leuven, Belgien) stellte die in Belgien (Raf Canters, Erik De Corte et al.) eingesetzte, Video-gestützte Lernumgebung MILE-Flanders vor. Diese basiert auf einer ursprünglich in den Niederlanden (Freudenthal-Institut) entwickelten Lernumgebung für die Ausbildung von Grundschullehrpersonen. Sie beinhaltet auf Video aufgezeichnete Unterrichtsbeispiele, zudem Skripts der Studierenden und "teachers' logbooks" sowie aufgezeichnete Interviews. MILE-Flanders will (1) den Wechselbezug von Theorie und Praxis verstärken, (2) das Repertoire der Lehr- und Lernformen erweitern, (3) den Einsatz neuer technologischer Mittel anregen und (4) die Fähigkeit zur Unterrichtsbeobachtung fördern. Zur Anwendung kommt es in der Ausbildung der Primarlehrkräfte, insbesondere in der Arbeit mit Unterrichtsbeispielen in Mathematik. Es zeigt authentische Lektionen des schulischen Alltags, keine "Show"-Lektionen.

"Educational Video Objects" in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen

Die im Rahmen der schweizerisch-internationalen Videostudie (Kurt Reusser, Caspar Noetzi, Dominik Petko, Christine Pauli, Universität Zürich) entwickelte CD-ROM, die die Ergebnisse der Videostudie dokumentiert, hält nicht integrale Lektionen, sondern exemplarische Unterrichtssequenzen fest, und zwar entlang der Lektionsstruktur, so dass ein Einblick in alle vorkommenden Elemente bzw. Lernarrangements der Lektion möglich ist. Ergänzt werden die Videoausschnitte durch die Transkription des Unterrichtsgesprächs, die in der Lektion eingesetzten Folien, sowie weitere Materialien wie Arbeits-, Aufgaben- und Lösungsblätter. Neben diesen Materialien dokumentiert die CD, mit deren Publikation Anfang 2003 zu rechnen ist, die wichtigsten Ergebnisse der internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie.

Vom Besonderen zurück zum Allgemeinen und Grundsätzlichen: ein "compte-rendu" zum Abschluss der Konferenz - oder: Was hat Lehrer/innenbildung mit Fussball zu tun?

Helmut Fend (Universität Zürich) leitete sein *Fazit* der während der Konferenzwoche geleisteten intensiven Arbeit des Darstellens und Austauschens der Designs Video-basierter Forschung und der Projekte zur Optimierung der professionellen Kompetenz der Lehrenden mit einem faszinierenden Referat ein. Seinen Ausgang fand es im

Rückgriff auf die "Geschichte" der Professionalitätsförderung, u.a. durch aufeinander folgende, zunehmend technologisch gestützte Instrumente (Tausch & Tausch: Repräsentation typischer Verhaltensweisen der Lehrer/innen in definierten Situationen, Lehrtraining mittels Mitschauanlagen und Micro-teaching und strukturierter Unterrichtsbeobachtung). Mit dem Einsatz der Videotechnologie ist es möglich geworden, den Unterrichtsverlauf dem Schicksal der Einmaligkeit zu entziehen und im Sehen und wieder Sehen einzelner aufgezeichneter Lektionsteile oder ganzer Lektionen und Lektionsgruppen die professionelle Reflexion über Unterrichtsqualität anzuregen und insbesondere in der Verknüpfung von Prozess- und Inhaltsanalyse Aspekte der pädagogischen Psychologie mit jenen der Fachdidaktik und der institutionellen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Dies unter Berücksichtigung der Spezifika der jeweiligen Schüler/innenpopulation (u.a. IQ, soziale Herkunft, Gender), der Lernanreize und der für die Arbeit in der Schule und zu Hause zur Verfügung stehenden Zeit sowie der Erziehungs- und Lehrphilosophie der Unterrichtenden, ihrer Planungsvoraussetzungen und ihrer Lehrmaterialien. Dabei gilt es, die Mehrebenenstruktur des Angebots (die Qualität und Quantität des Lehrens) und der ihm zugeordneten Stützsysteme mit jenen ihrer Nutzung im interaktiven Zusammenhang zu verstehen, unter psychologischen Bedingungen und unter Berücksichtigung entsprechender Systemmerkmale.

Was dabei die Betrachtung der Videoaufzeichnung von Unterricht vermag, exemplifizierte Fend am Beispiel des Fussballspiels (soccer), im Wissen darum, wie sehr das Fussballfieber die Konferenzteilnehmer/innen der Weltmeisterschaft wegen vor den Bildschirm gelockt hatte. Fend warnte dabei vor der Gefahr eines theorieleeren, blossen "Zuschauens": "Just watching will never give you an understanding of soccer" oder "The more you look, the less you see". Warum? Weil niemand versteht, was sich tut, wenn er/sie nicht um die das Spiel bestimmenden Regeln weiss. Auch Unterrichtsprozesse sind nur dann wirklich zu begreifen, wenn wir um deren soziokulturellen Kontext wissen. Welches aber sind die Regeln der "school games"? Sind sie von Land zu Land unterschiedlich? Oder gibt es länderübergreifend gültige Regeln? Wir haben danach zu fragen, wie das institutionsbestimmende Bildungssystem auf der Makro-, Meso- und Mikroebene funktioniert und wieweit es für die berufliche Sozialisierung und das professionelle Verhalten der Lehrenden bestimmend ist, denn: "Teaching is not a free play"! Darum gilt es, Instrumente und Forschungsdesigns zu entwickeln, um sowohl Unterrichtsprozesse als auch ihre systemische Einbettung zu erfassen - damit wir sehen, was wir sehen müssen, wenn sich die Qualität unseres beruflichen Tuns verbessern soll. Lehr-/Lern-Videos sind zu "lesen", wie wir einen Text Lesen. Verstehen werden wir ihn nicht ohne Rekonstruktion und Erkenntnis der ihm immanenten Ordnung (seiner grammatischen, semantischen und semiotischen Struktur).

Schlussworte

Das Abschlusskolloquium gab Organisatoren und Teilnehmern Gelegenheit, darzulegen, was die Konferenz an Einblicken in Forschungsprozesse vermittelt und im Pro-

zess des Aufbaus Video-gestützter Instrumente der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Gang gesetzt hat. Da war die Rede

- von der anzustrebenden Entwicklung hin zu einer Lehr- und Lernkultur, die wegführt vom Unterricht hinter geschlossenen Türen, die die Schule öffnet und den Schritt tut "from privacy to publicity",
- von der Objektivierung der Unterrichtsprozesse und ihrer Beurteilung dank definierter Qualitätskriterien ("from subjectivity to negotiation"),
- von der Chance, dass sich die Forschenden in einer "scientific community" zusammenfinden, wie dies die Konferenz auf dem Monte Verità auf eindruckliche Art möglich gemacht hat,
- von der Verständigung auf eine gemeinsame Sprache ("a shared language"), die den international zu führenden Diskurs und die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere in der Unterrichtsforschung und der Lehrer/innenbildung erleichtert,
- von der Leistung und Wirksamkeit der Unterrichtsaufzeichnung auf Videos und ihrer Analyse als wichtige Quelle des Wissens über das, was Lehrende (nicht) tun oder (nicht) tun sollten.

Wer auf dem Monte Verità mit dabei war, hat auf Grund der Referate und dank einer Konferenzplanung, die viel Raum liess für die eingehende Diskussion anstehender Fragen, in wenigen Tagen sehr viel gelernt und wesentliche Einsichten darüber gewonnen, welches die Leistung und Wirksamkeit Video-basierter Lernumgebungen in der Lehrer/innenbildung sein kann, sofern sich diese Lernmöglichkeiten in ein konzeptuell klar strukturiertes "theoretical framework" bzw. eine Theorie der Unterrichtsqualität einpassen. Zu diesem Zweck gilt es weiter darüber nachzudenken und zu klären, was Lehrerinnen und Lehrer im Einzelnen wissen und können müssen und welches die anzustrebenden Standards ihres aufgeklärten professionellen Handelns als "reflecting practitioners" sind. Unbeantwortet bleibt die Frage, wie die Studierenden im Prozess ihrer Aus- und Weiterbildung die aufgezeigten Lernangebote und -gelegenheiten nutzen. Zu diesem Zweck bedarf es einer weiterführenden Forschung, der Beschaffung zusätzlicher Daten und deren Analyse sowie insbesondere Untersuchungen zum Prozess des Ineinandergreifens von Lehren und Lernen. Zu wünschen ist ferner die Entwicklung spezieller Videos zur Schulung und Verfeinerung der Wahrnehmung der didaktisch und psychologisch relevanten Phänomene im Lehr-/Lernvorgang.

Die Konferenz hat die diesbezügliche internationale Zusammenarbeit der Expertinnen und Experten in einer Art angeregt, die von allen, die daran teilhatten, als faszinierend erlebt und hoch geschätzt worden ist. Der Anfang ist gemacht, die Fortsetzung darf nicht ausbleiben.

Heinz Wyss

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik/
Fachdidaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Allgemeine Pädagogik

- Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AkoP). (Hrsg.). (2002). *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung*. Bern: Peter Lang.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Berner, H. (2002). *Über-blicke Ein-blicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte*. Bern: Haupt.
- Bittner, S. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Gräber, W., Nentwig, P., Koballa, T. & Evans, R. (Hrsg.). (2002). *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Horlacher, R. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2002). *John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen 1900-1944*, mit einer Einleitung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Wagenschein, M. (2002). *Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim: Beltz.

Beurteilen und prüfen

- Döpp, W., von der Groeben, A. & Thurn, S. (2002). *Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern*. Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Winter, F., von der Groeben, A. & Lenzen, D. (Hrsg.). (2002). *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Didaktik / Fachdidaktik

- Arnold, P. (2001). *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann.
- Bennack, J. (2002). *Schulaufgabe: Unterricht. Zeitgemäss unterrichten können*. Neuwied: Luchterhand.
- Forster, J. & Krebs, U. (Hrsg.). (2001). *Das "Praktische Lernen" und das Problem der Wissensakkumulation. Von der Notwendigkeit der Entwicklung neuer Niveaus der Anschaulichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gasser, P. (2001). *Lehrbuch Didaktik*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Kahlert, J. & Inckenmann, E. (2001). *Wissen, können und verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knauf, T. (2002). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Landwehr, N. (2001). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Meyer, H. (2001). *Türklindidaktik: Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis*. Bern: Hans Huber.
- Straka, G. & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- Vogel, R. (Hrsg.). (2002). *Didaktische Konzepte der netzbasierten Hochschullehre*. Münster: Waxmann.

Entwicklungspsychologie

- Eliot, L. (2001). *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin: Berlin Verlag.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Jüttemann, G. & Thomae, H. (Hrsg.). (2002). *Persönlichkeit und Entwicklung*. Weinheim: Beltz.

- Krampe, G. (2002). *Kreativitätsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
 Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4. vollst. überarb. Aufl.* München: PVU.

LehrerInnenbildung und -weiterbildung, LehrerInnenberuf

- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
 Dambach, K. (2002). *Mobbing in der Schulklasse*. München: Ernst Reinhard Verlag.
 Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
 Drechsel, B. (2001). *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
 Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Weinheim: Juventa.
 Forneck, H. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p.-Verlag.
 Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten*. Weinheim: Juventa.
 Goltz, S. & Straumann, M. (2002). *Problemanalyse des Lehrberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen im Kanton Solothurn* (Schriftenreihe PFH, Nr.3). Solothurn: PFH.
 Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
 Heller, W. & Rosenmund, M. (2002). *Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
 Macha, H. & Solzbacher C. (Hrsg.). (2002). *Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
 Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
 Spiel, C. (Hrsg.). (2001). *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
 Thoman, G. (2002). *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbereitung von komplexen Praxissituationen*. Bern: h.e.p.-Verlag.

Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik

- Broich, R. (2002). *Integration gescheitert? Ein abgebrochener Schulversuch – Analyse, Reflexion, Schlussfolgerungen und Postulate*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Renzulli, J., Reis, S. & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.

Interkulturelle Pädagogik

- Weissköppel, C. (2001). *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim: Juventa.

Pädagogische Psychologie

- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Edelmann, G. & Tononi, G. (2002). *Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht*. München: Beck.
 Gardner, H. (2002). *Intelligenzen des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
 Gasser, P. (2002). *Was lehrt uns die Neuropsychologie?* Bern: h.e.p.-Verlag.
 Glumpler, E. & Fock, C. (2001). *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002). *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groner, R. & Dubi, M. (Hrsg.). (2001). *Das Internet und die Schule. Bisherige Erfahrungen und Perspektiven für die Zukunft*. Bern: Hans Huber.
- Hunt, E. (2002). *Thoughts on thoughts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sennbill, D. (2002). *Innovative Lehr-Lern-Wege*. Göttingen: Hogrefe.

Schulentwicklung und Schulorganisation

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Grunder, H.-U. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Kemper, H. (2001). *Schulpädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung*. Weinheim: Juventa.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Spiess, K. (2001). *Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung*. Aarau: Sauerländer.
- Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (Hrsg.). (2002). *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern: Haupt.

Sozialpädagogik

- Rhyner, T. & Zumwald, B. (Hrsg.). (2002). *Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik*. Bern: Haupt.
- Wölfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten?* München: Ernst Reinhard Verlag.

Zeitschriftenspiegel

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Duncker, L. (2002). Schulpraxis "im Lichte von Theorien". Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrberufs. *Die Deutsche Schule*, 94 (1), 21-38.
- Forneck, H. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 242-261.
- Haverss, R. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174-193.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 27-49.
- Landert, Ch. (2002). LCH-Umfrage Berufszufriedenheit: Ständige Reformen machen Lehrpersonen zu schaffen. *Bildung Schweiz*, 147 (10), 15-19.
- Lüsebrink, I. (2002). Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs. *Die Deutsche Schule*, 94 (1), 39-49.
- Traub, S. (2002). Lehrer lernen Freiarbeit. Beschreibung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts. *Die Deutsche Schule*, 94 (1), 50-60.
- Weiss, J. (2002). La recherche dans les Ecoles Pédagogiques. Premiers repères. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 51-64.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teachers Education*, 18 (3), 343-362.

Didaktik / Methodik

- O'Donnel, A., Dansereau, D. & Hall, R. (2002). Knowledge Maps as Scaffolds for Cognitive Processing. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 71-86.

- Quathamer, D. & Heineken, E. (2002). Kohärenzbildung beim Lesen von Texten. Fisheye-Views als kognitive Werkzeuge. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (2), 72-79.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (1), 44-57.
- Stone Wiske, M., Sich M. & Wirsig, S. (2001). New technologies to support teaching for understanding. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 483-501.

Allgemeine Pädagogik

- Kumashiro, K. (2002). Against Repetition: Addressing Resistance to Anti-Oppressive Change in the Practices of Learning, Teaching, Supervising, and Reserching. *Harvard Educational Review*, 62 (1), 67-92.
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review*, 14 (2), 155-171.

Pädagogische Psychologie

- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463-482.
- Brunstein, J. & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (1), 51-62.
- Karasavvidis, I. (2002). Distributed Cognition and Educational Practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (1/2), 11-29.
- Mayer, R. (2002). What good is Educational Psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36 (2), 83-88.
- Schworm, S. & Renkl, A. (2002). Lernen effektive Lösungsbeispiele zu erstellen: Ein Experiment zu einer computerbasierten Lernumgebung für Lehrende. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (1), 7-26.
- Stöckli, G. (2002). Schüchternheit im kulturellen Kontext. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (2), 151-159.
- Veermaan, A., Andriessen, J. & Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional Science*, 30 (3), 155-186.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.

Schulentwicklung / Schulorganisation / Bildungsforschung

- Artelt, C., Schiefele U., Schneider W. & Stanat P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6-27.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2002). TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. *Bildung und Erziehung*, 55 (1), 5-23.
- Schlömerkemper, J. (2002). Gelingt die "empirische Wende" jetzt? Oder: Wie kann man "schiefe Bilder von PISA" vermeiden? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 134-147.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 91-110.

Veranstaltungskalender

24. - 28.8.2002 in Warschau/Polen

27th ATEE Annual Conference: Teacher Education and Educational Reform

Informationen: Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Rue de la Concorde 60, 1050 Brüssel, Belgien, Tel: 0032 2 512 74 05, Fax: 0032 2 512 84 25, E-mail: atee@euronet.be. Internet: www.atee.org

25.8. - 7.9.2002 in Hamburg/Deutschland

Einsprachige Lehrer(innen) - vielsprachige Klassen. Lehren und Lernen in multikulturellen Schulen

Inhaltliche Schwerpunkte des Kurses: Präsentation von Ergebnissen aus der europäischen Schulforschung, Spracherwerb in multilingualen Gesellschaft, psychologische Perspektiven.

Informationen: Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung, Frau Dunja Meyer, Vogt-Kölln-Strasse 30, Haus E, D-22527 Hamburg, E-Mail: tkm@aww.uni-hamburg.de, Internet: www.aww.uni-hamburg.de

26.8. - 30.8.2002 in Berlin/Deutschland

Für Frauen: Gender-Mainstreaming (G.M.) in Kunst, Musik und Kultur - was hat das eine mit dem anderen zu tun?

Nicht nur in der öffentlichen Verwaltung spielt G.M. eine Rolle. Auch in Kunst, Musik und Medien funktioniert die Kategorie Geschlecht als Ausschlusskriterium zur Verhinderung der Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern.

Informationen: Claudia Lutze, Jagdschloss Glienicke, Königstraße 36B, D-14109 Berlin, E-Mail: ibjg_hvs@sensjs.verwalt-berlin.de

2. - 4.9.2002 in Rotterdam/Niederlande

OECR European Conference: The New Educational Benefits of ICT in Higher Education

This conference will offer you an unique opportunity to exchange experiences and research results with experts in the field of Information and Communication Technologies in Education (ICT&E). The three themes of the conference are a mirror of Europe, institutional response and regional context. Eine Anmeldung ist erforderlich. Die Kosten betragen 375 - 800 €.

Informationen: Onderwijskundig Expertise Centrum Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam, Niederlande, Tel. +31 010-4088726, Fax+31010-4081141, E-Mail: inf@oecr.nl. Internet: www.oecr.nl/conference/

4. - 8.9.2002 in Bozen/Italien

Heterogenität, Bilingualität und kulturelle Integration & Interkulturelle Bildung im Kontext von Europäisierung und Globalisierung

Eine Anmeldung ist erforderlich. Die Kosten betragen 40,00 €.

Informationen: Prof. Dr. R.W. Keck, Präsident der IAHE, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, D-31141 Hildesheim, Sekretariat: E. Reckler. Tel. 0049 5121 883-430, Fax 0049 5121 883-431, E-Mail: reckler@rz.uni-hildesheim.de

5. - 7.9.2002 in Lausanne

La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer?

15. Internationale Tagung der L'ADMEE-EUROPE und Jahreskongress des Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)

Informationen: ISPPF, Lausanne, Tel. 021 621 82 06, Fax 021 626 09 30, E-Mail: colloque02@bbt.admin.ch. Internet: www.irdp.ch/admee/colloque02/

6. - 7.9.2002 in Siegen/Deutschland

22. Motivationspsychologisches Kolloquium (MPK)

Informationen: E-Mail: sokolowski@psychologie.uni-siegen.de

11. - 14.09.2002 in Lissabon

ECER 2002: European Conference on Education Research

Informationen: EERA Secretariat, Faculty of Education, University of Strathclyde, 76 Southbrae Drive, UK - Glasgow G13 1PP, Tel: 0044 (0)141 950 3772, Fax: 0044 (0)141 950 3210, Internet: www.eera.ac.uk/events.html

12.9.2002 (09:00) - 13.9.2002 (13:00) in Dortmund

Weiterbildungsveranstaltung Stressbewältigung

Hintergründe der Stressfaktoren verstehen, verändern und einen positiven Zugang zu den positiven Ressourcen finden, Strategien erarbeiten, um mit den täglichen Sorgen umzugehen und Transfer in den beruflichen Alltag erreichen.

Informationen: E-mail: zfw@pop.uni-dortmund.de

13. - 15.9.2002 in Friedberg/Hessen

4. Symposium SINNES-WANDEL - Wahrnehmungsverarbeitungsstörung-Entwicklungsverzögerung - Teilleistungsschwäche

Prävention-Beratung-Diagnostik-Therapie im Vorschul- und Schulalter

Informationen: Ben-Gurion-Ring 161, D-60437 Frankfurt/Main. Tel. 0049 69 9543 18 10, Fax 0049 69 9543 18 17, E-mail: VzFwK_symposium@web.de

13.9.2002 in Ludwigshafen

2. Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Suchtpsychologie (DGSPS)

Informationen: Deutsche Gesellschaft für Suchtpsychologie, Bundesgeschäftsstelle, Wörthstr. 10, D-50668 Köln, Tel: 0049 221 7757-156, Fax: 0049 221 7757-180, E-Mail: suchtpsychologie@gmx.de

19. - 21.9.2002 in Freiburg im Breisgau

14. Fachkongress: Legasthenie und Rechenstörung: Neue Wege in die Zukunft - aktuelle Ergebnisse aus Praxis und Forschung

Informationen: Bundesverband Legasthenie e.V., Königstr. 32, D-30175 Hannover, Tel. 0049 511 318738, Fax: 0049 511 318739, E-Mail: legastheni@aol.com

19. - 20.9.2002 in Kaiserslautern/Deutschland

Jahrestagung 2002 des Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)

Die Jahrestagung hat dieses Jahr das Schwerpunktthema: Weiterbildungsmanagement, Weiterbildungsmarketing und Hochschulentwicklung.

Informationen: Helmut Vogt, Stellv. Vorsitzender des AUE e.V., E-mail: h.vogt@aeu-net.de, Internet: www.aue-net.de

22. - 26.9.2002 in Berlin

43. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Informationen: Prof. Dr. Elke van der Meer, Institut für Psychologie, Humboldt-Universität zu Berlin, Oranienburger Str. 18, D-10178 Berlin, Tel. 0049 30 285165234, Fax 0049 30 2824046, E-Mail: HUBerlin2002@psychologie.hu-berlin.de

22. - 26.09.2002 in Jena

14. Symposium Deutschdidaktik: Deutscher Unterricht und medialer Wandel

Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschdidaktiker an deutschen und ausländischen Hochschulen zu mediendidaktischen und -pädagogischen Fragen, zugleich Lehrerfortbildungsveranstaltung.

Informationen: Symposion Deutschdidaktik Organisationsbüro, Fürstengraben 18, D-07740 Jena, E-Mail: Michael.Krejci@uni-jena.de, Internet: www.symposion-deutschdidaktik.de/sdd2002/

26.9.2002, Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stapferhaus Lenzburg

Modularisierungskonzepte und Leistungsnachweise

Informationen: Dr. Markus Diebold, Zentralstrasse 18, 6003 Luzern, E-mail: info@stapferhaus.ch

27.9.2002 in Dortmund/Deutschland

12. Symposium Mathe 2000

Das Projekt mathe 2000 vertritt das Konzept des aktiv-entdeckenden Lernens. Es sollen die Aspekte Offenheit und fachliche Rahmung als sich ergänzend dargestellt werden.

Informationen: E-mail: zfw@pop.uni-dortmund.de und ulrich.guder@mathematik.uni-dortmund.de, Internet: www.unidortmund.de/mathe2000/_symposium/index.htm

7. - 9.10.2002, Universität Siegen/Deutschland

Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und vor- bzw. außerschulischen Erfahrungen

Mit Fokus auf das Verhältnis von Lernen in der Schule und von Erfahrungen in der Lebenswelt der Kinder sollen zwei Forschungstraditionen miteinander ins Gespräch gebracht werden, die sich viel zu sagen haben, aber nur selten begegnen.

Informationen: Prof. Dr. Hans Brügelmann, Adolph-Reichwein-Strasse, D-57068 Siegen, Tel. 0049 271-740-4272, E-Mail: OASE@Paedagogik.Uni-Siegen.de

10. - 11.10.2002 in Berlin

Empirische Ansätze und Theoriefragen zu neuen Medien

Schwerpunkte: Schule, Hochschule/Weiterbildung, Kinder und Internet, Empirie zu Medienkompetenz, Empirie der Fernsehprogrammanalyse Beiträge u.a. zu e-learning in USA, Selbstevaluation von Schulen, Lehrerhandeln beim Einsatz neuer Medien, Notebook-Projekt Gütersloh, Neue Medien und Weiterbildungseinrichtungen, Virtuelle Hochschule in Deutschland, Internet als neue Kommunikationswelt für Kinder, Konstruktvalidität, Kinderfernsehen

Informationen: Prof. Dr. Ben Bachmair Universität GH Kassel Nora-Platiel-Strasse 1, D-34127 Kassel, E-Mail: Bachmair@Uni-Kassel.de ,

Internet: www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfermedien/Seiten/infos.shtml

11.10.2002 in Leipzig

Bildung - Nationalstaat - Globalisierung

Es geht um die Veränderung der Steuerungsinstrumente und Governance-Strukturen im Bildungswesen infolge zunehmender Globalisierung

Informationen: PD Dr. Matthias Wingens, E-Mail: wingens@sfb580.uni-halle.de

11. - 12.10.2002 in Augsburg

Internationaler Kongress "erleben und lernen": Konstruktiv lernen: draussen und drinnen

Informationen: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH, Neuburger Strasse 77, D-86167 Augsburg, Tel. 0049 821 724477, Fax 0049 821 724455, E-Mail: kongress@ziel.org

18.10.2002, Bremen/Deutschland

Brauchen Frauen eine andere Mathematik?

Wie lässt sich der Frauenanteil in naturwissenschaftlichen-technischen Studiengängen erhöhen?

Informationen: Hochschule Bremen, Regine Komoss, Werderstr. 73, 28199 Bremen, Tel. 0049(0)421/ 5905 - 4095, E-Mail: , Internet: www.frauenstudiengaenge.de

25.- 26.10.2002 in Würzburg

12. Würzburger Therapeutische Gespräche:

Psychische Störungen bei Kindern und ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung.

Informationen: Psychotherapeutisches Kolleg Würzburg, Anne-Frank-Str. 9, D-97082 Würzburg, Tel. 0049 931 88065717, Fax: 0049 931 85341

25. - 27.10.2002 in Rehburg-Loccum/Deutschland

Nach dem PISA-Schock: Wie gelingt eine Neuorientierung in der Bildungspolitik?

Was soll unser Schulsystem in Zukunft leisten und welche Veränderungen müssen dazu für Schule und Unterricht vorgenommen werden? Brauchen wir eine neue Debatte über die Ziele von Bildung? Wie gelingt der überfällige Neuanfang in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung? Welche Verbesserungen sind nötig, um ein leistungsfähigeres und zugleich chancengerechteres Bildungssystem zu schaffen? Mit der Tagung soll der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse aus der PISA-Studie unter der Fragestellung aufzugreifen, wie sie zu einer grundsätzlichen Neuorientierung der Bildungspolitik auffordern und wie eine solche Neuorientierung praktisch-politisch befördert werden kann. Eine Anmeldung ist erforderlich.

Informationen: Evangelische Akademie Loccum, Andrea Grimm, Postfach 21 58, Tel. 0049 576 68 10, Fax 0049 576 68 19 00, Internet: www.loccum.de/program/program.html

(16.11.2002 in Zürich)

Videobasierte Unterrichtsforschung - Fenster zum Lehren und Lernen in verschiedenen Unterrichtskulturen. Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Lehrerbildung. Die Tagung ist auf Frühjahr 2003 verschoben worden.

15. - 17.11.2002 in Kiel

Gender - from costs to benefits

6. Symposium zur Geschlechterforschung an der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel. Informationen: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Dr. Anja Gottburgsen, Olshausenstrasse 40, D-24118 Kiel, Fax 0049 431/579 40-50, E-Mail: gottburgsen@zif.uni-kiel.de, Internet: www.uni-kiel.de/zif/symp.htm

22.11.2002 Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Marzili, Bern, Fachhochschule Aargau, Aarau

Zwischenhalt

Mit der Etablierung auf Fachhochschulstufe sieht sich die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in einem neuen Umfeld positioniert. Damit stellen sich zum einen neue Herausforderungen, zum anderen müssen traditionelle Fragen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu bearbeitet werden. Die Tagung ermöglicht Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen. Vorgesehen sind Referate und Workshops

Informationen: ILLB Bern Marzili, Albert Tanner, Tel. 031 379 15 77, E-mail: albert.tanner@llb.unibe.ch und FHA Pädagogik, Didaktikum, Peter Tremp, Tel. 062 836 04 50, E-Mail: peter.tremp@ag.ch

27. - 29.11.2002 in Berlin

Online Educa Berlin: 8th International Conference on Technology Supported Learning & Training

Online Educa Berlin is the largest gathering of e-learning professionals in Europe, and thus enables participants to develop multinational and cross-industry partnerships, as well as enhance their knowledge, expertise, and abilities.

Informationen: ICWE GmbH, Leibnizstrasse 32, D-10625 Berlin, Tel. 0049-30-327 6140, Fax 0049-30-324 98 33, E-Mail: info@online-educa.com. Internet: www.online-educa.com/online_educa_berlin/index.htm

28. - 30.11.2002, Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert

Erziehungswissenschaftler und Historiker werden bildungsgeschichtliche Fragen des Zeitraums 1500-1700 erörtern. Es werden Indizien für einen in den Städten einsetzenden Wandel hin zur modernen Pädagogik in solchen expliziten und impliziten Elementen stadtbürgerlichen Selbstverständnisses untersucht, die das Schulwesen im besonderen und das Generationenverhältnis im allgemeinen betreffen.

Informationen: HD Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 10 01 31, D-33501 Bielefeld, Fax 0049 521 106-6028, Internet: www.paedagogik.uni-bielefeld.de

28. - 30.11.2002 in Esslingen/Deutschland

Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen - Rückzug des Staates?

Dezentralisierung von Ressourcenverantwortung, größere Unabhängigkeit von Bildungseinrichtungen, Errichtung externer Experten- und Sachverständigenräte, privatisiertes Bildungs- und Wissenschaftssystem, staatliche Aufsicht, staatliche Finanzierung, Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen.

Informationen: DGBV, c/o DIPF, Sibylle Krüger, Warschauer Strasse 34-38, D - 10243 Berlin, Internet: www.dgbv.de

5. - 8.1.2003 in Sidney/Australien

ICSEI 2003: International Congress for School Effectiveness and Improvement

Die Konferenz bietet Gelegenheit zum Austausch von Informationen und Kontaktmöglichkeit für die Industrie. Informationen: ICSEI 2003 Congress Secretariat, GPO Box 2609, Sydney NSW 2001, Australia, Tel. 0061 2 9241 1478, Fax 0061 2 9251 3552, Internet: www.icsei2003.com

30.4. - 2.5.2003 in Luzern

Kongress Unterrichtsentwicklung auf der Sekundarstufe II

Prüfstein der Schulentwicklung ist der Unterricht. Bildungsforscherinnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich und Praktiker der Sekundarstufe II geben in Referaten und Workshops Einblick in Konzepte und Erfahrungen.

Informationen: Weiterbildungszentrale WBZ, A. Claude, Vizedirektor, Postfach, 6000 Luzern 7, E-Mail: clauda.armand@wbz-cps.ch, Internet: www.wbz-cps.ch

15. - 18.6.2003 in Finnland

UNESCO Conference on Intercultural Education

Theme: Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Proposal submission deadline: September 30, 2002. You are cordially invited to come to share and discuss your ideas about, problems with and expertise in the issues of equity, social justice, conflict resolution and democracy at the international conference. We welcome you as a teacher, developer or researcher involved in intercultural education or active in any other field and willing to examine and develop your work from the perspective of promoting intercultural understanding. The Organising Committee invites papers and performances that address educational and pedagogical issues in academic and vocational higher education from the perspective of intercultural education. Within this broad framework, the papers may focus on a variety of structures and methods: regional, national or institutional policies, study and training programmes, courses and curricula, teaching-learning processes, classroom strategies and activities, in-service education and faculty/staff development, or scientific research.

Informationen: Conference Secretariat and Office, Ms Pirjo-Leena Pitkänen, UNESCO 2003 Conference Jyväskylä Congresses, PO Box 212, FIN-40101 Jyväskylä, Finland, Fax: +358 14 339 8159, E-Mail: pirjo-leena.pitkanen@jyvaskyala.com, Internet: www.jyu.fi/ktl/unesco2003

6. - 11.7.2003 in Wien

8th European Congress of Psychology: Psychology in Dialogue with related Disciplines, Networking

A variety of workshops, symposia, collective seminars, future workshops and poster sessions to initiate and encourage the exchange of ideas between psychology and closely related sciences.

Informationen: E-Mail: info@psycongress.at, Internet: www.psycongress.at

Kurznachrichten

EDK

Der Jahresbericht 2001 der EDK (März 2002) nimmt in einem ersten Teil erstmals Bezug auf ihr Tätigkeitsprogramm, nennt die strategischen Leitlinien (Harmonisierung der obligatorischen Schule, Aufbau eines schweizerischen Bildungsmonitorings, Stärkung des Berufsstandes der Lehrenden) und ordnet die Tätigkeiten im Jahr 2001 nach Schwerpunkten, ehe in einem zweiten Teil ausführlich über die Aktivitäten der Leitungsorgane, Kommissionen (u.a. Diplomanerkennung) und Arbeitsgruppen, Fachkonferenzen und Institutionen berichtet wird. Erfolgreich war die EDK in der Förderung der Integration der ICT ins Bildungswesen und in ihrer Bemühung um die Koordination der Berufsbildung; als nicht möglich hat sich eine Einigung bezüglich des Sprachunterrichts erwiesen. Herausgefordert sieht sie sich durch die Ergebnisse von PISA 2000, weil die Lesekompetenz der Schweizer Schüler/innen im internationalen Quervergleich als "sehr mittelmässig" eingestuft wird (bei sehr positivem Ergebnis in Mathematik, durchschnittlichem in den Naturwissenschaften). Wichtig sind die Bestrebungen, die Kinder flexibler und früher einzuschulen (Basisstufe), die ICT in den Unterricht und in die Ausbildung der Lehrenden einzubeziehen, ferner die Aussagen zur Ausbildung resp. Nachqualifikation der Lehrpersonen im Hinblick auf die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts, zur Koordination des Aufbaus der Lehrer/innenbildung auf der Hochschulstufe (Zugangsbestimmungen, Curriculumentwicklung, Standards und Qualitätssicherung), zur Stärkung und Attraktivierung des Lehrberufs, zur koordinierten Förderung der Bildungsforschung, zur Interkulturellen Pädagogik und zu Grundanliegen der Bildung (Ethik, Ökologie, Demokratiefähigkeit, Gesundheitsprävention) sowie zu den Bedingungen der interkantonalen Anerkennung der Lehrer/innendiplome.

EDK Neuer stellvertretender Generalsekretär der EDK

Der Vorstand der EDK hat an seiner Sitzung vom 4. Juli 2002 Olivier Maradan, bisher Mitarbeiter beim Generalsekretariat der Erziehungsdirektorenkonferenz der

französischsprachigen Kantone und des Kantons Tessin (CIIP) in Neuenburg, zum stellvertretenden Generalsekretär der EDK gewählt. Olivier Maradan wird nach seinem Stellenwechsel anfangs 2003 bei der EDK die Leitung des Koordinationsbereichs "Volksschule" übernehmen, insbesondere das Projekt "Harmonisierung der obligatorischen Schule" (HarmoS), den Bereich Vorschule (Basisstufe) sowie Fragen des Sprachunterrichts.

CH Nachdiplomstudien für PH-Dozentinnen/Dozenten

PH Rorschach / PH Zentralschweiz

Erwerb von Zusatzqualifikationen für Dozentinnen/Dozenten der Lehrer/innenbildung in 5 Kernkursen (300 Stunden: Hochschuldidaktische Methoden, Lernbegleitung und -beratung, Professionalität im Lehrberuf, Forschung und Entwicklung, Organisations- und Qualitätsentwicklung), in Spezialkursen (300 Stunden), NDS-Arbeit (200 Stunden). www.nds-ph.ch

Universität Bern

NDS Fachdidaktik: Berufsbegleitendes Nachdiplomstudium zur Erlangung eines Weiterbildungsdiploms in Fachdidaktik. Der Aufbau ist modular. Sofern freie Plätze vorhanden sind, können auch einzelne Module besucht werden. Laufende Studiengänge: Sport, Kunst und Gestaltung I, Musik; im Sommer 2002 beginnend: Deutsch, Naturwissenschaften. Dauer: 2 Jahre, Kosten: Fr. 9'500.- (vgl. www.ndsfd.unibe.ch). Veranstalter: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung für Fachdidaktik.

CH LCH: Schulkoordination

Anlässlich ihrer Delegiertenversammlung vom 15.06.2002 hat der LCH "Thesen zur Schulkoordination Bund - EDK" verabschiedet. Es geht um die Frage, ob der LCH im Hinblick auf eine bessere Schulkoordination nach dem Nullentscheid der EDK in der Frage der Regelung des Sprachunterrichts eher eine Steuerung des Bildungswesens durch den Bund unterstützen soll. Der LCH definierte die vorrangigen Koordinationsbedürfnisse in 5 Bereichen (Einschulungsalter; Dauer der Stufen/Durchlaufzeit; Abschlüsse: Treffpunkte, Portfolio-Kompetenzen, Bezeichnung der Abschlüsse, Berechtigungen; Fächerkanon/Studentafeln, Gesamtstunden-

zahlen pro Stufe; Ausstattung der Schulen: Mindestansprüche). Zu den drei Modell-Optionen (EDK, EDK und subsidiär Bund, Rahmenkompetenz des Bundes und Vollzugauftrag an EDK) haben sich die LCH-Delegierten Referate von Ständerätin Christine Beerli, alt Nationalrat Hans Zbinden und Hans Ambühl (Generalsekretär EDK) angehört. Der LCH kann sich alle drei Modelle vorstellen. Welchem der LCH schliesslich zustimmt bzw. wofür oder wogegen der LCH politisch aktiv wird, macht er von der Art und dem Tempo von Fortschritten der angelaufenen Reformen bei Bund und EDK abhängig. Der Verband wird künftig mindestens jährlich eine diesbezügliche Lagebeurteilung vornehmen. Er wird nötigenfalls seinen Einfluss auf die Koordinations-Gesetzgebung verstärken (www.lch.ch).

CH LCH: ICT in der Schule: Vom Amateurismus zur Professionalisierung

Der LCH stellt fest, dass die Vernetzung der Schulen in erfreulicher Art fortschreitet, dass jedoch der Nutzung der ICT-Ausstattung noch viel Dilettantismus anhaftet. Er fordert einen gezielten Support der Schulen in der Ausrüstung mit Hardware, ihrer Wartung sowie in der Entwicklung und Nutzung der Lernsoftware, insbesondere aber in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und der Implementierung didaktischer Konzepte. Er fordert einen kostenlosen Zugang der Schulen zum Internet im Rahmen des Projektes "Public Private Partnership - Schule im Netz" (PPP-SIN).

CH SKPH / CSHEP / CSASP

Am 6./7.6.2002 haben sich die Leitenden der Pädagogischen Hochschulen auf Grund der am 18.01.2002 von den zukünftigen Mitgliedern und am 2.5.2002 vom EDK-Vorstand angenommenen Statuten zur "Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen" (SKPH) zusammengeschlossen und sich konstituiert (vgl. den Beitrag des Präsidenten der SKPH, Walter Furrer, in dieser Nummer).

CH vpod

Die in der Gewerkschaft vpod organisierten Lehrkräfte der Schweiz haben sich an

ihrer alle vier Jahre stattfindenden Verbandskonferenz (Rorschach, 7./8. Juni 2002) entschieden gegen das Bestreben der Welthandelsorganisation WTO gewehrt, im Rahmen des General Agreement on Trade in Services GATS, Bildung zur frei handelbaren Dienstleistung zu degradieren. Der beste Schutz gegen die Privatisierungstendenzen und den Versuch, die Bildungsangebote dem Dienstleistungsabkommen GATS zu unterwerfen, besteht in der Aufrechterhaltung und im Ausbau der öffentlichen Schule als Service public. Grundsätzlich begrüsst der vpod die mit den bilateralen Abkommen erreichte Personenfreizügigkeit und setzt sich dafür ein, dass in der Schweiz die interkantonale Freizügigkeit der Lehrkräfte zügig realisiert wird. Zur aktuellen Kontroverse um Quoten in der Schule halten die vpod-Lehrkräfte fest, dass die Integration zum Kernauftrag der Schule gehört und dass für diesbezügliche Massnahmen genügend Mittel zur Verfügung zu stellen sind. Das Recht auf Bildung muss als grundlegendes Menschenrecht überall auf der Welt anerkannt und umgesetzt werden. Es ist in einer Reihe von Menschenrechtsvereinbarungen der UNO, der UNESCO, der ILO (Internationale Arbeitsorganisation) wie auch des Europarates völkerrechtlich verankert und konkretisiert. In den letzten Jahren ist die Schweiz etlichen dieser Abkommen beigetreten, so dem UNO-Sozialrechtspakt und der Kinderrechtskonvention. Der vpod fordert zudem den Beitritt der Schweiz zur UNESCO-Konvention gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen sowie zur Europäischen Sozialcharta. Bildung ist ein Menschenrecht und keine Handelsware; es muss für alle gelten!

BE Lehrer/innenbildung

Im Gegensatz zu allen anderen Kantonen hat Bern die Struktur und institutionelle Verortung der Lehrer/innenbildung noch nicht geklärt. Die universitäre Ausbildung ist in Frage gestellt; die Unsicherheit hält an; Institute werden geschlossen (Biel, Langenthal), auch anderen droht früher oder später ein jähes Ende (Spiez); es fehlen die Studierenden in der nötigen Zahl; 71 Stellen von Dozentinnen/Dozenten sind gestrichen. Der Grosse Rat will die der Universität angegliederten Institute aufheben und eine Pädagogische Hochschule schaffen, zum mindesten für die

angehenden Lehrkräfte der Vorschule und der Volksschule. Die Zulassungsbedingungen werden aufgeweicht. Ist das Ziel, den Lehrberuf durch Anhebung der Ausbildung und ihre Neuordnung zu professionalisieren, in Anbetracht des drohenden Mangels an Lehrpersonen in Frage gestellt?

ZH Forschung an der PHZH

Die Pädagogische Hochschule Zürich hat im Bereich Forschung erste Weichen gestellt: Die methodologischen Kompetenzen werden in folgenden Ressorts erarbeitet, entwickelt und zur Verfügung gestellt: Ressort 'Quantitative Methoden'; Ressort 'Qualitative Methoden'; Ressort 'Evaluationen und System-Monitoring'; Ressort 'Entwicklungsprozesse und Produkteentwicklung'.

Das theoretisch-fachliche Wissen und der wissenschaftliche Diskurs wird vor allem in den folgenden Schwerpunktbereichen gepflegt: 'System und Handlungsfeld Schule'; 'Sprachenlernen'; 'Medien und Technologien in der Schule'; 'Historische Bildungsforschung'; 'Ästhetik, Gestaltung und Kunst in der Schule'. Mit Einzelprojekten ist die PHZH in weiteren Entwicklungs- und Forschungsbereichen präsent (vgl. www.phzh.ch/forschung/).

Zentralschweiz: PHZ

Die provisorische Fassung des Rahmenstudienplans liegt vor. Primarlehrer/innen werden in 7 Fächern ausgebildet (mit unterschiedlicher Gewichtung). Auf dieser Grundlage erarbeiten die Teil-PH ihre eigenen Curricula (LU und SZ/ZG), wobei sich die Studien in ihrem Verlauf in Module gliedern und eine individuelle Profilierung zulassen. Zusätzlich bearbeiten 6 Projektgruppen institutionsübergreifende Planungsaspekte (Zulassung, Grundstudium, Fremdsprachenaufenthalt/ auserschulische Erfahrung, ICT, Weiter- und Zusatzausbildung, Forschung & Entwicklung/Dienstleistung).

Das Pädagogische Ausbildungszentrum Musegg in Luzern und das Seminar St. Michael Zug planen eine Zusatzqualifikation von Kindergartenlehrpersonen für den Unterricht in der ersten und zweiten Klasse der Primarschule. Der Konkordatsrat der PHZ hat diesen Ausbildungsgang am 31. Mai 2002 in einer Verordnung reglementiert (vgl. www.phz.ch, Rubrik

Dokumente sowie www.pzm-luzern.ch/zqkzg).

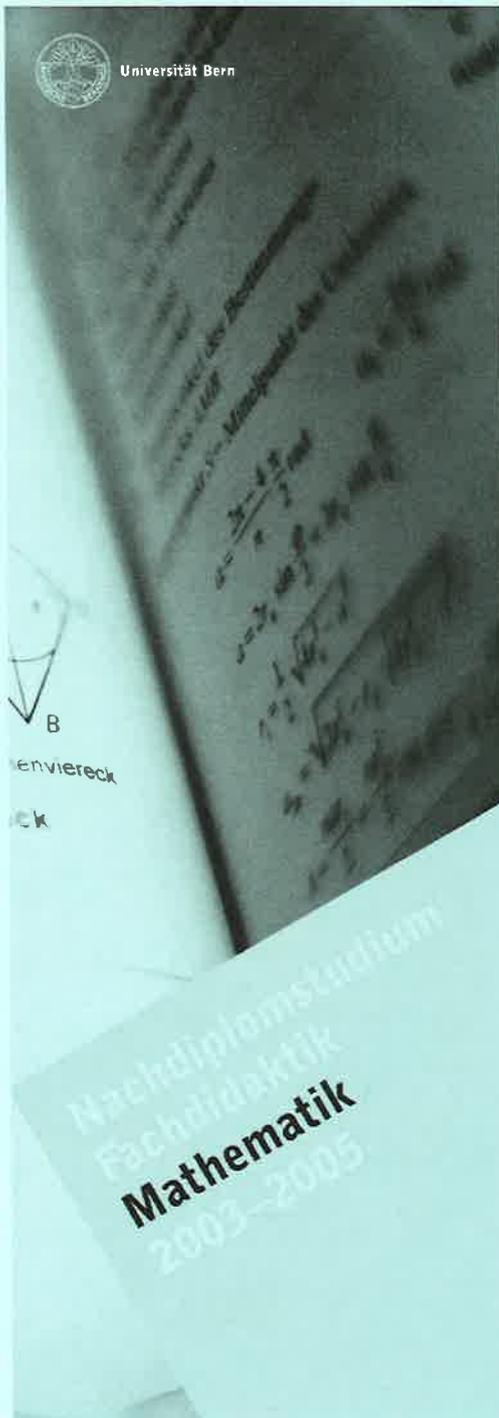
Förderung der Lesefähigkeit

Die Schweizerische Volksbibliothek (seit 01.06.2002 "Bibliomedia Schweiz - Suisse - Svizzera") unterstützt die dringlichen Aktivitäten zur Leseförderung mit breitgefächerten, vielfältigen Angeboten, die die Schüler/innen zu vermehrtem Lesen in und ausserhalb der Schule anregen wollen.

Das "Zentrum Lesen" der Fachhochschule Aargau Pädagogik unterstützt und fördert diese Leseanimation durch die Bereitstellung von "Medienkisten", die mannigfache Lesematerialien und Unterrichtsvorschläge enthalten (www.literalität.ch und www.zentrumlesen.ch, vgl. auch die Hinweise auf die von der FHA und der SKBF organisierte Internationale Tagung zu PISA vom 15./18.8.2002 in Aarau).

10 Jahre Babylonia

"Babylonia" erscheint seit 10 Jahren. Die neueste Nummer 4/2001 (CHF 16.- plus 2.50 Versand) ist einerseits diesem Jubiläum, andererseits der Sprachensituation in der Schweiz gewidmet. Das Jubiläum gibt Anlass zu einem Rück- und Ausblick. Die Zeitschrift will sich in Zukunft vermehrt auf die Generation der jungen Lehrerinnen und Lehrer ausrichten und die neuen Informationstechnologien berücksichtigen (vgl. die neue Internetseite www.babylonia-ti.ch). Der redaktionelle Teil beinhaltet Beiträge zum neuen Sprachengesetz und Kommentare zur Sprachensituation in der Schweiz. Babylonia, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Con-tone, babylonia@idea-ti.ch.



Das Nachdiplomstudium Fachdidaktik der Universität Bern ist seit der ersten Ausschreibung von Studiengängen vor fünf Jahren zu einer festen Einrichtung geworden.

Die neue Broschüre enthält die Beschreibung von einem weiteren Studiengang mit Beginn im kommenden Jahr. Wiederum ist es gelungen, hervorragende Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland als Dozentinnen und Dozenten zu gewinnen. Das internationale Dozententeam garantiert Qualität und Bezug zum Berufsfeld in gleicher Weise.

Für Auskünfte und Unterlagen:

Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Fachdidaktik
Nachdiplomstudium
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
Tel. 031 631 83 60; Fax 031 631 31 85
E-mail: marti@sis.unibe.ch

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BELLENBERG, Gabriele, Dr., Arbeitsgruppe "Bildungsforschung/ Bildungsplanung" an der Universität Essen, Universitätsstrasse 11, D-45117 Essen, Deutschland. - FURRER, Walter, Dr., Rektor Pädagogische Hochschule Zürich in Planung, Fachhochschule Zürich, Walcheter, 8090 Zürich. - GROB, Urs, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich. - HERZOG, Silvio, lic. phil., Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HERZOG, Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HILDBRAND, Thomas, Dr., Universität Zürich, Prorektorat Lehre, Schönberggasse 15, 8001 Zürich. - MARADAN, Olivier, adjoint du secrétaire général. Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007 Neuchâtel. - PERRENOUD, Philippe, Prof. Dr., Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 40, Bd. du Pont d'Arve, 1205 Genève. - RÜEGG, Susanne, Dr., Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung Basel, Claragraben 121, 4005 Basel. - SCHÄRER, Hans-Rudolf, Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Museggstrasse 22, 6004 Luzern. - SCHÖNBÄCHLER, Marie-Theres, lic. phil., Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - STAMM, Margrit, Dr., Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich, Bahnhofstrasse 28, 5000 Aarau. - TREMP, Peter, Dr., Hochschule Pädagogik Aargau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS, Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel. - ZINGG, Claudio, Lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Stampfenbachstrasse 115, 8035 Zürich