



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

18. Jg. Heft 3/2000

Lernen im Beruf. Wege
der Professionalisierung nach
der Grundausbildung



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 18

HEFT 3

OKTOBER 2000

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Redaktion

Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, CH-5000 Aarau,
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 18,
CH-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, CH-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, CH-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

Beat Trottmann, Alzbachstrasse 48, CH-5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68,
E-Mail: beat.trottmann@swissonline.ch

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Grossmatt 6, CH-6052 Hergiswil, Tel. 041 630 47 46

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, CH-3322 Schönbühl, Tel./Fax 031 859 15 70,
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 siehe 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).

Abdruckerlaubnis

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.—
Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—
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. (nur montags) 031 631 83 60.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser Heinz Wyss</i>	275
Schwerpunkt	Lernen im Beruf. Wege der Professionalisierung nach der Grundausbildung	
	<i>Helmut Messner und Kurt Reusser</i> Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess	277
	<i>Wolfgang Mutzeck</i> Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern	295
	<i>Maja Storch</i> Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM	307
	<i>Martin Vatter</i> Beratung und Begleitung von Lehrkräften in Krisen	324
	<i>Doris Kunz Heim</i> Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung	338
	<i>Sabina Larcher Klee</i> "Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!"	349
	<i>Arnold Wyrsch</i> Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen	361
	<i>Charles Landert</i> Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub	372
	<i>Hans Joss</i> Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei?	379
	<i>Peter Füglistler und Hans Kuster</i> Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung	390
	<i>Ruedi Rügsegger</i> Spannend und herausfordernd ...	402
	<i>Marietta Müller</i> "Sind Sie immer noch Lehrerin?"	406
Praxis der Lehrerbildung	<i>Rolf Gschwend</i> Weiterbildung ist schön - macht aber viel Arbeit	410
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	418
EDK	<i>Heinz Wyss</i> Versuchsweise Einführung der Basisstufe	420
	Wer unterrichtet welche Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr aufgrund welcher Sprachkompetenz und welches didaktischen Wissens und Könnens?	422

Veranstaltungs- berichte	<i>Ursula Maria Stalder</i> Situierendes Lernen. Lehrveranstaltungsreihe des Departements für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg, Mai 2000 in Freiburg	423
	<i>Heinz Wyss</i> "Nun muss sich alles alles wenden". Jahresversammlung der SKDL, 7./8./9.2000 in Schaffhausen	426
	Überbürdete Schule? Überforderte Lehrerschaft? Internationales Kolloquium, Monte Verità, Ascona, 17.-22.9.2000	429
Buchbesprechungen	<i>Matthias Baer</i> SCHÖNKNECHT, G. (1987). Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag	439
	<i>Hermann Landolt</i> BONZ, B. (1999). Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch	441
	<i>Fritz Kubli</i> LABUDDE, P. (2000). Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II	444
	<i>Andrea Bertschi-Kaufmann</i> Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen (3 Bände)	445
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	448
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	450
Kurznachrichten		453
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Eine Lehrerausbildung, welche für die ganze Berufslaufbahn vorbereitet, gibt es nicht (mehr). Zu rasch ändern sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängend die pädagogischen Verhältnisse. Sie kann bestenfalls auf den erfolgreichen Berufseinstieg vorbereiten. Schwerpunktthema des letzten Heftes war die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen nach der Grundausbildung, die unter einer berufsbiografischen Perspektive als ein von persönlichen und sozialen Faktoren geprägter Selbstentwicklungsprozess verstanden wurde. Das vorliegende Heft thematisiert die Prozesse des lebenslangen Lernens im Lehrberuf, die diesen Entwicklungsprozess auslösen und begleiten. Ausgangspunkt bei der Planung dieser Nummer war für uns die Frage, wie das professionelle Lernen im Beruf und damit verbunden die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen systematisch gefördert und unterstützt werden können. Berufliches Lernen wird analog zur beruflichen Entwicklung als ein lebenslanger Prozess verstanden, durch den kognitive (berufliches Wissen), emotionale (berufliche Identität, Motivation und Selbstvertrauen) und praktische (Routinen) Dimensionen des beruflichen Handelns erweitert und differenziert werden. Die institutionelle Weiterbildung von Lehrpersonen gewinnt im Hinblick auf das lebenslange Lernen von Lehrpersonen im Verhältnis zur Grundausbildung an Bedeutung und Gewicht. Eine Weiterbildung, welche ihre Angebote einseitig an der Nachfrage orientiert und die inhaltliche Auswahl den 'Kunden' überlässt, trägt zur beruflichen Entwicklung der Lehrpersonen wenig bei. Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen wird durch die Ansprüche des Schulsystems, der Unterrichtsentwicklung und der Lehrperson bestimmt und definiert. Dementsprechend muss eine wirkungsvolle Weiterbildung diese verschiedenen Elemente der Professionalität im Blick behalten und ihre Förderangebote darauf ausrichten.

Zu den Beiträgen des vorliegenden Heftes: *Helmut Messner* und *Kurt Reusser* vermitteln in ihrer Einführung einen Überblick über die gesellschaftlichen und lernpsychologischen Grundlagen des lebenslangen Lernens sowie über neuere Ansätze des Lernens 'on the job' und des sozialen Supports bei den individuellen Entwicklungsbemühungen. Vor diesem Hintergrund werden neue Möglichkeiten und Formen der informellen und formellen Weiterbildung diskutiert.

Die anschliessenden Beiträge betreffen unterschiedliche Modelle und Systeme der beruflichen Unterstützung und Förderung nach der Grundausbildung. In einer ersten Gruppe von Beiträgen stehen der personale Anteil von Professionalität und die Möglichkeiten seiner Stützung und Förderung im Vordergrund. *Wolfgang Mutzeck* stellt das Modell der "Kooperativen Praxisberatung" dar, das darauf abzielt, Lehrpersonen bei der Lösung und Bewältigung von beruflichen Problemen bzw. Belastungen in pädagogischen Handlungsfeldern zu unterstützen. *Maja Storch* zeigt am Beispiel des Zürcher Ressourcenmodells, wie das Selbstvertrauen von Lehrpersonen und die Fähigkeit der Selbstorganisation gestärkt werden können. *Martin Vatter* befasst sich auf Grund seiner Erfahrungen in der Lehrerberatung im Kanton Bern mit der Frage, wie Lehrpersonen in beruflichen Krisensituationen geholfen und wie krisenhaften Entwicklungen rechtzeitig vorgebeugt werden kann.

Zwei Beiträge betreffen die Prozesse beim Übergang von der Grundausbildung zur selbstverantwortlichen Lehrtätigkeit im ersten Berufsjahr. *Sabina Larcher Klee* stellt die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung über die Veränderung der beruflichen Identität bei 48 Absolventen/innen des Lehrerseminars Kreuzlingen im ersten Berufsjahr dar, die institutionell nicht systematisch begleitet und gefördert werden. *Arnold Wyrsch* prüft aufgrund seiner Erfahrungen mit der institutionalisierten Berufseinführung am Didaktikum verschiedene Lernansätze und Begleitkonzepte der Berufseinführung von Junglehrkräften im Hinblick auf deren erfolgreiche Bewältigung der Komplexität des Berufsfeldes.

Um die Förderung der Professionalität durch institutionell organisierte Weiterbildungsangebote geht es in vier weiteren Beiträgen. *Charles Landert* ist Autor einer empirischen Studie zur Wirksamkeit der Lehrerweiterbildung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33. Die im Berufsalltag eingebettete informelle Weiterbildung wird von den Lehrpersonen als bedeutsamer als die institutionelle Lehrerweiterbildung eingeschätzt. Vor diesem Hintergrund formuliert Landert Leitideen zur Differenzierung und Professionalisierung der Weiterbildungssysteme in der Schweiz. *Hans Joss* stellt das Konzept der sogenannten Semesterkurse im Kanton Bern vor, die eine Möglichkeit der Intensivfortbildung im Rahmen eines Bildungsurlaubs für Lehrpersonen nach mindestens 8-10 Berufsjahren bieten. *Peter Füglistler* und *Hans Kuster* richten ihr Augenmerk auf die Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen der systematischen Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II (Berufs- und Mittelschulen) im Rahmen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik und der Weiterbildungszentrale der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer. Es geht dabei um die Frage, welches der Auftrag interkantonaler Weiterbildungsinstitutionen im Verhältnis zu lokalen sein soll und wie die Weiterbildung mit der Schulentwicklung verknüpft werden kann. In den gleichen Kontext gehört der Beitrag von *Rolf Gschwend*, der über ein Pilotprojekt der Weiterbildungszentrale für die Ausbildung von Weiterbildungsverantwortlichen auf Schulebene in Berufs- und Mittelschulen berichtet.

Die Frage der Qualifikation und Lehrerbeurteilung ist für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen von grosser Aktualität. *Doris Kunz Heim* untersucht in ihrem Beitrag die Bedingungen, unter denen die Lehrerbeurteilung durch die Schulleitung oder Schulaufsicht die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen fördert.

Schliesslich enthält dieses Themenheft zwei biografische Berichte über die berufliche Entwicklung von zwei Lehrpersonen der Oberstufe. *Ruedi Rüeggsegger* beschreibt seinen beruflichen Werdegang und die aus seiner Sicht förderlichen Bedingungen für die eigene berufliche Entwicklung. *Marietta Müller* stellt dar, warum sie nach 23 Berufsjahren immer noch gerne Lehrerin ist und welche Voraussetzungen aus ihrer Sicht dafür wichtig sind und waren.

Diesen vielfältigen Bestrebungen, die Professionalität von Lehrpersonen durch berufliches Weiter-, Um- und Neulernen zu fördern, steht ein durch Sparmassnahmen verschärftes berufliches Malaise entgegen, das Lehrpersonen demotiviert und lähmt. Dies birgt längerfristig die Gefahr einer De-Professionalisierung der Lehrerschaft, die es mit allen Mitteln zu verhindern gilt.

Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss

Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess

Helmut Messner und Kurt Reusser

Im nachfolgenden Beitrag geht es um die Herausforderungen des lebenslangen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf ihre erweiterte Professionalisierung nach der Grundausbildung. Ausgehend von einer Diskussion zur Qualität professionellen Wissens von Lehrpersonen und einem konstruktivistischen Lernverständnis werden Möglichkeiten und Stützsysteme des berufsbegleitenden Lernens dargestellt, welche die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen gezielt weiterentwickeln und fördern sollen. Vor diesem Hintergrund werden Konsequenzen für die Entwicklung der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen diskutiert.

Die beruflichen Entwicklungsverläufe und Veränderungen im Verlaufe der Berufsbiografie von Lehrpersonen waren Schwerpunktthema im vorausgegangenen Heft dieser Zeitschrift (vgl. Messner & Reusser, 2000). Ausgehend von der Beschreibung und Deutung dieser beruflichen Selbstentwicklung stellt sich die Frage nach deren systematischer Förderung und Unterstützung durch Fort- und Weiterbildung im Beruf. Sie beruht ebenso wie die psychische Entwicklung auf Lernprozessen, die aus dem Zusammenspiel von persönlichen Bedürfnissen und sozialen Kontextmerkmalen resultieren. Lehrende sind deshalb in beruflicher Hinsicht über die Grundausbildung hinaus lebenslang Lernende. Eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten der Grundausbildung im Hinblick auf den Kompetenzaufbau für den Lehrerberuf besteht darin, dass eine gute Initialausbildung die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg im Sinne einer *Starthilfe* sichern soll - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Das heisst, wer den Lehrerberuf längerfristig erfolgreich und mit persönlicher Befriedigung ausüben will, muss zielgerichtet weiterlernen. Die Differenzierung des beruflichen Selbstverständnisses und die Erlangung einer erweiterten Professionalität erfolgt über weite Strecken erst im Zuge der eigenen Berufstätigkeit (vgl. Hermann & Hertrampf, 2000). Nur in Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und berufsbegleitender Weiterbildung konstituiert sich die Lehrerbildung als Ganzes. Vor diesem Hintergrund ergeben sich eine Reihe von Fragen in Bezug auf die Berufstätigkeit als Medium des Weiterlernens: Was lernen Lehrpersonen erst im Zuge der Berufstätigkeit im schulischen Kontext? Welches sind notwendige individuelle und soziale Ressourcen und Stützsysteme für das Weiterlernen im Beruf? Wie ist das Verhältnis von individuell und institutionell organisiertem Lernen im Beruf? Durch welche sozialen Werkzeuge, Methoden und Formen der Weiterbildung kann das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen systematisch gefördert und gestützt und qualifiziert begleitet werden? Wie kann krisenhaften Entwicklungen im Beruf und vorzeitigen Fixierungen beruflicher Einstellungen vorgebeugt werden? Allgemein: Durch welche Konzepte, Formen der Eigeninitiative und der sozialen Unterstützung und auf welchen Ebenen der Fort- und Weiterbildung, der Kooperation, des Austauschs und der kollegialen Partnerschaft lassen sich Kompetenzaufbau und professionelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern - jenseits von verbreiteter Belieblichkeit, Selbstbedienungsmentalität und Einzelkämpfertum - wirksam anregen und fördern?

1. Von der berufsbiografischen Entwicklung zum lebenslangen Lernen

Die berufsbiografische Forschungsliteratur beschreibt verschiedene Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen, die sich je nach Person und situativem Kontext unterscheiden. Analog zur traditionellen Entwicklungspsychologie mit ihren Phasenmodellen behandelt sie die Entwicklung des Lehrers tendenziell als einen Vorgang, dem man unterworfen ist, und weniger als einen Prozess der aktiven Selbstgestaltung. Vor allem aber liefert sie kaum Hinweise, wie die berufliche Entwicklung und das komplexe professionelle Handeln von Lehrpersonen systemisch unterstützt und gefördert werden kann. Mehrere Faktoren haben in den vergangenen Jahren zu einem Wechsel der Perspektive von der berufsbiographischen Entwicklungsforschung zum lebenslangen Lernen beigetragen. Einmal ist es der beschleunigte gesellschaftliche Wandel, welcher in seinen Auswirkungen auch vor der Schule nicht halt macht, und der zu Veränderungen in den Anforderungen und im Rollen- bzw. Berufsbild des Lehrers, der Lehrerin geführt hat (vgl. Day, 2000) - ein Prozess, dessen Dynamik immer noch ungebrochen hoch ist. Konstruktivistische Positionen der neueren Kognitions- und Lernforschung haben zu einem Blickwechsel auf Schule und Lehren insofern beigetragen, als der Grundvorgang des Lernens - nicht nur von Schülern, sondern auch von Lehrpersonen (!) - weniger als aussengesteuerter Prägevorgang, denn als sozial gestützter Prozess des eigenständigen, kumulativen Lernens und der Selbstentwicklung begriffen wird. Einen wichtigen Markierungspunkt in dieser Diskussion stellt der Übergang vom Bild des durch die Grundausbildung 'fertig gebildeten Lehrers' zum Bild des Lehrers als einem 'lebenslang lernenden und reflektierenden Praktiker' dar. Schliesslich zeigt die Lehrerforschung, dass viele berufsrelevante Fähigkeiten und Überzeugungen, z.B. der Selbstwirksamkeit, erst im konkreten beruflichen Kontext erworben werden (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000). Mit Bezug auf didaktische Grundfähigkeiten tritt bei adaptiv unterrichtenden Lehrpersonen die didaktische Tradition der direkten Wissensvermittlung im Ganzklassenunterricht zugunsten von mehr indirekten Formen des Lehrens, der Lernbegleitung und der Lernberatung, allgemein, eines breiteren, situativ einsetzbaren Repertoires von methodischen Formen in den Hintergrund. Schüler/innen sollen lernen, je nach Vorwissen und vorhandenen Fähigkeiten selbständig und selbstverantwortlich Wissen und Kulturtechniken zu erwerben und mit der Informationsfülle umzugehen, d.h. Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und das eigene Wissen zu organisieren und zu konsolidieren (vgl. Beck & Guldemann, 1995). Die veränderten sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Fend, 1988) beeinflussen auch das soziale Leben in der Schule und machen verstärkt sozialpädagogische Initiativen in der Schule erforderlich. Die Schule wird mit neuen erzieherischen Aufgaben (z.B. Gesundheitserziehung, Gewaltprävention, Medienerziehung) konfrontiert, die neue Qualifikationen erfordern. Die Veränderung der Bildungs- und Erziehungsziele bedingt mittelbar auch einen Wandel der Unterrichtsmethoden und Erziehungsstile. Die Vorbereitung auf diese sich rasch verändernde berufliche Situation des Lehrers/der Lehrerin kann durch die Grundausbildung nicht mehr gesichert werden. Die Anpassung an die sich fortwährend verändernden beruflichen Anforderungen und Aufgaben in Schule und Unterricht gelingt nur über kognitive und emotionale Lernprozesse im beruflichen Kontext. Damit verändert sich die Funktion der Grundaus-

bildung. Sie sichert nicht mehr die berufliche Qualifikation für ein ganzes Lehrleben, sondern schafft die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige Weiterlernen im Beruf.

2. Wandel der Professionalität und berufliches Wissen

2.1 Wandel des professionellen Selbstverständnisses

Aus der berufsbiografischen Forschung wissen wir, dass grundlegende Einstellungen und wirksame Lehrstrategien bzw. Routinen erst im Zuge der selbstverantwortlichen Berufstätigkeit im konkreten Kontext ('on the job') erworben werden. Das berufliche Lernen umfasst dabei kognitive (fachliches und fachpädagogisches Wissen), emotionale (Motivation, Selbstvertrauen) und praktische (methodisches Handwerk, didaktische Kommunikation) Dimensionen beruflichen Handelns. Es ist eng mit einem erweiterten Verständnis von Professionalität verknüpft, das durch die Ansprüche des Schulsystems, des Schulteam und den Profilen individueller Klassen und Lehrpersönlichkeiten definiert ist, und es unterliegt wie das Schul- und Erziehungsverständnis ebenso dem historischen und gesellschaftlichen Wandel. Hargreaves (2000) unterscheidet für den angelsächsischen Raum vier historische Stadien der professionellen Entwicklung des Lehrberufs: das 'vor-professionelle Stadium', das 'Stadium des autonomen Professionals', das Stadium der 'kollegialen Professionalität' und das 'nach-professionelle (postmoderne) Stadium'. In von den Autoren dieses Textes vorgenommener freier Variation und Anpassung stellen die Stadien auch für hiesige Verhältnisse ein brauchbares Deutungsmuster für vergangene und gegenwärtige Entwicklungen dar:

Im *vor-professionellen Stadium* wird die Lehrtätigkeit durch ein Set von tradierten Praktiken des Unterrichts und Strategien des Gruppenmanagements für den Klassenunterricht definiert. Diese Praktiken und Strategien des Klassenunterrichts werden durch die Nachahmung von Vorbildern bzw. Meisterlehrer/innen tradiert und eingeübt. Die Inhalte und Formen des Unterrichts sind technisch relativ einfach und selbstverständlich. Sie entsprechen noch weitgehend den Lehrformen (Erzählen, Vorzeigen-Nachmachen, Probieren in der Handlung), wie sie in den elementaren Lebens-tätigkeiten vorgebildet und auffindbar sind (vgl. Aebli, 1987). Dementsprechend sind die Zulassungskriterien zum Lehrberuf wenig anspruchsvoll und auch die Ent-löhnung der Lehrtätigkeit ist in diesem Stadium elementar-praktischer Professionalität eher bescheiden.

Im Stadium der *autonomen professionellen Lehrtätigkeit* werden die Ziele und Inhalte des Unterrichts durch differenzierte Lehrpläne und Curricula vorgegeben, die Art und Weise der Vermittlung wird jedoch den Lehrpersonen überlassen (Methoden-freiheit). In Grossbritannien und andern Ländern - zunehmend aber auch hierzulande (TIMSS, PISA) - wird mit standardisierten Erfolgskontrollen versucht, die Wirksamkeit von Programmen und Methoden festzustellen und der rationalen Kontrolle und Qualitätsprüfung zu unterziehen. Die Lehrperson wird in diesem Verständnis noch als Allrounder und 'Einzelkämpfer' gesehen, die jedoch über eine je nach Schultyp mehr oder weniger breite, in jedem Fall aber zunehmend anspruchsvolle fachliche und di-daktische Expertise verfügt. Dementsprechend werden die Zulassungsstandards zum

Lehrberuf angehoben, strukturierte Lehrbildungsgänge geschaffen, die Wissenschaftsorientierung und Akademisierung der Lehrerbildung vorangetrieben, und es wird auch eine wirtschaftliche Besserstellung der Lehrtätigkeit erreicht.

Der raschen Wandel der Lehrinhalte und Curricula und die in kultureller und sozialer Hinsicht zunehmend heterogene Schülerpopulation als Folge von Migration und gesellschaftlichem Wandel, sowie neue Formen der Lernorganisation (z.B. Adaptivität, Sonderbehandlung bzw. Integration von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Lernbedürfnissen) erfordern ein neues - systemisch-kulturelle Aspekte von Bildung einschliessendes - Verständnis von Kompetenz und Professionalität. Die einzelne Lehrperson ist allein überfordert, wenn sie all diese Aufgaben meistern soll. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben kann nur im Team erfolgen, das über unterschiedliche fachliche und pädagogische (z.B. sonderpädagogische) Kompetenzen verfügt. An die Stelle des "Einzelkämpfers" tritt in dieser Phase das professionelle Team. Hargreaves (S. 162) spricht vom Stadium der *kollegialen Professionalität*. Zum Teil lokal erarbeitete Qualifikationsprofile und Schulleitbilder lösen die primär fach- und lehrplanbezogenen Standards für die Lehrtätigkeit ab oder präzisieren sie.

Ein viertes Stadium - Hargreaves spricht von einem *post-professionellem oder postmodernem Stadium* - kündigt sich dort an, wo neue Informationstechnologien und Medien das Wissensvermittlungsmonopol der Schule relativieren und in Frage stellen. In einem liberalisierten Bildungsangebot entscheidet zudem auch der Markt über die Lernangebote und die Bildungsinhalte. Lernmaterialien und Lernsoftware brechen immer stärker das Lehrmonopol von Lehrpersonen. So lassen sich elementarmathematische Fertigkeiten mit real existierenden guten Computerprogrammen vermutlich schon heute bei vielen Kindern effizienter und mit weniger unerwünschten pädagogischen Nebenwirkungen durcharbeiten und üben als dies ein Lehrer/eine Lehrerin unter Bedingungen von Heterogenität im Ganzklassenunterricht zu bewerkstelligen vermag. Diese Liberalisierungstendenzen im Bildungsbereich haben zur Folge, dass die Kräfte des Marktes auch für die finanziellen Zuwendungen und die Lehrerwahlen massgebend werden. Dies birgt längerfristig die Gefahr einer De-Professionalisierung des Lehrberufs.

Bezogen auf unsere Verhältnisse ist zur Zeit ein Übergang vom Stadium des professionellen Einzelkämpfers zum professionellen Team im Lehrberuf festzustellen. Die didaktische und pädagogische Tätigkeit wird verstärkt als eine kollegiale verstanden. Dies bedingt einerseits eine gewisse Spezialisierung im fachlichen und pädagogischen Bereich, andererseits erfordert die Zusammenarbeit im Team neue soziale Fähigkeiten und Ressourcen.

2.2 *Welches Wissen brauchen Lehrer? Wandel in der Bestimmung der Qualität professionellen Wissens*

Eine weiterer Bezugspunkt für das berufliche Lernen ist das professionelle Wissen und Können, das für den Lehrberuf als relevant angesehen wird. In vielen akademischen Berufen (z.B. Ärzte, Juristen, Architekten, Ingenieure) "gibt es einen geordneten Zusammenhang von wissenschaftlich-theoretischem und berufs-praktischem Wissen, von berufsbezogenem Grundlagen- und Anwendungswissen, von empirisch kontrolliertem generalisiertem Handlungswissen und situativ begründeter Einzeler-

fahrung" (Herrmann & Hertramph, 2000, S. 39). Im Lehrberuf ist dies nicht der Fall, und es ist fraglich, ob dies in einem *strengen und technischen Sinn* überhaupt zu erreichen ist, wenn man Professionalitätskriterien wie jene der Medizin verwendet. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Pädagogik und (Fach-) Didaktik "eine neue Technologie" wie die Medizin entwickeln, ist jedenfalls gering (Soder, 1990; zit. nach Hargreaves & Goodson, 1996, p. 6). Pädagogik und Lehrerbildung verfügen zudem auch über keine Kasuistik, wie sie in der Medizin und in der Jurisprudenz selbstverständlich sind. Wie die Studie von Oelkers und Oser (2000) zeigt, werden die Ausbildungsinhalte in der Lehrergrundausbildung in der Wahrnehmung von Studierenden auch bei uns als inhaltlich relativ beliebig, jedenfalls weit entfernt von einem in der Profession verankerten Kerncurriculum oder Kanon, wahrgenommen. Auf diesem Hintergrund ist die Forderung nach der Entwicklung von verbindlichen Ausbildungsstandards für den Lehrberuf zu sehen (vgl. Oser, 1997). Ein eindrückliches Beispiel von über ebenfalls beliebige Tugendkataloge und Kriterienlisten hinausgehenden Ausbildungsstandards stellen die jüngst publizierten "Principles and Standards for School Mathematics" des National Council of Teachers of Mathematics' (NCTM, 2000) dar. In einem beispielhaften Effort wurde durch die Gemeinschaft von Fachdidaktikern, Unterrichtsexperten und Praktikern unter Einbezug der aktuellen Lehr-Lernforschung ein Set von fachpädagogischen Unterrichts- und Ausbildungsstandards entwickelt. Den konkret ausgearbeiteten, auf begründeten Prinzipien des Lernens basierenden Standards sind in der Lehrerbildung verwendbare Ankerbeispiele und Anregungen beigelegt.

Welche *Form* das inhaltliche und prozedurale Wissen von Lehrpersonen annehmen soll,¹ d.h. was unter fruchtbarem professionellem Wissen verstanden wird, hängt davon ab, wie die Beziehung von Disziplin und Profession, von Wissen und beruflicher Praxis gesehen wird. Im Folgenden unterscheiden wir drei Wissensformen, die in der Art der Gestaltung von Ausbildungsinhalten, in unterschiedlichen Bildern des beruflichen Lernens, in den Vorstellungen über die Lehrerrolle sowie in Modellen und Initiativen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ihren Ausdruck finden. In Anlehnung an eine Unterscheidung von Cochran-Smith and Lytle (1999)² bezeichnen wir sie hier als: 'Wissen ÜBER die Praxis', 'Wissen IN bzw. AUS der Praxis' und 'Wissen FÜR die Praxis'. Die drei Wissensformen, denen unterschiedliche Verständnisse der Beziehung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung von Lehrpersonen zugrunde liegen, lassen sich skizzenhaft wie folgt charakterisieren:

Der Konzeption "*Wissen ÜBER die Praxis*" liegt die Vorstellung zugrunde, dass erworbenes fachliches und didaktisches Wissen - z.B. pädagogisch-psychologisches Wissen über Lehr-Lernprozesse und ihre kontextuellen Bedingungen - mehr oder weniger direkt zu einer besseren Lehrpraxis führt. Das Berufswissen muss zuerst in den Kopf, bevor und damit es (später) handlungswirksam wird. Explizit erworbenes Wissen stellt die Basis für professionelles Handeln dar, bzw. berufliches Handeln

¹ Vgl. dazu das anregende Buch von Rumpf & Kranich (2000).

² Cochran-Smith and Lytle (1999) setzen die Akzente etwas anders und unterscheiden die Wissensformen: 'knowledge for practice', 'knowledge in practice' und 'knowledge of practice'.

wird als Anwendung von Wissen verstanden (*Wissens-Anwendungs-Modell professioneller Kompetenz*). Dabei ist sowohl das fachliche (disziplinäre) Wissen als auch das pädagogische Wissen über wirksame Lehrstrategien gemeint, das Lehrpersonen erwerben und später in ihrer Praxis kontextbezogen anwenden sollen. Das Ziel der Lehrerbildung besteht nach dieser Konzeption darin, das notwendige fachliche Wissen unter Bezugnahme auf Wissenschaft und Lehrkunstregeln bereit zu stellen und zu vermitteln, z.B. Kriterien und Standards für die Auswahl von Inhalten und Zielen, oder pädagogisch-psychologisch fundierte Strategien des Lehrens und des Klassenmanagements. Das Konzept des '*Wissens ÜBER die Praxis*' stösst dort an seine Grenzen, wo verbal und akademisch vermitteltes theoretisches Wissen, welches meist die Form allgemeinen und situationsunabhängigen Regelwissens aufweist, sich sehr häufig als 'träges Wissen' erweist, welches in der Praxis bzw. beim Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991) nur selten spontan umgesetzt wird. Das heisst, aus der angestrebten Verhaltenswirksamkeit wird ein blosses *Bescheidwissen über die Praxis*. Problematisch ist darüber hinaus die implizite Annahme einer *Deduktionsbeziehung* zwischen Wissen und Handeln, zwischen Denken und Tun, was im Prinzip einer *technologischen* Interpretation des Verhältnisses von Theorie und Praxis gleichkommt. Dass theoretisch vermitteltes und verstandenes Wissen, wenn nicht sofort und automatisch, so doch später und jedenfalls ohne grössere Schwierigkeiten handlungswirksam wird, ist ebenfalls die stillschweigende Wunschvoraussetzung jeder akademischen Bildung. Wie weit demgegenüber der Weg vom Wissen zum Handeln tatsächlich ist, wird als Problem häufig verdrängt - dies obwohl vorhandene Einsichten und Erfahrungen für eine Didaktik der Lehrerbildung eigentlich nicht folgenlos bleiben sollten.

Aus einer zweiten Perspektive, dem Modell des "Wissens *IN* der Praxis" spiegelt sich das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen in ihren Entscheidungen und Urteilen, in ihren Überlegungen und Begründungen des unterrichtlichen Handelns, in ihren Fragestellungen und Wahrnehmungen zum Unterrichtsverlauf, kurz: in ihrem praktisch gewordenen pädagogischen Handlungswissen (*Inhärenz-Modell des professionellen Wissens*). Berufswissen wird durch Nachahmung und durch eigene Erfahrung, d.h. durch Nachdenken sowie mehr oder weniger gezielte praktische Versuche im Verlauf der Berufstätigkeit erworben und vertieft. Weiterlernen im Beruf heisst in dieser Perspektive, Gelegenheiten wahrnehmen bzw. in der Lehrer(weiter)bildung anbieten, das eigene Handeln zu reflektieren und problembezogen weiterzuentwickeln. Lehren wird nach diesem Verständnis analog zu anderen praktischen Design-Berufen (Architektur, Chirurgie) als gestalterische Tätigkeit aufgefasst, die nicht einfach in der Anwendung von Wissen und von Techniken besteht, sondern in spezifischen Situationen eigenständige und kreative Problemlösungen, situativ abwägendes und angepasstes Handeln erfordert. Diese Konzeption beruflichen Lernens rückt auch die 'subjektiven Theorien' (Dann, 1994) bzw. die handlungsleitenden Kognitionen von Lehrpersonen ins Zentrum und zielt auf deren zielbezogene Weiterentwicklung durch Bewusstmachung und sozialen Austausch - durch reflexive Praxis. Das Problem einer 'Didaktik des Abholens' der Lernenden bei ihren 'subjektiven Theorien' (vgl. Füglistner, 1984; Reusser, 1989) besteht allerdings darin, dass subjektive handlungsleitende Kognitionen (intuitive Theorien, Erfahrungswis-

sen) nur schwer reflexiv zugänglich sind - mit Polanyi (1958): "tacit knowledge cannot be critical" - und ihre Bewusstmachung ebenfalls nicht automatisch zu einer Verbesserung des Handelns führt. Zudem verfügt die Profession der Pädagogen nur sehr bedingt über eine Fachsprache, welche eine überindividuelle Artikulation reflexiv gewonnenen Wissens erleichtert.

Die dritte Konzeption des beruflichen Wissens, die hier als "*Wissen FÜR die Praxis bzw. FÜR beruflich Handelnde und Problemlöserinnen*" bezeichnet wird, zielt auf eine *Integration* der beiden ersten Formen. Aus der Perspektive des Erwerbs von theoretischem Wissen über Lehr-Lernprozesse bedeutet dies, dass pädagogisches Inhaltswissen nur dann verhaltenswirksam wird, wenn es tief assimiliert, d.h. in die Verhaltensstrukturen einer Person integriert und damit personalisiert worden ist. Aus der Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenz durch praktische Erfahrung und ihrer individuellen Verarbeitung bedeutet diese Integration, dass produktives Lernen in anspruchsvollen Berufen auch begrifflicher Mittel, d.h. überindividuell abgesicherten, wissenschaftlichen Wissens, bedarf. Ein Theorie- und Praxiselemente, Regel- und Situationsbezüge, allgemeine Form und spezifische Kontextbedingungen gleichermaßen integrierendes professionelles Wissen bildet nicht nur die Basis für ein situativ flexibles berufliches Handeln, sondern auch den Rahmen zum Verständnis des eigenen beruflichen Handelns und seiner Einordnung in grössere Zusammenhänge. Lehrpersonen erweitern und verändern ihr praxiswirksames Wissen im Verlaufe der Berufstätigkeit durch eigenes Nachdenken, durch reflexive Praxis. Dazu gehört die permanente Korrektur und Evaluation des eigenen Handelns in konkreten Situationen ebenso wie der Austausch mit Berufspartnern (Fremderfahrungen) und die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und theoretischen Positionen. Mit Bezug auf die theoretische Bildung von Lehrpersonen geht es dabei weniger um den Erwerb von Theorien als um den Habitus der Reflexion, der durch die Auseinandersetzung mit Begriffen und theoretischen Standpunkten erworben und gefestigt werden soll. Mit Heimann (1962, nach Reich, 1977, S. 136 f.): "Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. 'Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten'. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung. [...] Die Ausbildung kann nicht allein verbal erfolgen, vielmehr ist ein 'didaktisches Exerzitium' notwendig, um das didaktische Bezugsfeld und das theoretische Bewusstsein leistungsfähig zu entwickeln." Dass sich eine solche Ausbildung weder durch praxisferne Vorlesungen noch durch theorieblinde Praktika realisieren lässt, liegt auf der Hand. In diesem Sinne hat bereits Dewey (1904, 1995) das Prinzip einer theoriebezogenen und situierten Lehrerberufsbildung vertreten, einer Ausbildung, wonach anstelle eines traditionellen, auf der unreflektierten Imitation von Meisterlehrern und Musterlektionen beruhenden Lehrlingsmodells³, aber auch anstelle eines unverknüpft daneben stehenden theoretischen Unterrichts, eine *Laborkonzeption* der Lehrerbildung treten soll.

³ Ein primär auf dem Prozess der Imitation basierendes traditionelles 'Lehrlingsmodell' ist nicht zu verwechseln mit der Konzeption einer 'cognitive apprenticeship', welcher ein reflexives Verständnis von Verhaltensmodellierung, Coaching, Fading (zurücktreten, Ausblenden der Steuerung durch den Instruktor), und Artikulation zugrunde liegt (vgl. z.B. Reusser, 1995).

Das Berufswissen muss sich nach diesem Modell des Lernens immer wieder einerseits der Bewährung in praktischen Situationen unterziehen, andererseits erfährt es durch die an Begriffen und Theorien orientierte Reflexion über die Ziele und ablaufenden Prozesse des Lehrens und Lernens die Impulse zu seiner lebenslangen Weiterentwicklung.

3. Von der traditionellen Wissensvermittlung zum reflexiven und situierten Lernen

Worauf beruhen die Entwicklung und der Erhalt der Kompetenzen von Lehrpersonen im Beruf? Dass ein praxisisolierter Erwerb von Theoriewissen (was dem 'Habitus akademischer Bildung' entspricht) nicht automatisch zu Handlungswirksamkeit führt, ist aus der Transfer- und Handlungsforschung bekannt - und entspricht zudem der Erfahrung, die wohl alle Lehrerbildner machen. Dass praktische Erfahrung allein ebenfalls noch keinen Zuwachs an professioneller Kompetenz garantiert, hat bereits Herbart in seinen Vorlesungen über Pädagogik (1802) festgehalten:

"Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? ... [Es] ist denn ... oft und weitläufig bewiesen, auseinanderzusetzen und wiederholt, dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Masse von der pädagogischen Praxis" (Herbart, 1964, S. 284).

Technische Routinebildung durch unbewusste Erfahrung und unreflektierte Übung bewirkt oftmals eine Fixierung des beruflichen Handelns und erschwert ein flexibles problemgerechtes Handeln in neuen Situationen. Umgekehrt garantiert die explizite Vermittlung fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Theoriewissens ebenfalls keine Verbesserung der beruflichen Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zu situativ abwägendem Handeln. Praktische Erfahrung lässt sich nicht durch die direkte Vermittlung von Regelwissen ersetzen. Bloss theoretisch vermitteltes Wissen verändert die Wahrnehmung, Denken und Handeln der Lehrpersonen im Berufsalltag nicht automatisch. Das Modell eines passiv erfahrenen Wissenserwerbs wird deshalb in der Lernpsychologie seit langem durch das Paradigma der Wissenskonstruktion abgelöst. Berufliches Lernen wird wie das kognitive Lernen allgemein als ein konstruktiver Prozess verstanden, der kontextgebunden ('situiert'), durch sozialen Austausch (kooperativ) und über weite Strecken auch selbstgesteuert erfolgt (vgl. Putnam & Borko, 2000). So wie kein Lehrer seinen Schülern ihre Konstruktionsprozesse abnehmen kann, so kann auch Lehrerbildung nicht nach passiven Mustern des Kompetenzerwerbs betrieben werden.

Im Lichte dieses konstruktivistischen Lernverständnisses erwerben Lehrpersonen neues Wissen, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren oder neu organisieren, um adäquater handeln zu können. Einer der geistigen Väter dieses Lernverständnisses ist Jean Piaget (1947), der in seiner genetischen Epistemologie die

Wechselwirkung von Assimilation und Akkomodation im Dienste der besseren Passung kognitiver Strukturen in konkreten Handlungs- und Problemsituationen als konstitutiv für die Erkenntnisbildung postuliert hat. Berufliche Wissensentwicklung erfordert demzufolge konkrete Lernanlässe, in denen das vorhandene (Erfahrungs-) Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen verknüpft wird. Das konstruktivistische Lernverständnis ist zudem eng verknüpft mit der Vorstellung selbstgesteuerten und reflexiven Lernens, wonach das Lernen erfolgreich nur durch eigene Ziele und Motive ausgelöst und gesteuert werden kann.

Dekontextualisiertes (allgemeines, rein abstraktes) Berufswissen ist in konkreten Situationen in der Regel wenig hilfreich, weil es unter dem Druck des Alltagshandelns nicht zur Anwendung gelangt (vgl. Wahl, 1991). Das lernpsychologische Konzept des *situierten Lernens* geht deshalb davon aus, dass beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in realitätsnahen Situationen erfolgt, die gemeinsam reflektiert und unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Konzepte und Modelle geklärt werden.⁴ Nun sind berufliche Situationen immer wieder verschieden, so dass jede Situation letztlich vom Handelnden neu analysiert und interpretiert werden muss. Wissenschaftliche Konzepte bilden dabei einen heuristisch fruchtbaren Such- und Assimilationsraster, der es ermöglicht, eigene Hypothesen und Deutungsmuster zu finden und Fragen zu stellen.

Wissen hat immer auch genuin *sozialen* Charakter, d.h. es wird *ko-konstruiert* und sozial geteilt (socially shared knowledge) und beruht auf Austausch und Verständigung mit anderen Personen (vgl. Reusser, im Druck). In jeder Profession, die wissenschaftliche und kulturell-handlungspraktische Dimensionen aufweist, ist der fachsprachliche Austausch und die intersubjektivität von Erkenntnissen ein grundlegendes Wahrheits- und Gütekriterium. Lernpartnerschaften und Lern tandems, gemeinsame Planungs- und Fallbesprechungen - allgemein: kooperative Formen des Lernens - bieten deshalb fruchtbare Anlässe für die Wissensentwicklung. Eva M. Schmidt belegt anhand einer Evaluationsstudie in der Erwachsenenbildung, dass soziale Unterstützung und Austausch sowohl für das inhaltliche Lernen als auch für die Motivation eine wichtige Rahmenbedingung darstellen (Schmidt & Wahl, 1999).

Im Zuge der Spezialisierung wird professionelles Wissen aber auch zum *verteilten* Wissen (distributed knowledge), das auf verschiedene Personen und Instanzen aufgeteilt ist. Nicht jeder oder jede ist in allen Bereichen gleich kompetent. Es findet notwendigerweise eine gewisse Spezialisierung des Professionswissens statt, welche die Zusammenarbeit von verschiedenen Spezialisten erfordert. Ein Beispiel dafür ist die Medizin, die im Zuge der Professionalisierung zu einer Spezialisierung verschiedener Bereiche geführt hat (z.B. Innere Medizin, Augenheilkunde, Hausarztmedizin). Ähnliche Spezialisierungen zeichnen sich auch im Lehrberuf ab, zum Beispiel als

⁴ Nach dem Paradigma der 'situated cognition' (Resnick, 1987; vgl. für einen Überblick Graesel, 1997, 32 ff.) gibt es kaum ein von Situationen losgelöstes, allgemeines oder formales Wissen - eine Auffassung, die durch die ernüchternden Ergebnisse der Transferforschung zumindest teilweise gestützt wird. Wissen wird immer in bestimmten Situationen aufgebaut und bleibt auch als gespeichertes Gedächtniswissen sehr stark mit den ursprünglichen Lernsituationen verknüpft; es kann demzufolge auch immer nur situationsspezifisch (und nicht allgemein und breit, wie wir dies als Lehrer und Ausbilder gerne hätten) genutzt werden. Um eine breite Nutzbarkeit eines Begriffs, einer Strategie zu ermöglichen, muss diese/r an vielen verschiedenen Beispielen - situiert - durchgearbeitet werden.

stufenspezifische und aufgabenbezogene Spezialisierungen (z.B. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen).

Schön (1983) interpretiert die professionelle Entwicklung im Lehrberuf als Selbstentwicklung, welche durch reflexive und metakognitive Prozesse ausgelöst und in Gang gehalten wird. Das diesem Konzept zugrunde liegende Menschenbild sieht die Lehrperson nicht als Reiz-Reaktions-Objekt, sondern als urteils- und entscheidungsfähiges, reflexives Subjekt, welches sein berufliches Handeln in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und mit konkreten Anforderungen selber weiterentwickelt (vgl. Mutzeck, 1999, S. 232 ff.). Lehrerhandeln ist in diesem Verständnis kein bloss gewohnheitsmässiges Tun, sondern ein durch explizites und implizites Wissen gesteuertes intelligentes Handeln, das sich auf vielfältige 'Reflexionen-in-der-Handlung' abstützt. Entsprechend dem von Dewey (1933) eingeführten Bild des 'reflective practitioner' bildet das intelligente Nachdenken über das eigene und fremde Handeln den zentralen Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung. Reflexion wird dabei definiert als "active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (Dewey, 1933, S. 9). Reflexives Lernen findet vor allem in Situationen der Ratlosigkeit statt, wenn Zweifel, Unklarheiten oder Widersprüche das eigene Handeln blockieren. Gerade in solchen Situationen kann das gemeinsame Nachdenken in der Gruppe oder der Austausch mit Fachleuten die eigene professionelle Entwicklung weiterbringen.

4. Möglichkeiten und Bedingungen professionellen Lernens im Beruf

Das Nachdenken und Sprechen über die eigene berufliche Tätigkeit gilt in der neueren Diskussion (vgl. Dick, 1994; Wilson & Berne, 1999) als Schlüssel des professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung. Wie kann reflexives Lernen im Berufsfeld der Schule systematisch unterstützt und gefördert werden? Welches sind notwendige Bedingungen und Ressourcen dafür? In der Forschungsliteratur werden verschiedene Ansätze und Formen untersucht und beschrieben.

4.1 *Kooperatives und dialogisches Lernen im Beruf*

Kooperative Lernformen stellen wirksame Lernsettings für berufliche Lernprozesse in sozialen Berufen dar (Wahl, 1991; Mutzeck, 1999). Von kooperativem Lernen spricht man, wenn zwei oder mehr Personen strukturiert zusammenarbeiten mit dem Ziel, etwas zu lernen (vgl. Huber, 1999). Anlässe dieses Lernens können die gemeinsame Bearbeitung von berufsrelevanten Themen und Texten oder 'Fallbesprechungen' aus der eigenen Praxis sein. Eine methodisch strukturierte Form des kooperativen Lernens in der Erwachsenenbildung ist das Modell der "Kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) von Wahl, das aus einer speziellen Form von Tandem- und Kleingruppenarbeit besteht. Diese Form kooperativen Lernens hilft nicht nur, Praxisprobleme zu bewältigen, sondern kann darüber hinaus als flankierende Massnahme auf dem weiten Weg vom Wissen zum Handeln eingesetzt werden (Wahl, 1991). Der Austausch in der Kleingruppe bildet eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Regelwissens in die Praxis (Schmidt & Wahl, 1999). Auch das Modell der "Kooperativen Praxisberatung" von Mutzeck (1996) zielt in eine

ähnliche Richtung. Es wird als strukturierte Beratungsform beschrieben, die hilft, das eigene Handeln besser zu verstehen und zu verändern, indem nicht nur das beobachtbare Verhalten betrachtet (Aussenperspektive), sondern insbesondere die Innensicht des Handelnden, seine Gedanken und Gefühle, exploriert werden (Mutzeck, in diesem Heft). Auch die Gruppen- oder Team-Supervision von Belardi (1998) ist eine Form der Beratung und Weiterbildung in sozialen Berufen. Sie kann in einer Zweierbeziehung zwischen Supervisor und Supervisandem oder in einer Praxisgruppe erfolgen. Gegenstand der Supervision oder Praxisberatung sind subjektive Wahrnehmungen, Gedanken und Interpretationen zu erlebten Praxisproblemen und Handlungen im Berufsalltag.

Eine weitere Form kooperativen Lernens sind *Lernpartnerschaften* (vgl. Day, 1999, Kapitel 8; Achermann u.a., 2000). Begriff und Funktion der Lernpartnerschaft werden in der Literatur noch relativ offen gefasst. Achermann spricht von Lernpartnerschaften, wenn Lehrpersonen zu zweit (als Tandem) oder in kleinen Gruppen zusammenarbeiten und ihre je individuellen Sichtweisen und Wahrnehmungen zu beruflichen Problemsituationen austauschen. Tandem, Qualitätszirkel, Intervisions- oder Praxisgruppe sind Namen für solche Lernpartnerschaften, die sich in ihrer alltäglichen Arbeit durch gemeinsame Planung und Kooperation unterstützen. Dies bedingt, dass die eigenen Ziele, Annahmen und Vorgehensweisen explizit gemacht und verglichen werden. Auf diese Weise wird ein Erfahrungslernen ermöglicht, das als Zyklus mit vier Phasen beschrieben wird: Planen einer Handlung, Handeln, Wahrnehmung und Interpretation, Verstehen der Handlung und ihrer Wirkungen (vgl. Achermann u.a., 2000, S. 6). Durch die Reflexion der Planungsziele, durch Perspektivenwechsel und die gemeinsame Suche nach Lösungen erfolgt eine Differenzierung und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Handlungskonzepte. Lernpartnerschaften funktionieren in der Regel ohne externe Leitung und Unterstützung. Bei der kollegialen Praxisberatung ist dies anders. Hier übernimmt ein externer Supervisor oder ein Gruppenmitglied selbst die Leitung der Gruppe. Die kollegiale Praxisberatung findet entweder in heterogen zusammengesetzten Praxisgruppen aus unterschiedlichen Kollegien oder als Team-Supervision innerhalb eines bestimmten Kollegiums statt. Die Leitung der Gruppe kann mit zunehmender Erfahrung auch ein Mitglied der jeweiligen Praxisgruppe übernehmen.

Ein wichtiges Einsatzgebiet der kollegialen Praxisberatung bzw. Gruppensupervision ist die *Berufseinführung*, welche Lehrerinnen und Lehrer im ersten Berufsjahr bei der Bewältigung der Komplexität des Berufsalltags und der anstehenden unterrichtlichen Aufgaben und Problemsituationen gezielt unterstützt und begleitet (Wyrsch, in diesem Heft).

In der Schweiz hat Dick (1994) didaktische Konzepte entwickelt und bekannt gemacht, welche die Reflexion von beruflichen Erfahrungen und Überlegungen ins Zentrum der Aus- und Fortbildung stellen. Er wählte dafür eine ethnografische Interviewtechnik, mit welcher Studierende erfahrene Lehrpersonen anhand standardisierter Unterrichtssituationen und beruflicher Problemstellungen befragten. Dadurch sollten das Bild der befragten und fragenden Lehrperson erweitert und ihre impliziten Gedanken und Überlegungen sichtbar gemacht werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, das implizite professionelle Wissen von Lehrpersonen sichtbar zu machen und zu re-

flektieren. Allgemein handelt es sich hierbei um eine Form dialogischen Lernens im Beruf.

4.2 Berufliches Lernen durch Handlungsforschung

Die Aktions- oder Handlungsforschung von Lehrpersonen wird als weitere Professionalisierungsstrategie angesehen, durch die der Aufbau von Handlungskompetenzen in komplexen Berufssituationen unterstützt werden kann (Altrichter, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Unter Aktions- oder Handlungsforschung versteht Altrichter eine umfassende Strategie für forschendes Lernen und Entwicklungsarbeiten für die eigene Praxis. Dieses Konzept ist eine Antwort auf die vielfach bestätigte Tatsache, dass der Umgang mit komplexen Situationen oder die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns weder durch die Anwendung von theoretischem Wissen allein noch durch das isolierte Training spezifischer Lehrfertigkeiten erreicht werden kann (vgl. Dick, 1994, S. 31). Die eigene Handlungskompetenz entwickeln Lehrpersonen weiter, indem sie ihre eigene Praxis untersuchen und neue Lernumgebungen bzw. Vorgehensweisen entwickeln und systematisch erproben. Dabei benutzen sie verschiedene, vorwiegend qualitative Methoden zum Sammeln und Analysieren von Daten im Unterrichtsfeld (Altrichter & Posch, 1990). Auch die Mitarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien kann als eine Form der Handlungsforschung von Lehrpersonen aufgefasst werden. Häufig basieren solche Projekte auf der Zusammenarbeit von Fachleuten in der pädagogischen Forschung mit Lehrpersonen im Feld. Lehrpersonen sind in solchen Projekten jedoch nicht nur Objekte der Forschung, sondern eigenverantwortliche Partner und Träger von Forschungsinitiativen. Durch die Teilnahme an solchen Projekten werden Lehrpersonen ermutigt, eigene Ideen ernst zu nehmen, Fragen zu stellen und das eigene Handeln kritisch zu prüfen und zu verändern.

4.3 Selbstevaluation und Unterrichtsentwicklung

Ein weiteres wichtiges Instrument der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen ist die Selbstevaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns (Burkhard, 1999; Kunz, in diesem Heft). Die Selbstevaluation von Lehrpersonen stützt sich dabei auf Daten, die sich auf Rückmeldungen der Schüler/innen oder Kursteilnehmer/innen zu einzelnen Aspekten der erlebten Unterrichts- oder Kursarbeit beziehen (für einen Überblick über empirische Studien zur Validität von Verfahren zur Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende im englischen Sprachraum vgl. Greenwald, 1997). Fast jede Universität und viele höhere Schulen haben zu diesem Zweck in den vergangenen Jahren Instrumente entwickelt (vgl. u.a. Rindermann & Amelang, 1994; Verbeek & Balogh, 1995; König & Kappeler, 1988), welche qualitative und quantitative Daten zur Wahrnehmung und Einschätzung des Unterrichts durch Studierende und Seminarteilnehmer/innen liefern. Viele dieser Evaluationsverfahren (z.B. Fragebögen) geben ein aktuelles Stimmungsbild der Kursgruppe wieder, das für die Qualitätsentwicklung noch wenig ergiebig ist. Erst durch die gemeinsame Analyse der Ergebnisse in einer Kursgruppe oder Klasse können die Stärken und Schwächen des gemeinsamen Unterrichts identifiziert und zugeschrieben werden. Diese Prozesse funktionieren nur dann, wenn eine gewisse Verbindlichkeit besteht und der Erfolg der

Massnahmen auch verifiziert wird. Dies ist auch der Grundgedanke des 'Förderorientierten Qualifikationssystems' (FQS), wie es vom Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer als Alternative zu 'Lohnwirksamen Qualifikationssystemen' (LQS) vorgeschlagen wird. Konzepte der Selbstevaluation und der Selbstentwicklung sind inzwischen selbstverständlicher Bestandteil der Langzeit- oder Intensivfortbildung für berufstätige Lehrpersonen geworden (vgl. Joss, in diesem Heft). Ausgehend von einer teamgestützten beruflichen Standortbestimmung zu Beginn des Semesterkurses im Kanton Bern werden von den Teilnehmenden individuelle Entwicklungsziele formuliert und im Anschluss an eine zweijährige Umsetzungsphase wiederum im Team überprüft. Auf diese Weise soll die Wirksamkeit der Weiterbildung unterstützt und erhalten werden.

4.4 Erhalten von Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Lehrberuf

Lehrpersonen werden im Verlaufe ihrer Berufslaufbahn häufig mit belastenden Situationen konfrontiert, die sie an sich selbst und ihrer Wirksamkeit zweifeln lassen (Huberman, 1991). Wenn Lehrpersonen solche Krisen nicht überwinden, entwickeln sie 'Burnout-Symptome' und ziehen sich längerfristig innerlich oder äusserlich aus dem Lehrberuf zurück. Es stellt sich deshalb die Frage, wie Lehrpersonen darin unterstützt werden können, trotz Belastungen und Drucksituationen sich im Beruf wohlfühlen und psychisch gesund zu bleiben. Einen guten Überblick über die verschiedenen Facetten der Burnout-Prävention vermitteln Vandenberghe und Huberman (1999). Das "Zürcher Ressourcen Modell" (ZRM) von Storch und Krause (vgl. Storch, in diesem Heft) stellt eine spezifische Möglichkeit zur Förderung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit im Lehrberuf und in anderen Berufen dar. Die Methode zielt vor allem darauf ab, die Interpretationen und Einschätzungen von belastenden Situationen durch die Betroffenen und mittelbar auch ihre Gefühle und körperlichen Reaktionen zu verändern. Ziel dieser Veränderungen ist es, bei den Betroffenen Gefühle der Gelassenheit und Zuversicht aufzubauen, die dann auch in beruflichen Drucksituationen wirksam bleiben. Dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, dass das Gefühl der Kontrolle über sich selbst und den Interaktionsprozess eine wichtige Basis für die psychische Gesundheit darstellt. Gefühle des Kontrollverlustes können dadurch überwunden werden, dass eine Verschiebung der Wahrnehmung und Kontrollüberzeugungen in Richtung auf eine positivere Selbst- und Weltsicht angestrebt wird. Dies ist eine wichtige persönliche Ressource für das Wohlbefinden und die situative Kompetenz im Beruf. Diese Methode stellt einen ganzheitlichen Ansatz dar, der die Wechselwirkung von Kognitionen und Gefühlen berücksichtigt und nutzt. Die Stärkung von persönlichen Ressourcen im Sinne von positiver Einschätzung der eigenen Wirksamkeit bildet eine wichtige Basis für die berufliche Psychohygiene.

5. Neue Wege der Fort- und Weiterbildung

Der Durchschnittswert der jährlich genutzten Weiterbildung von Lehrpersonen liegt in der Schweiz (verschieden nach Stufe und Kanton) bei ca. 3-5 Tagen pro Jahr (Landert, 1999b). Sie wird am häufigsten für die fachliche Weiterbildung und seltener für die pädagogische genutzt (Landert, in diesem Heft). Ein wichtiges Motiv für den Be-

such von Weiterbildungsveranstaltungen sind soziale Bedürfnisse wie z.B. der Austausch unter Kolleginnen oder Kommunikationsbedürfnisse. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildung wird von den befragten Lehrpersonen als relativ gering eingeschätzt. Dies gilt insbesondere für halbtägige, eintägige oder sequentielle Kursformen im Gegensatz zu längeren Interventionsformen (z.B. Blockkurse, mehrtägige modulare Weiterbildung, Langzeitweiterbildung). Die kurzen Interventionsformen stellen mit einem 60%-Anteil jedoch das häufigste Angebot dar. Wie lässt sich die Wirksamkeit der Weiterbildung verbessern? Wie kann die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen durch Weiterbildungsangebote systematisch unterstützt und gefördert werden? Landert (in diesem Heft) schlägt eine Differenzierung der Weiterbildungsfunktionen zwischen formeller und informeller Weiterbildung auf Seiten der Lehrpersonen und in institutioneller Hinsicht zwischen kantonaler bzw. überregionaler und schulinterner Weiterbildung vor. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die formellen und informellen Weiterbildungsmöglichkeiten von Lehrpersonen im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung.

5.1 Verknüpfung von Schulentwicklung und schulinterner Fortbildung

Die aktive Beteiligung an Schulentwicklungsvorhaben oder innovativen Unterrichtsprojekten stellt einen fruchtbaren Lernanlass für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen dar. Dies bestätigen die Mitglieder von Schulversuchen und die Teilnehmer/innen von Unterrichtsprojekten immer wieder (Müller, in diesem Heft). Die aktive Mitarbeit in solchen Projekten fördert die Klärung eigener Ziele und die Differenzierung eigener pädagogischer bzw. didaktischer Überzeugungen und Einstellungen. Im günstigsten Falle wird dadurch auch das Schulklima positiv beeinflusst. Ebenso wirksam ist die Beteiligung an didaktischen Entwicklungsprojekten, die in Zusammenarbeit mit Fachstellen oder Fachleuten durchgeführt und erprobt werden. Zu denken ist hier an Unterrichtsprojekte wie "Eigenständiges Lernen" von Beck et al. (1995) oder "Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt" von Bertschi-Kaufmann (2000). Durch solche Projekte wird die Erweiterung von Lehr- und Lernstrategien bei den beteiligten Lehrpersonen gefördert und sozial unterstützt. Weiterbildung erfolgt hier kontextbezogen unter Berücksichtigung der Praxis und konzeptioneller Ansprüche. Voraussetzung für die Wirksamkeit solcher Vorhaben ist jedoch die Freiwilligkeit der Mitarbeit und die Unterstützung im Kollegium. Die schulinterne Fortbildung (SchiLf) soll Lehrpersonen dabei unterstützen, Unterricht und Schule gemeinsam zu entwickeln. Reinhold Miller (1992) und Achermann (o.J.) haben hilfreiche Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Fortbildung veröffentlicht.

5.2 Zusammenarbeit im Team

Der Übergang vom "Einzelkämpfertum" und "Allrounder" zur kollegialen Professionalität im Lehrberuf hin zur vermehrten Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen (z.B. Fachlehrpersonen, Sonderpädagoge, Stützlehrperson, Berater; vgl. Hargreaves 2000) erfordert die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen: bei der Unterrichts- und Erziehungsplanung, beim Lösen erzieherischer Probleme und bei der Evaluation der getroffenen Massnahmen. Auf diese Weise müssen

die Ziele und Methoden offengelegt und geklärt werden. Der Austausch über Probleme im Berufsalltag und die gemeinsame Lösungssuche können auch entlastend wirken, weil die Verantwortung gemeinsam getragen wird und vorschnelle Fixierungen von Lösungsmustern verhindert werden. Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit im Team sind jedoch institutionelle Anreize und Ressourcen. Wenn die Zusammenarbeit zeitlich nicht honoriert und gruppendynamisch schwierig ist, wirkt sie eher belastend als bereichernd.

5.3 Sozialer Support durch 'Kollegiale Praxisberatung' und 'Intervision'

Die Studie von Schmidt und Wahl (1999) hat die Bedeutung des sozialen Supports für die Umsetzung neuer didaktischer Konzepte und für die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen belegt. Ohne den sozialen Support durch Lernpartnerschaften und Praxisgruppen werden die neuen Inhalte und Vorsätze unter dem Druck des Alltags häufig nicht handlungswirksam. Durch den sozialen Austausch unter Gleichen können die subjektive Situation und die eigenen Gedanken und Zielvorstellungen zum Ausdruck gebracht und bei der Umsetzung berücksichtigt werden. Dadurch erfolgt eine Verknüpfung des professionellen Regelwissens mit dem eigenen kontextuellen Fallwissen. Die Zusammenarbeit in der Gruppe ermöglicht das Entstehen von informellen Gruppennormen, die einen gewissen sozialen Druck hinsichtlich der Umsetzung von Innovationen erzeugen können. Die Bewältigung von Praxisproblemen gelingt in der Gruppe besser, weil der Perspektivenwechsel und die gemeinsame Lösungssuche das Lösungsfeld erweitern. Durch die Einrichtung von sozialen Supportgruppen kann die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen verbessert und die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen systematisch unterstützt werden.

5.4 Weiterbildung in besonderen biografischen Phasen

Die Erforschung der Berufsbiografie von Lehrpersonen hat gezeigt, dass die berufliche Entwicklung in Phasen oder Zyklen verläuft (vgl. Huberman, 1991). Dementsprechend liegt eine biografisch orientierte Differenzierung des Weiterbildungsangebots nahe. Die gezielte Begleitung der Berufseinführungsphase stellt eine solche biografisch definierte Weiterbildungsmaßnahme dar (vgl. Wyrch, in diesem Heft). Dasselbe gilt für die Intensivfortbildung in der Form von Semesterkursen (Joss, in diesem Heft) oder Projektkursen, welche Lehrpersonen nach 8-10 Dienstjahren als Bildungsurlaub in vielen Kantonen der Schweiz beanspruchen können. Solche Bildungsurlaube dienen der eigenen beruflichen Standortbestimmung sowie der Auseinandersetzung mit neuen didaktischen und pädagogischen Entwicklungen bzw. der fachlichen Interessenbildung. Schliesslich zählen auch Kursangebote zum Thema 'Älterwerden im Lehrberuf' zu den biografisch orientierten Weiterbildungsangeboten.

5.5 Weiterbildung und Laufbahnentwicklung im Lehrberuf

Ein wichtiger Anreiz für die professionelle Entwicklung bildet die Verknüpfung von Kompetenz und Laufbahnentwicklung. Eine konsequente Verbindung der Erweiterung der individuellen Kompetenzen mit der Fortentwicklung der eigenen Laufbahn geschieht einerseits durch die Zuweisung von Funktionsstellen und formellen Beför-

derungen, andererseits auch durch eine besoldungsmässige Differenzierung auf Grund der eigenen Kompetenzentwicklung. Eine sinnvolle Rückmeldung über individuelle Stärken und Schwächen sowie entsprechend vereinbarte Entwicklungsziele und Weiterbildungsmaßnahmen sind sinnvolle Mittel einer verantwortungsbewussten Personalentwicklung seitens der Schulleitung oder Schulaufsicht (Kunz, in diesem Heft). Die Übernahme von spezifischen Funktionsstellen im Schulbereich (z.B. Schulleitung, Inspektorat, Praxisberater/in, Verantwortlicher für SchiLf) stellt schon heute einen wirkungsvollen Anreiz für individuelle Weiterbildungsmaßnahmen dar. Die Umsetzung von Massnahmen der förderorientierten Qualitätssicherung steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Ob und inwiefern sie mit einem lohnwirksamen Qualitätssystem verknüpft werden sollen, ist jedoch umstritten.

6. Schluss

Viele der in diesem Beitrag dargelegten Ansätze werden in der Praxis an verschiedenen Orten auch schon umgesetzt und erprobt. Ihre Wirksamkeit kann dadurch verbessert werden, dass solche Angebote und Massnahmen verbindlicher gefördert und längerfristig angelegt werden. Kurzfristige, punktuelle Angebote garantieren noch keine Veränderung oder Entwicklung von Lehrpersonen. Als nächste Stufe der Entwicklung ist eine Differenzierung der Weiterbildungsfunktion zwischen den kantonalen und überregionalen Weiterbildungsinstitutionen und der formellen und informellen Weiterbildung auf Schulebene (SchiLf) anzustreben, damit auch die Lehrerweiterbildung stärker professionalisiert werden kann (Landert, 1999a und in diesem Heft). Ebenso darf die Lehrerweiterbildung nicht länger als etwas Beliebiges begriffen werden, mit dem sich Lehrpersonen gelegentlich und nach Gutdünken auf dem Laufenden halten, sondern muss zum festen Bestandteil des Berufsbildes werden. Die Entscheidungen für Weiterbildungsangebote sollen nicht mehr vornehmlich nachfrageorientiert, sondern vorrangig bedarfsorientiert erfolgen, d.h. sich an den Anforderungen der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen im Sinne der Personal- und Persönlichkeitsentwicklung orientieren.

Literatur

- Acherman, E. (o.J.) *Schulinterne Fortbildung - eine Orientierung mit Werkzeugen*. Aarau: Sektion Fortbildung im Erziehungsdepartement (Bezugsquelle: Rain 24, 5000 Aarau, Tel. 062 835 22 30).
- Acherman, E. et al. (2000). *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: ED Sektion Fortbildung.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, H. (1994). Lehrertätigkeit als Forschung im Kontext der Praxis. In *Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur" vom 10./11. Nov. 1994*. Aarau, S. 21-44.
- Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Belardi, N. (1998). *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe* (2. Aufl.). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). "Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen..." Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt. *schweizer schule* (9), 31-41.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Burkhard, C. (1999). Wie Selbstevaluation gelingen kann. In *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim: Juventa.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24. Washington: AERA.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, Ch. (2000). Teachers in the Twenty first Century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6 (1), 101-115.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. Deutsch: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293-310.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Füglister, P. (1984). 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2(1), 3-18.
- Graesel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Greenwald, A.G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182-1186.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54 (9).
- Herbart, J.F. (1802). Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (1964), Herbart, J.F. - *Sämtliche Werke*, Bd. I. Aalen: Scientia Verlag.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. *Pädagogik*, 6/2000, 38-41.
- Huber, A.A. (1999). *Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung von Lernskripts*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Joss, H. (2000). Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 379-389.
- König, J. & Kappeler, Ch. (1988). *Kursauswertung - Hinweise und Methoden*. Zürich: MGB-Koordinationsstelle der Klubschulen.
- Kunz Heim, D. (2000). Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 338-348.
- Landert, Ch. (1999a). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Landert, Ch. (1999b). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.
- Landert, Ch. (2000). Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 372-378.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Miller, R. (1992). *Schilf - Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz.
- Müller, M. (2000). "Sind Sie noch immer Lehrerin?" *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 406-409.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung - Grundlagen der Supervision und Beratung im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.

- Mutzeck, W. (1999). Kooperative Beratung als Ansatz und Methode zur subjektbezogenen Professionalisierung. In U. Dirks & W. Hausmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung* (S. 131-151). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 295-306.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics NCTM.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz* (Umsetzungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms Nr. 33). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher Verlag.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What Do New Views Of Knowledge And Thinking Have To Say About Research on Teacher Learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Reich, K. (1977). *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von 'Theorie' in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425-438.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164-190). Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- Reusser, K. (in press). Co-constructivism in educational theory and practice. In N.J. Smelser, P. Baltes & F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation*. Heidelberg: Asanger.
- Rumpf, H. & Kranich, E.-M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmidt, E.M. & Wahl, D. (1999). Kooperatives Lehren lernen: Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von ErwachsenenbildnerInnen. *Gruppendynamik*, 30 (3), 281-293.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14/21.
- Storch, M. (2000). Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 307-323.
- Toletti, R. & Storch, M. (1996). Neue Wege für Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit im Lehrberuf. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer Zeitung* (12), 51-53.
- Vandenberghe, R. & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Verbeek, D. & Balogh, H. (Hrsg.). (1995). *Evaluation der Lehre: Ziele - Akzeptanz - Methoden*. Handbuch Hochschullehre Highlights, Band 1. Stuttgart: Raabe.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung*. Aarau: Sauerländer.
- Vogel, F. (1997). Kollegiale Praxisberatung in der Berufseinführung. *schweizer schule*, (3), 27-36.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck - Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional knowledge. An Examination on contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24. Washington: AERA.
- Wyrsch, A. (2000). Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 361-371.

Kooperative Praxisberatung

Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern

Wolfgang Mutzeck

Kooperative Praxisberatung ist eine personenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsform, welche die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen unterstützt und fördert. In diesem Beitrag werden die theoretischen Grundlagen und Elemente dieser Beratungsform expliziert. Vor diesem Hintergrund wird ein Ausbildungs- und Trainingskonzept für die Zusatzqualifikation in Kollegialer Praxisberatung vorgestellt und Erfahrungen hinsichtlich der Wirkung dieser Zusatzausbildung werden referiert.

1 Einleitung

Beratung hat in verschiedenen Arbeitsfeldern der Schule in den letzten Jahren eine starke Nachfrage erfahren und diese wird in der Zukunft noch zunehmen. Unterricht, Erziehung, Schulleitung, Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung in ihrer Art und ihren Abläufen sind arbeitsintensiver und oft belastender geworden. Menschen in diesen Organisationsformen erwarten und erhoffen sich direkt oder indirekt immer stärker eine persönliche, individuelle Problemlösung, eine Unterstützung oder Begleitung. Therapeutische Beratungsmethoden sind für diese Bereiche wenig geeignet oder zu zeit- und kostenaufwendig.

Die Kooperative Praxisberatung bietet hier eine effektive Möglichkeit. Sie basiert auf pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen und Methoden und wurde in einem dreijährigen Modellversuch der Bund-Länder-Kommission empirisch evaluiert (Mutzeck, 1993) und seither in den o.g. Arbeitsfeldern erfolgreich eingesetzt (s.a. Abschnitt 3 und 6).

Auch wenn der Kompetenzerwerb in Gesprächsführung und Beratung in einigen Ländern Deutschlands bereits in der Grundausbildung zum Lehrerberuf erfolgt, so ist es doch unerlässlich, dass diese Schlüsselqualifikation gerade in der Fort- und Weiterbildung ein fester Bestandteil von praxisbegleitender Professionalisierung ist. Durch die dann vorliegende Berufserfahrung und die Möglichkeit einer permanenten Verschränkung von Fort- bzw. Weiterbildung sowie Erprobung und Reflexion in der täglichen Arbeit werden wichtige Rahmenbedingungen für eine effektive Qualifizierung gegeben. Beratungskompetenzen stellen aber nicht nur eine notwendige Fachqualifikation für Lehrkräfte dar, sondern sie tragen auch wesentlich zur Förderung, Stützung und Weiterentwicklung der Lehrperson bei. Die Beziehungsqualität und das persönliche Lernen des Lehrers sind notwendige Bedingungen für das persönliche und fachliche Lernen des Schülers. Dieses ist auch ein Ergebnis der langjährigen Erfahrung in den verschiedenen Formen zur professionellen Qualifizierung in Kooperativer Beratung (s. Abschnitt 6). Eine Qualitätssicherung ist sowohl in den fachdidaktischen als auch in den pädagogischen, persönlichkeitsorientierten Kompetenzen notwendig (Mutzeck & Pallasch, 1983/1997a; Mutzeck, 1997b).

Um einen Überblick über die Kooperative Beratung zu bekommen, sollen zunächst die Grundlagen der Methode, d.h. der theoretische Ansatz und das methodische Vorgehen dargestellt werden. Danach werden die Konzeption der Trainingsmethode, die Erfahrungen mit dieser Beratungsform und abschliessend Möglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen und Zusatzqualifikationen aufgezeigt.

2 Theoretische Grundlagen

Eine Beratungstheorie ist als eine Art Meta- oder Schachteltheorie zu sehen. Die äussere Hülle bilden die Menschenbildannahmen, die der Beratungskonzeption zugrundegelegt werden. Der darunter liegende Rahmen beinhaltet die Gegenstandskonzeption, d.h. die Handlungs- und Störungstheorie bzw. Verhaltens- und Abweichungstheorie. Den Kern bildet die Beratungskonzeption im engeren Sinne, die Struktur und die Methoden der Beratung.

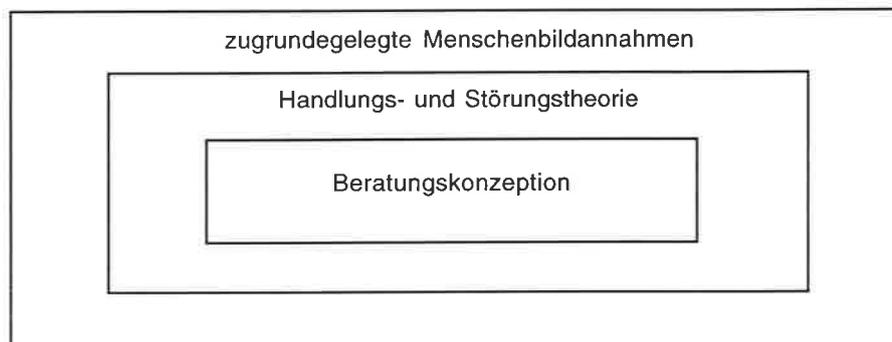


Abbildung 1: Bezugsrahmen und Bestandteile der Beratungstheorie

Die Explikation (Offenlegung und Erläuterung) der Menschenbildannahmen ist für eine Theorie, die den Menschen als Gegenstand von Beratung hat, eine notwendige Voraussetzung. Diese Menschenbildannahmen dienen zur Orientierung mit dem Ziel einer regulativen und korrektiven Funktion. Alle nachfolgenden Elemente der Beratungstheorie haben sich auf diese Grundannahmen zu beziehen und sollten nicht im Widerspruch zu ihnen stehen (Groeben u.a., 1988; Mutzeck, 1988). Weitere Ausführungen zu dieser Beratungstheorie mit ihren drei Bezugsrahmen sind bei Mutzeck (1999a, 1999b) zu finden.

Bei der Entwicklung dieser Methode zur Beratung ist versucht worden, eine möglichst konsistente Konzeption zu erreichen. Das heisst, das zugrunde gelegte Menschenbild, der Mensch als reflexives Subjekt, die Handlungstheorie und die Konzeption zur Gesprächsführung und Beratung stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern sie weisen eine hohe Stimmigkeit auf.

Dieser Beratungsansatz vermeidet eine belehrende und asymmetrische Haltung und Vorgehensweise des Beraters. Hingegen soll eine verstehende, kooperierende und symmetrische Interaktion aufgebaut und unterstützt werden. Diese beiden Arten von Beratung unterscheiden sich grundsätzlich voneinander:

Bei der direktiven (vertikalen) Beratung bestimmt und lenkt allein der Berater den Gesprächsverlauf. Er setzt unmittelbar die Struktur der Beratung fest. Er zeigt aus seiner Expertensicht heraus ein aktives Gesprächsverhalten, indem er viele direkte Fragen stellt, informiert, erklärt, interpretiert, Vorschläge und Handlungsanweisungen unterbreitet. Die Kommunikationsbeziehung zwischen Berater und Ratsuchendem ist asymmetrisch und vertikal. Das heisst, es gibt ein "oben", das Expertenwissen des Beraters, und ein "unten", die Hilfsbedürftigkeit des Ratsuchenden. Die Mitarbeit des Klienten ist reaktiv und rezeptiv (Kleber, 1989). Bei dieser *vertikalen* Beratung wird von einer Hierarchie der unterschiedlichen Wertigkeit der Kompetenzen ausgegangen. Höherwertig ("oben") sind die Fähigkeiten und Kenntnisse des Beraters, seine Beratungs- und Fachkompetenz. Niedrigwertig ("unten") hingegen werden die Kompetenzen des Ratsuchenden eingestuft. Überspitzt formuliert lautet die Sichtweise eines so eingestellten Beraters: "Ich kenne Ihr Problem und sage Ihnen, wie Sie es lösen sollten."

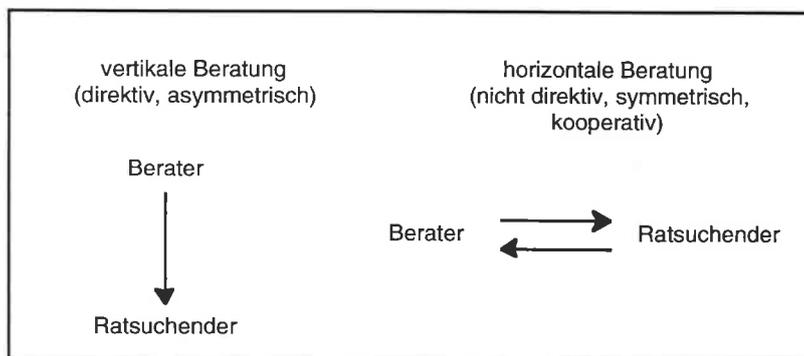


Abbildung 2: Vertikale und horizontale Beratung

Die *horizontale*, wenig direkte Beratung hingegen ist gekennzeichnet durch Herstellung und Stützung der Aktivität des Ratsuchenden. Ihm werden Kompetenzen zugeschrieben, seine Ressourcen und Möglichkeiten so zu aktivieren, dass er sein Problem weitestgehend selbst lösen kann. Der Berater gibt dabei Impulse und Hilfestellungen. Die Kommunikationsbeziehung ist beim kooperativen Vorgehen symmetrisch und horizontal.

Bei dieser kooperativen Art von Beratung werden die Kompetenzen des Beraters und des Ratsuchenden als gleichwertig angesehen, d. h. die Kenntnisse und Sichtweisen des Ratsuchenden über sich und seine Lebens- und Berufswelt sowie seine Ressourcen und Fähigkeiten, mit sich selbst und seinen Mitmenschen umzugehen, sind wertvoll und sehr bedeutsam. Durch die Explikation der Selbst- und Weltsicht des Ratsuchenden wird der Sinn seines Handelns offenbar, und damit eine Veränderung oder Erweiterung seiner handlungsleitenden Gedanken und Empfindungen ermöglicht. Berater und Ratsuchender erkennen die Bedeutung der Kompetenzen des anderen an und versuchen zu kooperieren, "sich *miteinander* zu beraten". Bei dieser symmetrischen, horizontalen Vorgehensweise ist die Rollenverteilung nicht, "Ratschläge erteilen" bzw. "Ratschläge empfangen und befolgen", sondern gemeinsam

unter methodischer Leitung des Beraters den Weg der Klärung und der Lösung des Problems sowie der Umsetzung des erarbeiteten Handlungswegs zu gehen. Der Ratsuchende wird bei dieser Form von Beratung stets zu einem aktiv Handelnden.

3 Formen, Methoden und Einsatzgebiete der Kooperativen Praxisberatung

Die Kooperative Beratung ist eine systematische, personenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung und Problemlösung, bei der der Berater dem Ratsuchenden durch sein Handeln verdeutlicht, dass

- er sich bemüht, eine vertrauensvolle Kommunikation sowie eine durch Akzeptanz, Empathie und Kongruenz geprägte Beziehung herzustellen und
- er durch ein zielgerichtetes, strukturiertes, transparentes und dialog-konsensuales Vorgehen mit ihm gemeinsam sein Problem zu verstehen und zu erklären versucht, Ressourcen aufdeckt, Lösungen erarbeitet, Handlungsschritte plant und deren Durchführung begleitet und reflektiert.

Die Kooperative Beratung kann in unterschiedlichen Formen der Beratung eingesetzt werden (siehe Abb. 3).

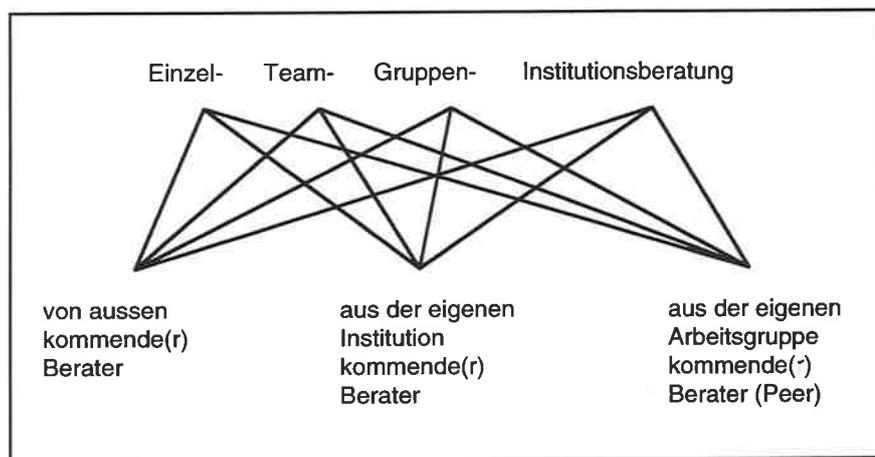


Abbildung 3: Formen der Beratung

Die genannten Beratungsformen beziehen sich auf die Art und Anzahl der Ratsuchenden (Einzelpersonen, Team, Gruppe, Institution) und auf die Position (Herkunft) des Beraters. Unter "Team" sollen Personen verstanden werden, die beruflich direkt zusammenarbeiten (z.B. Integrationsklassenteam: Grundschullehrer, Erzieher, Sonderschullehrer).

Der Konzeption "Kooperative Beratung" liegen das Menschenbild der humanistischen Psychologie (Rogers), insbesondere der "Psychologie des reflexiven Subjekts" (Groeben u. a., 1988; Mutzeck, 1988) und Elemente des systemischen Ansatzes zugrunde. Kurz zusammengefasst heisst das: Der Mensch ist ein Wesen, welches von seinen potentiellen Fähigkeiten her denken und fühlen kann und das zu seinen Mitmenschen, seiner Umwelt als auch zu sich selbst in Beziehung treten kann. Dem Ge-

schehen seiner Aussen- und Innenwelt gibt der Mensch Sinn und Bedeutung. Er ist potentiell in der Lage, sich unter Abwägung mehrerer Möglichkeiten zu entscheiden und diese Entscheidung in Handlungen umzusetzen. Er kann über seine Selbst- und Weltsicht Auskunft geben (reflektieren).

Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch nicht aufgrund der Informationen handelt, die ihm die situative Umwelt gibt, sondern vor allem aufgrund der internen Bilder, die er sich von der Welt und sich selbst macht. Der Handelnde ist also der empirische Ort der Konstruktion sowohl von Wirklichkeit als auch von Sinnhaftigkeit seiner subjektiv-individuellen Handlung. Die Handlungen eines Individuums werden bestimmt durch seine Prozesse der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und der Handlungsplanung sowie deren Einflussfaktoren.

Um Handeln verstehen und Veränderungen von Handlungen bewirken zu können, ist es notwendig, den Menschen nicht nur in seiner Aussenperspektive, seinem beobachtbaren Verhalten, zu sehen, sondern dessen Innensicht, also seine Gedanken und Gefühle zu explorieren. Gerade dieser Innensicht wird eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben (Wahl, 1991). (Eine ausführliche Explikation des Menschenbilds und des Handlungsmodells siehe Mutzeck (1988, 1999a, 1999c).

Die Elemente und die Beratungsschritte der Kooperativen Beratung (vgl. Abb. 4) sind ausführlich dargestellt in dem Taschenbuch "Kooperative Beratung" (Mutzeck, 1999a).

Die Vorgehensweise in der Kooperativen Praxisberatung ist verzweigt (siehe Abb. 4) und nicht linear, d.h. nicht jedes Gespräch muss alle Beratungsphasen durchlaufen bzw. ein Zurückgehen in eine vorangegangene Phase kann sehr sinnvoll und nützlich sein. Gespräche, die zur Unterstützung einer Diagnose oder einer Klärung dienen sollen, werden die Beratungsschritte 1 bis 4 zur Grundlage haben, Planungsgespräche die Schritte 5 bis 8. Die Struktur der Kooperativen Beratung ist für Ergänzungen und Erweiterungen offen. Entscheidend ist, dass die Stimmigkeit zu den Bezugsrahmen (siehe Abb. 1), insbesondere zu den Menschenbildannahmen, sichergestellt ist.

Der Einsatzbereich der Kooperativen Praxisberatung hat sich ständig erweitert. So sind zu den seit 1988 gewonnenen Erfahrungen in der Einzelberatung von Eltern, Lehrern und Sozialpädagogen und Jugendlichen später in einer besonderen didaktischen und methodischen Strukturierung Beratung von Kindern, Formen wie Teambesprechung, Kollegiale Gruppenberatung, Supervision, Unterrichtsberatung, Schulentwicklung und Schülermediation (Klassenrat) hinzu gekommen. Seit einiger Zeit wird die Kooperative Beratung auch in der Vorbereitung und Begleitung von Leitungsaufgaben in Schulen (Mutzeck, 1999b), bei Kursleitern (Wahl & Mutzeck, 1990) in der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Erziehungshilfe (Mutzeck 2000a), in der Sonderpädagogik (Mutzeck, 1996), in der Förderdiagnostik (Mutzeck, 2000b) und in der Förderplanung (Mutzeck, 2000c) eingesetzt.

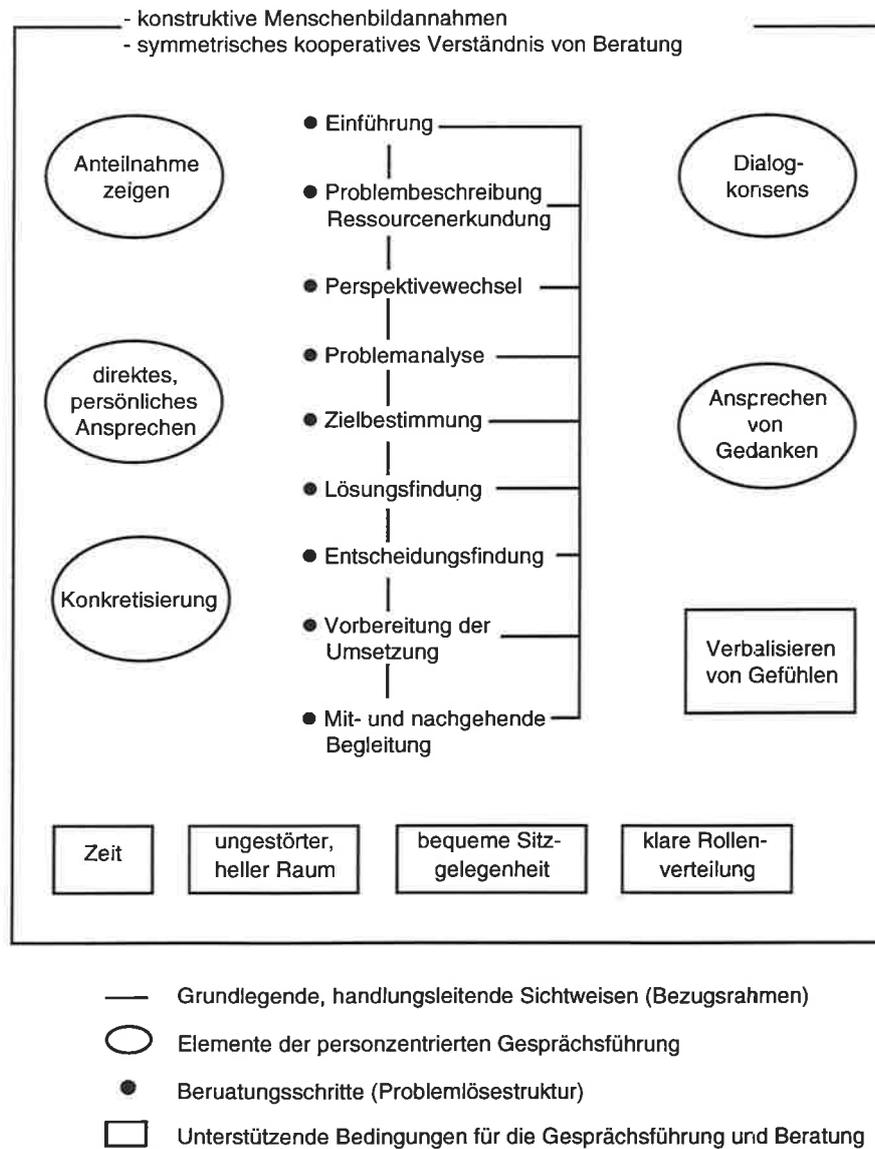


Abbildung 4: Elemente der kooperativen Beratung

4 Ausbildung für Kooperative Praxisberatung

Die Kooperative Praxisberatung in ihren unterschiedlichen Formen wird in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vermittelt. Da vor allem Handlungskompetenzen einschliesslich der entsprechenden Wissens- und Einstellungserweiterung erlernt werden sollen, hat sich als Lehr- und Lernmethode das Training als sehr erfolgreich erwiesen (s.a. Mutzeck & Pallasch, 1983; Mutzeck, 1992; Mutzeck, 2000d). Trainings werden

in Kompaktform (mehrtägige Veranstaltungen) oder zumindest in Blockform (eine Reihe von Halbtagsveranstaltungen) mit jeweils entsprechenden Transferphasen (Mutzeck, 1988) durchgeführt.

Drei didaktische und methodische Elemente sind es, die vor allem die Vorgehensweise bestimmen: Die reflexive didaktische Struktur, das pädagogische Doppeldecker-Prinzip und die Mikrostruktur der Trainingsphasen.

4.1 Die reflexive didaktische Struktur

Die Beratungskompetenzen werden stufenweise erlernt (Abb. 5). Die dabei erworbenen Fähigkeiten sollen fortwirken und sich weiterentwickeln können. Die jeweils grundlegende Stufe ist nachfolgenden Stufen nicht nur zeitlich vorgeordnet, sondern innerhalb dieses Kurssystems auch inhaltlich übergeordnet. Die damit explizierte Wertigkeit bedeutet, dass ohne den Erwerb der jeweiligen Grundlagen weder die weiteren Inhalte adäquat gelernt noch Praxisanwendungen kompetent ausgeführt werden können. Wird festgestellt, dass die Kompetenzen einer vorangegangenen Stufe unzureichend ausgeprägt sind, so kann in dieser Stufe wieder eingestiegen werden.

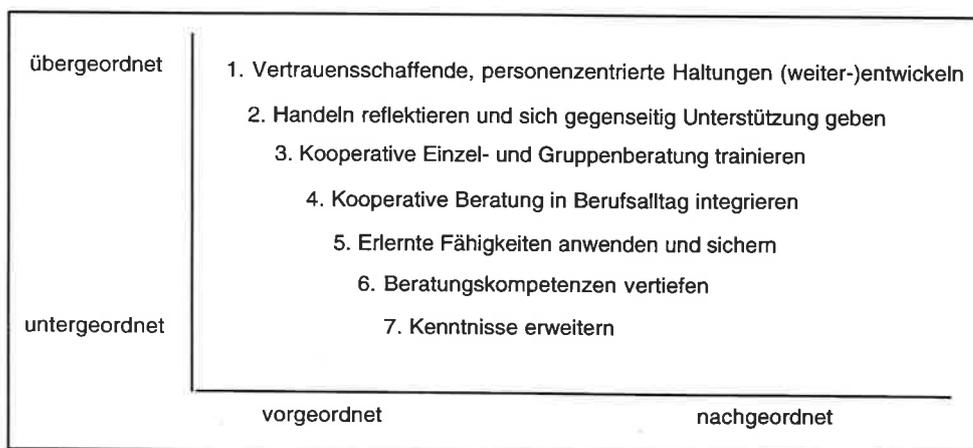


Abbildung 5 Grundstruktur des didaktischen und reflexiven Modells der Weiterbildungskonzeption "Kooperative Beratung" (Mutzeck, 1992, S. 147)

4.2 Das pädagogische Doppeldecker-Prinzip

Beratung ist ein Interaktionsprozess, an dem ratsuchende und beratende Personen beteiligt sind. Beratung sollte deshalb auch aus beiden Perspektiven erfahren werden: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen in diesem Prozess einerseits Kompetenzen der Kooperativen Praxisberatung und wenden diese in Gesprächen an und erleben damit die Rolle des Beraters. Andererseits begeben sie sich in die Rolle des Ratsuchenden und erfahren Kooperative Beratung aus dieser Perspektive. So weit wie möglich sollten die ratsuchenden Personen nicht gespielt werden. Es sollten keine fiktiven Probleme anderer Menschen Inhalt der Beratung sein, sondern die Teilnehmer sollten "echte" Ratsuchende sein und mit eigenen authentischen Problemen (und

seien sie noch so "klein") arbeiten. Dieser Lernvorgang, bei dem auf zwei Ebenen gearbeitet wird, wird "pädagogisches Doppeldecker-Prinzip" genannt (nach Wahl & Mutzeck, 1990).

Durch diese Methode der gezielten Selbsterfahrung ist es insbesondere möglich, die unerlässliche Fähigkeit von Sensibilität bei der Beratung anschaulich zu erlernen. Ferner kann durch authentisch "simulierte" Beratungssituationen ein Transfer in die Realsituation erleichtert werden.

4.3 Mikrostruktur der Trainingsphasen

Das Kernstück dieser Methodenkonzeption bilden die Trainingsphasen (Mutzeck 1992). Sie sind Grundmuster für die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Trainings.

- strukturierte Orientierung
- Information
- Demonstration
- Übung
- Reflexion.

1. Strukturierte Orientierung

Der Trainer formuliert sein Vorgehen in folgenden Schritten:

- Zusammenfassen des Vorausgegangenen, an dem angeknüpft werden soll.
- Nennen des Themas (z. B. des Beratungsschrittes) und des Lernziels.
- Beschreiben des Sinns, der Bedeutung des Beratungsschrittes.
- Schildern des methodischen Vorgehens, ggf. mit Alternativen.

Diese Vorgehensweise führt die Teilnehmer zu dem jeweiligen Inhalt hin und ist ihnen während des Lehr-Lern-Prozesses eine Orientierungshilfe. Sie sollte durch Visualisierung der Kernaussagen (Wandzeitung) unterstützt werden.

2. Informationsphase

Zunächst werden die Schlüsselbegriffe des zu vermittelnden Inhaltes an eine Tafel oder eine Wandzeitung geschrieben. Diese "advance organizers" (Ausubel, 1974) erleichtern die Konzentration und Verarbeitung der folgenden Informationspräsentation. In einem Kurzvortrag, ggf. unterstützt durch ein knappes, übersichtliches Paper, vermittelt der Trainer die angekündigten Inhalte. Abschliessend können Verständnis- und Klärungsfragen gestellt werden.

3. Demonstrationsphase

Soweit es der Inhalt zulässt, wird der mehr auditiv vermittelte Inhalt in dieser Phase durch eine Life-Demonstration, notfalls durch eine Videokassette, veranschaulicht (visueller Zugang). Der Trainer macht z. B. einen Beratungsschritt oder eine Gesprächshaltung vor, und die Teilnehmer beobachten dieses Modellverhalten systematisch. Die Beobachtungen werden ausgewertet, Erkenntnisse zusammengetragen und ggf. fehlende Informationen ergänzt. Durch die Demonstration ist ein Lernen am Modell möglich und, was ebenso wichtig ist, ein Sachverhalt, z. B. die Interaktion Berater - Ratsuchender, kann in seinem Beziehungs- und Wirkungszusammenhang sichtbar gemacht werden.

4. Übungsphase

Der dritte Zugangsweg zum Lerngegenstand liegt auf der Handlungsebene. Jeder Teilnehmer versucht, die auditiv und visuell vermittelten Inhalte in eigenes Handeln umzusetzen. Dabei nimmt er unterschiedliche Perspektiven ein: die des Beraters und die des Ratsuchenden, später die des aussenstehenden Beobachters (Mehrperspektivität). Am Beispiel von zwar wenig problematischen, aber doch selbst erlebten Schwierigkeiten aus dem (Schul-)Alltag (grössere Aktivierung und Realitätsnähe) nehmen zwei Teilnehmer diese Rollen abwechselnd ein. Nach jeder Übung beschreibt zuerst der Berater das Erleben seiner Rolle, und dann gibt der Ratsuchende dem Berater Rückmeldung: "Was wurde von den vermittelten Handlungsweisen (auch nur ansatzweise) gezeigt?", "Wie wurden die einzelnen Handlungsweisen erlebt?", "Welche Handlungsweisen sollten verändert bzw. erneut geübt werden?".

Im zweiten Kursabschnitt, in dem zu den Teilnehmern und zu den Inhalten schon eine grössere Vertrautheit besteht, werden dann in den Übungsphasen Dreiergruppen gebildet, sodass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch die Rolle des aussenstehenden Beobachters übernehmen können. Trainer und Co-Trainer supervidieren regelmässig die Arbeit dieser Triaden.

5. Reflexionsphase

Das Erleben und Erkennen von Beziehungs- und Wirkungszusammenhängen wird nun durch die Rekonstruktion und Reflexion von Einzelsituationen vertieft. Oft werden erst durch dieses analytische Vorgehen Handlungsmöglichkeiten und -defizite "begriffen". Analyse und Reflexion können durch technische Hilfsmittel wie Ton- oder Videoaufzeichnungen unterstützt werden. Es ist jedoch lernfördernd, diese zusätzlichen Einflüsse erst nach und nach einzusetzen, ggf. auch in individuell abgestimmter Weise. In jedem Fall ist eine positive Rückmeldung einzubeziehen, auch wenn nur Ansätze von Kompetenzen erlernt wurden.

5 Kurskonzeption und Zusatzqualifikation

Als besonders lernintensiv und ertragreich hat sich eine mehrdimensionale Kurskonzeption herausgestellt. Sie wird vor allem in der Ausbildung von Trainern (Kursleitern) zur Kooperativen Beratung eingesetzt und als Zusatzqualifikation erworben. Diese Weiterbildungsform wurde im Rahmen des Modellversuchs "Kooperative Beratung - Zusatzqualifikation für Lehrerinnen und Lehrer", der aus Forschungsmitteln des Bundes und des Landes Schleswig-Holstein finanziert wurde, entwickelt und evaluiert (Mutzeck, 1993). Die Zusatzqualifikation besteht aus den Studienelementen

- individuelles Studium der Lehrmaterialien
- zentrale Veranstaltungen zum Erwerb von Beratungskompetenzen
- regionale Gruppen zum vertieften Üben von Beratungsgesprächen und zur Supervision der Praxiserfahrungen.

Ein Weiterbildungskurs erstreckt sich über ein Jahr und wird prozessbegleitend evaluiert. Einen Überblick über Studienelemente der Weiterbildungs-konzeption gibt die Abbildung 6.



Abbildung 6: Studienelemente der Weiterbildungskonzeption "Kooperative Beratung" (Mutzeck, 1996, S. 150)

1. Individuelles Studium

Studienbrief bzw. -buch und ggf. weitere Materialien werden von jeder Teilnehmerin zur Vor- und Nachbereitung der zentralen Veranstaltung durchgearbeitet. Ein häufiger Bezug auf diese Unterlagen in den Veranstaltungen sichert die Motivation zum Selbststudium.

2. Zentrale Veranstaltungen

Es finden vier jeweils dreitägige Kompaktseminare (Trainings) statt zur Vermittlung von festgelegten Inhalten (wie Gesprächsführung, Einzel- und Gruppenberatung).

3. Regionale Gruppen

In den von den Teilnehmern selbst organisierten regionalen Treffen zwischen den Kompaktseminaren werden die erworbenen Kompetenzen weiter geübt, rückgemeldet und reflektiert. Auch für den Transfer neuer Lerninhalte in den Berufsalltag ist es sehr unterstützend und effektiv, wenn aus einer Einrichtung oder Region mehrere Teilnehmer einen Trainingskurs absolvieren und dann regional weiterarbeiten (Mutzeck, 1988).

4. Transfer und berufliche Erfahrung

Die erlernten Wissens- und Handlungskompetenzen zur Beratung und Kooperation werden von den Kursteilnehmern in den Schulen umgesetzt, in denen sie beratend tätig sind. Mit Hilfe angeleiteter Reflexion (strukturiertes Tagebuch) werden die Erfahrungen festgehalten. Ferner zeichnen die Berater einige Gespräche auf Tonkassette auf. Beides - Tagebuch und Gespräche - wird als Arbeitsgrundlage in die jeweils regionale Gruppe und teilweise auch in die zentralen Veranstaltungen eingebracht.

Absolventen dieser Trainings, welche die Kooperative Praxisberatung dann selber weitervermitteln wollen (Multiplikator, Ausbilder in Kooperativer Praxisberatung), werden in einem weiteren Kurs auf diese Tätigkeit vorbereitet.

6 Erfahrungen

In der genannten empirischen Untersuchung (Mutzeck, 1993) konnte nachgewiesen werden, dass durch die Beratungsmethode und die Trainingskonzeption die Teilneh-

merinnen und Teilnehmer nicht nur einen hohen bis sehr hohen Zuwachs an Beratungskompetenzen erworben hatten, sondern dass auch deren Bewährung im Schulalltag (Transfer) stattfand.

Seit Abschluss dieses Modellversuchs werden jährlich Zusatzqualifikationen (Trainingskurse) zum Erwerb und zur Vermittlung von Kooperativer Praxisberatung angeboten. (Der 8. Kurs beginnt Mitte Oktober 2000.) Diese intensive Schulung berechtigt dann zur Weitervermittlung von Kooperativer Praxisberatung.

Besonders in diesen langfristigen Kursen konnten gleiche und bessere Ergebnisse erzielt werden wie im Modellversuch. Die Kurse werden weiterhin in ähnlicher Weise wie der Modellversuch evaluiert und reflektiert, um eine situations- und personenorientierte Professionalisierung zu sichern.

Es kam - was zunächst nicht das Ziel der Vermittlung von Kooperativer Beratung war - zu einem weiteren sehr beachtenswerten und erfreulichen Effekt: Fast alle Teilnehmer/innen der bisherigen acht Qualifikationskurse gaben an, die erlernten Sichtweisen und Handlungskompetenzen in einem mittleren bis sehr hohen Ausmass auch in Situationen ausserhalb ihrer Beratungstätigkeit erfolgreich anzuwenden, sowohl in beruflichen als auch in privaten Situationen. Ferner sagten sie in den anonymisierten Evaluierungsbögen aus, dass sie sich durch die Methode persönlich weiterentwickelt hätten. Dieser Effekt konnte auch in Fremdbeobachtungen (Trainer, Schulkollegen, Partner) festgestellt werden.

Probleme bei der Vermittlung und auch bei der Anwendung der Kooperativen Beratung gibt es dann, wenn Rahmenbedingungen wie Zeit, Kontinuität, Gruppengrösse, Trainings- bzw. Beratungsräume, Veranstaltungs- bzw. Beratungsatmosphäre nicht geschaffen werden.

Insgesamt kann gesagt werden, dass sich die Kooperative Praxisberatung in den verschiedenen Arbeitsfeldern von Schule und ihren Kooperationsbereichen bewährt hat. Sie zeigt in mehrfacher Hinsicht eine beachtliche Wirkung in der Förderung und Stützung der beruflichen Entwicklung der Lehrperson.

Literatur

- Ausubel, D.P. (1974). Die Verwendung von "advanced organizers" beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichen Material. In M. Hofer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Reader zum Funkkolleg. Pädagogische Psychologie 2*. Frankfurt: Fischer.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopf.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (1992). Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers, (Hrsg.), *Beratung, Training, Supervision* (S. 16-20). Weinheim: Juventa.
- Mutzeck, W. (1993). *Kooperative Beratung - Entwicklung und Evaluation einer Beratungs- und Weiterbildungskonzeption für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen*. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg.

- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Hagen: FernUniversität. (1. Aufl. 1992)
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1997a). *Handbuch zum Lehrertraining* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz. (1. Aufl. 1983)
- Mutzeck, W. (1997b). Aspekte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. In O. Marsand (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven der Lehrerbildung* (S. 11-18). Würzburg: vds.
- Mutzeck, W. (1999a). *Kooperative Beratung - Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch. (1. Aufl. 1996).
- Mutzeck, W. (1999b). *Kooperative Beratung - Eine Hilfe und Unterstützung für Leitungsaufgaben*. Hagen: FernUniversität, Modul 4/2.
- Mutzeck, W. (1999c). Die ergänzende Entsprechung: Die Kooperative Beratung. *Zeitschrift für Ethik und Sozialwissenschaften (EuS)*, 10, Heft 4.
- Mutzeck, W. (2000a). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck W. (Hrsg.). (2000b). *Förderdiagnostik*. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag. (1. Aufl. 1998)
- Mutzeck, W. (Hrsg.). (2000c). *Förderplanung*. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (2000d). Pädagogische und psychologische Trainings. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. & Mutzeck, W. (1990). *Wie Kursleiter/-innen und Teilnehmer/-innen miteinander umgehen. Probleme der sozialen Interaktion. Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern*. Studienbrief 11. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
-

Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM

Maja Storch

Der Artikel stellt das Zürcher Ressourcen Modell ZRM vor. ZRM wurde für die Universität Zürich entwickelt und ist ein systematisch aufgebautes Training, das Lehrkräften Handlungswissen in den Bereichen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz vermittelt. Die handlungstheoretischen Grundlagen werden dargestellt ebenso wie Verbindungen zur neueren neurowissenschaftlichen Forschung. Abschliessend findet sich ein Überblick über die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse zum ZRM.

1. Die Entstehungsgeschichte

Die Entstehungsgeschichte des Zürcher Ressourcen Modells ZRM¹ beginnt im Jahr 1991, als ich am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie von Prof. Fend an der Universität Zürich im Rahmen der EB II die Leitung eines Projektes mit dem Titel "Professionalisierung: Handlungskompetenzen für pädagogische Berufe" übernahm. Ziel dieses Projektes war es, Lehrkräfte wissenschaftlich fundiert in dem auszubilden, was generell "psychosoziale Kompetenz" genannt wird. Die Ausbildung in dieser Kompetenz sollte sich nicht mit den Bereichen Methodik und Didaktik befassen, denn dafür waren in der Ausbildung von Lehrkräften genügend Ressourcen vorhanden. Was fehlte, war fundiertes Wissen darüber, wie Lehrkräfte für ihr sich veränderndes Arbeitsfeld fit gemacht werden konnten. Inwiefern sich der Berufsalltag von Lehrkräften verändert hat, muss an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen werden, Stadelmann (2000) hat hierzu eine aktuelle Standortbestimmung vorgelegt. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden veränderten Anforderungen an das Bildungssystem benötigen Lehrkräfte neue Kompetenzen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Bereiche "Selbstkompetenz" und "Sozialkompetenz". Für diese Themen haben die älteren Semester unter den Lehrkräften in ihrer Ausbildung keinerlei professionelle Vorbereitung genossen, den jüngeren geht es teilweise besser, doch von einem wissenschaftlich solide abgesicherten Curriculum kann in dieser Hinsicht nach wie vor nur in wenigen positiven Fällen die Rede sein.

Wo Bedarf ist, entsteht die Suche nach Abhilfe. Man fand sie in Konzepten, die hauptsächlich im Rahmen von klinisch-psychologischen Kontexten entwickelt worden waren. In der klinischen Psychologie und damit einhergehend in der Psychotherapie befasst man sich seit Sigmund Freud mit der Frage, wie Menschen sich entwickeln, wie sie miteinander kommunizieren und welchen Einfluss die Aussenwelt auf die Innenwelt des Individuums hat. Im Rahmen dieses Arbeitsfeldes wurden zahlreiche Vorgehensweisen entwickelt, um Menschen dabei zu unterstützen, zufriedenstellend mit sich selbst und mit anderen umzugehen. Auf diesem Gebiet entstanden im Laufe der Zeit eine Vielzahl von "Therapie-Produkten", die für den Laien inzwischen kaum noch überschaubar sind. Der Trend geht inzwischen dahin, die Vorstellungen der Psychotherapie einer gründlichen Revision zu unterwerfen, sei es mit wissen-

¹ Homepage: www.zrm.ch

schaftsjournalistischem Elan eher radikal und provokativ, wie es Degen (2000) tut, oder auf der Basis von sorgfältigen wissenschaftlichen Metaanalysen, wie sie Grawe et al. (1994) vorlegen. Die vernünftige Absicht all derjenigen, die sich mit derlei "Aufräumarbeiten" beschäftigen ist, die eines Tages auf der Basis von fundiertem psychologischen Wissen Aussagen darüber machen zu können, wie die menschliche Psyche funktioniert und mit Hilfe wissenschaftlicher Vorgehensweisen im Psychotherapiedschungel brauchbare Aussagen von metaphysischem Unsinn trennen zu können. Einen ersten Versuch hierzu hat wiederum Grawe (1998) vorgelegt.

In dieses Feld, das die eigenen Prämissen auch heute noch lange nicht geklärt hat, meldete sich Ende der 80er, Beginn der 90er Jahre die Pädagogik mit dringendem Handlungsbedarf. Und man handelte, nach bestem Wissen und Gewissen. Neben dem Methodenwirrwarr, dem man aufgrund des damaligen Kenntnisstandes notgedrungen en masse ausgesetzt war, hatte die Pädagogik auch noch ein weiteres Problem zu meistern: die meisten psychologischen Verfahren waren im Kontext klinischer Bemühungen entstanden und nicht in Kontexten von Pädagogik. Entsprechend begrenzt war auch ihr Einsatz- und Wirkungsgrad. Ich habe an anderer Stelle ausführlich über diesen Sachverhalt geschrieben (Storch, 1997). Cloer et al. (2000) sprechen diesbezüglich von einer "völlig undifferenzierten Produktpalette" (S. 15). Das Resultat der Übertragung von klinisch-psychologischen Verfahren auf pädagogische Kontexte waren und sind zahlreiche "psycho-geschädigte" Lehrkräfte, die zu Beginn der psychosozialen Weiterbildungsära in pädagogischen Kontexten hochmotiviert entsprechende Weiterbildungsangebote nutzten, sich dann aber den seltsamsten Übungen ausgesetzt fanden und nach einigen traumatisierenden Erlebnissen inzwischen alles, was mit "Psycho" zu tun hat, meiden, wie der Teufel das Weihwasser. Und das zu recht.

Ein Lehrer berichtet von einer Übung, bei der ihm ein Blatt Papier auf den Rücken geklebt wurde, auf das alle KursteilnehmerInnen ihre Meinung über ihn zu schreiben hatten. Eine Lehrerin berichtet von einer Übung, in der sie gezwungen wurde, auf einen Tisch zu stehen und sich rückwärts in die Hände der übrigen Gruppenmitglieder zu stürzen, darauf vertrauend, dass diese sie auffangen würden. Wieder eine andere Lehrkraft hatte in einem Rollenspiel die Rolle eines gemobbten Teammitgliedes zu spielen und erlebte, dass die gruppendynamischen Prozesse aus dem Rollenspiel sich hinterher in der Gruppenrealität widerspiegelten. Solcherlei Beispiele sind Legion. Sie beruhen allesamt darauf, dass psychotherapeutische Methoden, die im Rahmen einer fortlaufenden PatientInnengruppe oder im Rahmen der Ausbildung von PsychotherapeutInnen durchaus ihre Berechtigung haben, unhinterfragt auf Lehrkräfte angewandt werden, die auf der Suche nach psychosozialen Kompetenzen im pädagogischen Umfeld sind. Die Übung mit dem Blatt Papier auf dem Rücken stammt aus der Tradition der Gestalttherapie und kann - mit entsprechender Vor- und Nachbereitung - durchaus sinnvoll zur Förderung der Selbstreflexion eingesetzt werden. Die bemitleidenswerte Lehrerin, die vom Tisch fallen musste, hatte es mit dem bekannten "trust fall" zu tun, einer Übung aus dem Kreis der Gruppendynamik, die ebenfalls, bei entsprechend sorgfältigem Einsatz, wichtige Beiträge zur Gruppenkohäsion leisten kann. Rollenspielgeschädigte Menschen gibt es zu Tausenden, sie hatten das Pech, einem Trainer oder einer Trainerin zu begegnen, die auf diesem Gebiet keine zureichende Ausbildung genossen hat. "Und jetzt machen wir noch ein Rollenspiel zum Thema!" ist leicht gesagt. Um zu lernen, Rollenspiele sachgerecht durchzu-

führen, setzen die Psychodrama-Ausbildungsinstitute in aller Welt ein Lehrzeit von 4 Jahren an.

Diese ausführliche Einleitung war notwendig, um das Umfeld aufzuzeigen, in dem ich im Jahre 1991 die Leitung meines Projektes begann. Ich wandte mich mit der Bitte um Zusammenarbeit an Dr. Frank Krause, der als stellvertretender Projektleiter des Projektes "Aggression und Schule" unter der Leitung von Prof. Dann an der Universität Konstanz zusammen mit KollegInnen das Konstanzer Trainingsmodell KTM zum Umgang mit aggressivem Verhalten im Unterricht entwickelt hatte, eines der wenigen Verfahren, die ihren Beitrag zum Erwerb von psychosozialen Handlungskompetenzen für Lehrkräfte theoriegeleitet und wissenschaftlich überprüft leisten (Tennstädt et al., 1987). Dr. Krause sagte seine Mitarbeit zu und so entwickelten wir im Laufe der letzten Jahre, unterstützt von zahlreichen hochmotivierten Studierenden der Universität Zürich, die zu diesem Thema ihre Seminar- und Lizentiatsarbeiten verfassten, das Zürcher Ressourcen Modell ZRM.

2. Der Ressourcenansatz

Wie im Namen schon angedeutet, verfolgt ZRM einen Ressourcenansatz. Der Begriff "Ressource" wird aktuell etwas inflationär gebraucht und nicht immer präzise definiert. In den Sozialwissenschaften wurde der Begriff "Ressource" von Badura (1981) eingeführt. Badura plädierte damals für eine Abkehr von der Belastungsforschung und forderte stattdessen eine Ressourcenforschung. Er kritisierte das – auch heute noch eher übliche – Vorgehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, das sich in erster Linie an der Pathologie orientiert. So werden umfangreiche Studien angelegt, die die präzise Beschreibung verschiedener Krankheitsbilder erlauben. Es ist viel darüber geschrieben, welche Faktoren zu Depression führen, welche zu Stress, welche zu einem niedrigen Selbstwertgefühl. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich viele Jahre am medizinischen Modell orientiert, das sich in erster Linie damit befaßt, Ursachen von *Krankheiten* ausfindig zu machen, mit der Absicht, diese dann zu beseitigen.

Im Zuge des Entstehens einer neuen Disziplin in den Sozialwissenschaften, die sich "Gesundheitspsychologie" nannte (Schwenkmezger & Schmidt, 1994), befaßte man sich mehr und mehr damit, die Ursachen von *Gesundheit* ausfindig zu machen, um dieses Wissen dann unter der Maxime eines Präventionsgedankens gezielt einsetzen zu können. Udris et al. (1992) untersuchten z.B. in einer Studie der ETH Zürich ihre Versuchspersonen daraufhin, was sie gesund erhielt. Sie analysierten eine Stichprobe von Menschen, die von ihren HausärztInnen als langanhaltend gesund eingestuft worden waren und befragten sie in einem breitangelegten Design hinsichtlich ihres Lebensstils und ihrer Normen und Werthaltungen. Auf diese Weise bekamen sie präzise Hinweise auf bestimmende Merkmale von Gesundheit, die wiederum direkt in der Prävention eingesetzt werden können. Das Augenmerk verschob sich *von der Pathogenese zur Salutogenese*. Statt Defizite zu verzeichnen, zu beschreiben und zu kategorisieren wurde nach Ressourcen gesucht, die es wert sind, erforscht und angewandt zu werden (Toleti & Storch, 1996).

Besonders in der Psychotherapie fand diese Ressourcenperspektive begeisterte Aufnahme. Ressourcenorientierung in der Psychotherapie geht davon aus, daß der

Mensch die meisten Ressourcen, die er zur Lösung seiner Probleme benötigt, selbst in sich trägt. Die TherapeutInnen helfen dabei, diese Ressourcen zu entdecken und zu entwickeln. Diese Haltung schreibt den PatientInnen selbst ein großes Veränderungspotential zu und beschränkt die Rolle der TherapeutInnen auf die eines Wegbegleiters, einer Hebamme oder eines Prozeßhelfers. Die Ressourcenperspektive in der Psychotherapie hat Vorläufer in der humanistischen Psychologie mit ihrem festen Glauben an das positive Veränderungspotential im Menschen. Auch in den Konzepten von Alfred Adler und C.G. Jung lassen sich Elemente ausmachen, die die Selbstheilungskräfte von Menschen betonen.

Konsequentes Ressourcendenken mit entsprechendem Methodenrepertoire findet sich in der Psychotherapie jedoch erst in neuerer Zeit, im Zuge der Ansätze im Kreis der Kurzzeittherapien, von denen die lösungsorientierte Kurzzeittherapie von de Shazer (1989) wohl eine der elaboriertesten darstellt. Ahnvater dieser Therapieformen ist unbestritten Erickson (Erickson & Rossi, 1979), der mit seiner hypnotherapeutischen Arbeit viele Nachfolgearbeiten inspirierte. Stierlin beschreibt unter dem Stichwort "Ressourcenselbst" die Ericksorsche Arbeitsweise:

"Auch für dieses mannigfache Ressourcen enthaltende – aber nicht nutzende – Selbst hat wie wohl kein anderer Milton Erickson den Blick geschärft. Hier geht es darum, im jeweiligen Problemangebot des/der Klienten/in auch schon immer Lösungsangebote und -möglichkeiten zu sehen. In solcher Sicht erweist sich insbesondere der Begriff des Widerstandes als nicht länger brauchbar. Denn was etwa in einem psychoanalytischen Kontext als Widerstand hervortritt, erweist sich nunmehr als Kooperationsangebot. ... Mit Blick auf das Ressourcenselbst erscheint auch das sogenannte Unbewußte in anderem Licht als bei Freud: Dieses läßt sich nun eher als eine ungenutzte persönliche Schatzkammer denn als Tummelplatz unerlaubter, gefährlicher und daher zu verdrängender Triebregungen ansehen." (Stierlin, 1994, S. 108)

In der Psychotherapie wird der Ressourcenbegriff oft eher intuitiv verwendet und nicht genau definiert. Er wird verwendet im Kontext von Worten wie Selbstverwirklichung, Nutzbarmachung eigener Potentiale oder Selbstorganisation. Drei Arbeiten, die an der EB II entstanden sind, haben den Versuch unternommen, den Begriff "Ressource" etwas schärfer zu fassen, Ruffo (1996) aus entwicklungspsychologischer Sicht und Weibel (1994, 1997) aus pädagogischer Sicht. Inzwischen liegen von Hurrelmann (1991), von Hornung und Gutscher (1994) sowie von Gutscher, Hornung und Flury-Kleuber (1998) brauchbare Modelle vor, um den Ressourcenbegriff zu präzisieren und das Zusammenspiel von personalen, im Individuum liegenden Ressourcen und sozialen, in der Umwelt liegenden Ressourcen genauer zu klären. Kramis-Aebischer und Kramis (2000) entwickelten ein differenziertes System der Ressourcenförderung zur Prävention von Burnout bei Lehrkräften.

3. Die Handlungstheorie

Wenn man sich grundsätzlich darauf geeinigt hat, ressourcenorientiert vorzugehen, so entsteht die dringende Frage nach einer entsprechenden Handlungstheorie. Grundsätzlich ist der Ressourcengedanke verheißungsvoll und menschenfreundlich. Aber die gute Absicht allein, Ressourcen in Menschen hervorzulocken genügt nicht. Was auch immer an Ressource hervorgehört wird, muß in Handlung umgesetzt werden,

wenn die ressourcenorientierte Vorgehensweise für Aus- und Weiterbildung mehr als ein wohlmeinender Begriff oder eine visionäre Idee werden soll. Als handlungstheoretischer Hintergrund des ZRM dienen die Überlegungen von Wahl (1991). Wahl beginnt sein Buch "Handeln unter Druck" mit folgenden Worten:

"Eigentlich fing alles mit einer Enttäuschung an. Als ich begann, Vorlesungen und Seminare für angehende Lehrer zu halten, war ich davon überzeugt, die dort vermittelten Ausbildungsinhalte würden zu einem angemessenen professionellen Umgang mit schulischen Anforderungen beitragen. Leider musste ich bald feststellen, dass sich die jungen Lehrer bei ihrem praktischen unterrichtlichen Handeln höchst selten an den psychologischen Ausbildungsinhalten orientierten, obwohl sie über diese noch sehr gut Bescheid wussten. Die Vielzahl derartiger Erfahrungen fasste ich zunächst als Scheitern meiner hochschuldidaktischen Bemühungen auf und fragte mich, was ich in der Lehre anders machen könnte. Parallel dazu suchte ich nach weiteren Ursachen für die (mich entmutigenden) Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflichem Handeln und führte in diesem Zusammenhang kleinere Untersuchungen durch." (Wahl, 1991, S. 1)

Ohne dass Wahl diesen Begriff 1991 schon benutzt, befasst er sich mit etwas, das heute unter dem Stichwort "Transferproblematik" immer mehr in den Vordergrund des Interesses von erwachsenenbildnerischen Bemühungen rückt, und zwar keineswegs alleine auf den Bereich der Pädagogik beschränkt. Toleti und Pallecchi (1997) haben im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit hierzu einen sehr guten Überblick verfasst. Wahls Buch ist im Moment leider vergriffen, es gehört aber nach wie vor zum besten, was handlungstheoretisch zur Transferproblematik geschrieben wurde, darum seien seine Gedanken im folgenden ausführlicher dargestellt.

Wahl orientiert sich in seinem handlungstheoretischen Modell an den Vorstellungen vom Menschen als einem "reflexiven Subjekt" (Groeben & Scheele, 1977). Im Rahmen dieser Theorietradition wird menschliches Handeln als "zielgerichtet, bewusst, sinnhaftig" definiert. Der handelnde Mensch wird als "verantwortlich, autonom, sich seiner selbst bewusst, reflexions-, kommunikations- und rationalitätsfähig" gesehen (Wahl, 1991, S. 6). Wahl stiess bei seinen Untersuchungen, in denen er versuchte, das "Scheitern" seiner hochschuldidaktischen Bemühungen zu erklären auf ein interessantes Phänomen: Je schneller sie handeln mussten und je stärker sie dabei emotional belastet waren, desto weniger orientierten sich die von ihm untersuchten Lehrkräfte an dem, was sie in ihrer Ausbildung gelernt hatten. Vielmehr schien es so, als ob die entscheidenden Definitionsmerkmale dessen, was menschliches Handeln ausmacht - Intentionalität, Reflexivität und Bewusstheit - in gewissen Situationen verschwinden würden, so dass Wahl (1991, S. 6) vorschlägt, in diesem Fall nicht von Handeln sondern eher von Verhalten zu sprechen.

Wahl versuchte in der Folge, die Merkmale von Situationen, in denen menschliches Handeln offenbar von Verhalten abgelöst wurde, genauer zu erfassen. In Anlehnung an die berühmte Lohhausen-Studie von Dörner und seinen MitarbeiterInnen (1983) präzisiert Wahl (1991, S. 9f) für pädagogische Kontexte, wie man sich eine solche Situation, die in der Lage ist, einen Menschen dazu zu bringen, dass er Intentionalität, Reflexivität und Bewusstheit nicht mehr zur Steuerung seiner Handlungen einsetzen kann, vorzustellen hat.

- Die *Komplexität* der Situation ist sehr hoch. Von der Lehrkraft berücksichtigt werden müssen: Raumgrösse, Sitzordnung der Lernenden, Zeitvorgaben, Lerninhalte, die transportiert werden sollen, didaktische Gestaltung des Unterrichts, Regeln für den Umgang der beteiligten Personen untereinander, Vorwissen der Lernenden, persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und der Lernenden, Motivation, Ängste, Hoffnungen etc. etc.
- Zwischen den einzelnen Komponenten dieser komplexen Situation können vielfältige *Vernetzungszusammenhänge* mit unterschiedlichsten Kausalitätsverbindungen bestehen.
- Ein Teil der Komponenten ist der Lehrkraft bekannt, ein Teil nicht. Gleiches gilt für die Vernetzungszusammenhänge. Diese Situation ist daher bis zu einem gewissen Grad durch *Intransparenz* gekennzeichnet.
- Die Lehrkraft verfolgt nicht nur ein Ziel sondern viele Ziele gleichzeitig: Lernstoff vermitteln, Zeit einhalten, angenehme Atmosphäre schaffen, guten Kontakt zu den Lernenden halten, sie will als kompetent wahrgenommen werden, zu aktiver Mitarbeit motivieren etc.etc. In Anlehnung an Dörner (1983) nennt Wahl dieses Situationsmerkmal *Polytelie*.
- Nicht genug, dass pädagogische Situationen meistens polytelisch sind, es kommt noch schlimmer: die zahlreichen Ziele sind *oftmals unklar definiert*, die Lehrkraft arbeitet dann in einer Art Nebelfeld.
- In vielen Fällen sind die Ziele *kontradiktorisch*, so dass die Lehrkraft, wenn sie ein Ziel verfolgt, ein anderes verunmöglicht oder aufgeben muss. Starke Betonung der stofflichen Ziele kann sich negativ auf das Lernklima auswirken, ein intensives Eingehen auf individuelle Beiträge kann vom Thema wegführen, eine stark strukturierte Planung wiederum kann sich negativ auf die Spontaneität und Motivation der Lernenden auswirken etc.etc.
- Das Geschehen in diesen Situationen entwickelt sich ausserdem nicht linear-vorhersehbar, sondern es verändert sich im Rahmen von selbstorgansierenden Prozessen. Die ablaufenden Prozesse haben eine akteurunabhängige *Eigendynamik*.
- Die Eigendynamik des Systems bringt die Lehrkraft immer wieder in unvorhersehbare Situationen. Die Lehrkraft muss dann reagieren, steht dabei zusätzlich aber oft unter hohem *Erwartungs- und Bewertungsdruck*.
- Gleichzeitig sind die Entscheidungszeiten knapp bemessen, die Lehrkraft handelt also auch noch unter *Zeitdruck*.

Abgesehen davon, dass all diese Elemente auf jede ganz normale Schulstunde zutreffen und keineswegs dem anekdotischen Gruselkabinett der LehrerInnenbildung entsprungen sind, weist Wahl darauf hin, dass nicht nur Lehrkräfte zwecks Ausübung ihres Berufs in derartige Situationen gestellt sind. Im Management finden wir Ähnliches, genauso wie in der Notfallchirurgie, FluglotsInnen kennen diese Situationen, wie auch zahlreiche Arten von Menschen, die zu Wettkämpfen in beliebigen Disziplinen antreten. Aufgrund dieser Überlegungen entwickelt Wahl eine Definition von "Handeln unter Druck":

"Das Dilemma des Akteurs - wir werden später bei Tischtennis und Blitzschach prototypisch darauf stossen - besteht darin, dass die für eine Entscheidungsfindung verfügbare Zeit häufig kleiner ist als die für Orientierung und Handlungsauswahl benötigte Zeit. Entsprechend ist "Handeln unter Druck" dadurch charakterisiert,

dass ohne Ausnützen aller verfügbaren externen und internen Informationen, sowie ohne Ausschöpfen der eigenen Problemlösungskompetenzen bei variierender emotionaler Beteiligung der Akteur sich im Realitätsausschnitt orientieren und sich für das Ergreifen oder Unterlassen von Massnahmen entscheiden muss." (Wahl, 1991, S. 11)

Wesentlich ist für Wahl die Frage danach, wie Menschen darin ausgebildet werden können, auch in derlei schwierigen Situationen Handelnde zu bleiben, d.h. menschliche Wesen, die zielgerichtet und vernünftig, im Einklang mit ihren persönlichen Motiven und Interessen sowie unter sinnvoller Einbeziehung der Systemkomponenten, innerhalb derer sie tätig sind, diejenigen Handlungen vollziehen, die sie vernünftigerweise gerne vollziehen wollen. Sein Forschungsprogramm lautet: Aus "Verhalten unter Druck" soll "Handeln unter Druck" werden. Aufbauend auf diesem Grundgedanken formuliert Wahl seine Zielvorstellung für die LehrerInnenbildung:

"Ziel einer professionellen Ausbildung von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern muss unter anderem sein, zu einer angemessenen Bewältigung des sehr komplexen und vernetzten Realitätsbereichs zu befähigen, auch wenn die durch Eigendynamik, Erwartungs- und Bewertungsdruck bedingten Entscheidungszeiten ausserordentlich knapp sind. Offenbar sind die bisher üblichen Ausbildungsformen hierauf wenig abgestimmt, was zu den ubiquitären Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflichem Handeln führt. Die zentrale Frage lautet deshalb, wie Aus- und Fortbildung pädagogischer Experten gestaltet werden müssen, damit sie auch zu "Handeln unter Druck" qualifizieren. Oder anders gewendet: Wie muss ich als Leiter von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen lehren, damit bei den Teilnehmern jene Lernprozesse initiiert werden, die zu einer Veränderung des "Handelns unter Druck" führen? (Wahl, 1991, S. 12).

4. Das Vorgehen

Erinnern wir uns: Wahl definiert Handeln als "zielgerichtet, bewusst, sinnhaftig". Wenn wir Menschen darin unterrichten wollen, dass sie in Drucksituationen etwas tun, das diesen Vorgaben entspricht, müssen diese drei Komponenten umgesetzt werden. Das heisst: Zunächst ist das Ziel zu klären, welches das handelnde Subjekt in dieser Situation ausführen möchte. Als nächsten Schritt müssen wir überprüfen, dass das gewählte Ziel vom handelnden Subjekt auch als sinnhaft erlebt wird und dann sollte die Lehrkraft auch noch Wissen darüber an die Hand bekommen, wie dieses als sinnhaft erlebte Ziel auch bewusst verfolgt werden kann. Im ZRM werden diese drei Schritte systematisch durchlaufen.

4.1 Das Ziel

Aus der psychologischen Forschung zum Thema "Zielerreichung" haben wir konkrete Hinweise darauf, wie ein Ziel beschaffen sein muss, damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass dieses Ziel in Handlung umgesetzt wird. Oettingen (1997) hat in ihrer Habilitationsschrift hierzu einen umfassenden Überblick vorgelegt. Von Interesse für unsere Zwecke sind die sogenannten "Zielinhalte" (Gollwitzer & Moskowitz, 1996), hiervon insbesondere die Theorie der *personal strivings* von Emmons (1992). Emmons fand heraus, dass Vermeidungsziele (versuchen, etwas nicht zu tun) mit weniger positiven Gefühlszuständen gekoppelt sind als Annäherungsziele (versuchen,

etwas zu tun). In diesem Sinne werden die Lehrkräfte im ZRM dazu angehalten, ihre Ziele als Annäherungsziele zu formulieren. Dies heisst: Statt "Ich möchte nicht mehr so schnell wütend werden." (Vermeidungsziel) heisst die Formulierung z.B.: "Ich bin gelassen." (Annäherungsziel).

Eine weitere Zielinhalts-theorie, die für das ZRM von Bedeutung ist, finden wir in der *Self-determination Theory* von Deci (1992). Diese Theorie besagt, dass Ziele, die auf Selbstverwirklichung gerichtet sind und dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz entsprechen, höhere Erfolge in der Zielverwirklichung mit sich bringen als Ziele, die von aussen determiniert sind. Zahlreiche Befunde aus dem Themenkreis der Forschung zum Kontrollerleben (zusammenfassend siehe Eschmann, 2000) weisen darauf hin, dass Kontrollerleben im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit steht. Der Zusammenhang zwischen dieser Thematik und dem Ressourcenansatz ist evident. Für das ZRM heisst dass: die Ziele sollten so formuliert sein, dass sie im Kontrollbereich des handelnden Subjekts liegen. Statt: "Ich möchte mehr Harmonie im Team", formuliert eine Lehrkraft z.B.: "Ich äussere meine Anliegen klar und deutlich."

Wahl hat in seiner Definition von Handeln auch den Punkt angesprochen, dass das handelnde Subjekt sein Ziel als sinnhaft erleben soll. Dieser Punkt spricht ein Gefühl an, das lange Zeit wissenschaftlich nicht einfach untersucht werden konnte. Das Thema "Sinnfindung" blieb deswegen der psychotherapeutischen Praxis, meist aus dem Kreis der humanistischen Psychologie oder der Psychoanalyse vorbehalten, die sich von den Universitäten oft den Vorwurf mangelnder wissenschaftlicher Fundierung gefallen lassen musste. Erst in neuerer Zeit befasst sich die akademische Psychologie systematisch mit diesen Themen, einer der ersten Autoren war Blasi (1988) (siehe hierzu ausführlich Storch, 1999).

Seit einiger Zeit existieren Arbeiten aus dem Bereich der Neurowissenschaften, die es der Psychologie ermöglichen, in einem interdisziplinären Zugang das Thema "Sinnerleben" wissenschaftlich befriedigend zu erfassen. Von besonderem Interesse sind hierbei die Arbeiten von Damasio (1994, 1999), dem es gelungen ist, mit seiner Theorie der somatischen Marker menschliches Sinnerleben auf einer neurowissenschaftlichen Basis zu untersuchen. Diese Theorie besagt in Kürze, dass der Mensch neben dem bewussten System auch über ein unbewusst arbeitendes Entscheidungssystem verfügt, das die Entscheidungsfindung nicht über Kognitionen sondern über somatische Marker mitteilt. Das Auftreten von somatischen Markern ist physiologisch nachweisbar und wird vom Subjekt entweder als körperliche Sensation oder als Emotion wahrgenommen (ausführlich hierzu Würsch, 2000). Im ZRM werden die Kursteilnehmenden mit der Theorie der somatischen Marker nach Damasio vertraut gemacht und darin unterwiesen, ihre Zielformulierung gezielt daraufhin zu wählen, inwieweit sie bei ihnen einen positiven somatischen Marker auslöst, der wiederum in Zusammenhang mit einem unmittelbar erlebten "felt sense of self" (Gendlin, 1998) bzw. dem Identitätserleben im Sinne von Blasi steht. Die neue interdisziplinäre Ausrichtung im Hinblick auf die Neurowissenschaften findet übrigens begrüssenswerterweise nicht nur in der Psychologie statt, auch die Philosophie versucht, ähnliche Fragen auf diesem Weg zu beantworten, wie es z.B. der Titel "Neurophilosophie der Willensfreiheit" von Walter (1999) nahelegt.

Für Ziele im Sinne des Zürcher Ressourcen Modells ZRM gilt daher:

- Sie sind Annäherungsziele.
- Sie liegen im eigenen Kontrollbereich.
- Sie werden durch einen positiven somatischen Marker als sinnhaft erlebt ausgewiesen.

Die Entscheidungsfindung für ein bestimmtes Ziel mittels positiver somatischer Marker schliesst übrigens automatisch eine systemische Perspektive mit ein. Da somatische Marker über den Abgleich verschiedener Szenarien funktionieren, erfolgt das positive Signal nur bei demjenigen Szenario, bei dem alle beteiligten Komponenten günstig für das sich entscheidende Subjekt sind - natürlich auch im Hinblick auf Konsequenzen im Verhalten des aktuellen Systemkontextes, in dem der Mensch lebt, liebt und arbeitet.

Nach einer Untersuchung an der EB II (Bruggmann, 2000) kann man die Ziele, die auf diese Weise im ZRM formuliert werden, in sechs Kategorien zusammenfassen. Es handelt sich um die Themen "Veränderung", "Kraft", "auf die innere Stimme hören", "Gelassenheit", "Selbstsicherheit" und "Integration verschiedener Strebungen".

4.2 Die Handlung

Nach mehreren Untersuchungen (Messerli, 1994, Larcher & Toleti, 1995, Bucco, 1997) und nach vielen Gesprächen mit Kursteilnehmenden können wir inzwischen eine Einteilung in drei Situationstypen vornehmen, wenn es darum geht, das als sinnhaft erlebte Ziel in Handlung umzusetzen.

Situationstyp 1: Die einfache Situation

Einer grossen Zahl von Kursteilnehmenden genügt es bereits, ihre Handlungsabsicht in der oben beschriebenen Weise auszudrücken, um ihr Handeln auch tatsächlich zu ändern. Dies ist zu erwarten, denn die Zielformulierung im ZRM fördert durch die verlangten Kriterien die Erfolgsaussichten der Zielerreichung.

Situationstyp 2: Schwierige Drucksituationen, die aber vorhersehbar sind (z.B. ein schwieriges Elterngespräch zu einem bestimmten Termin)

In diesen Situationstypen besteht die Gefahr, dass die Kursteilnehmenden in die Prozesse zurückfallen, die Wahl beschrieben hat: trotz besseren Wissens und klar formulierter Handlungsziele wird das Subjekt von alten Verhaltensroutinen "eingeholt" und verhält sich nicht seinem Ziel entsprechend. Für diese Situationstypen werden im ZRM Massnahmen getroffen, die weiter unten beschrieben werden, damit die Kursteilnehmenden lernen, wie sie sich auf diese Situationen vorbereiten können.

Situationstyp 3: Schwierige Drucksituationen, die unvorhersehbar sind.

Bei diesen Situationstypen kommt das Element der "Eigendynamik" von Drucksituationen besonders zum Tragen, das vom Akteur/ von der Akteurin nicht abgeschätzt werden kann und das typischerweise überraschend auftaucht. Hier besteht die grösste Gefahr, in unerwünschtes Verhalten zurückzufallen. Im ZRM wird für diesen Situationstyp eine überraschende Lösung angeboten.

4.2.1 Situationstyp 1

Dieser Situationstyp muss nicht weiter besprochen werden, da dem handelnden Subjekt in dieser Situation eine zufriedenstellende Zielerreichung ohne weitere unterstützende Massnahmen bereits gelingt.

4.2.2 Situationstyp 2

Um die Kursteilnehmenden auf diesen Situationstyp vorzubereiten, bedienen wir uns im ZRM einer theoretischen Vorstellung, die in jüngster Zeit unter dem Stichwort "Embodied Cognitive Science" Eingang in die akademische Psychologie gefunden hat (Tschacher & Scheier, 1999). In diesem Ansatz wird der Zusammenhang zwischen Kognition und körperlicher Repräsentation von Kognitionen untersucht. Aus der wissenschaftlichen Literatur sind zwei Wege bekannt, wie Kognition und Körper zusammenspielen. Sehr gut erforscht sind die Einflüsse von mentalen Vorstellungsbildern auf körperliche Performanz in den Sportwissenschaften, hier insbesondere im Bereich des mentalen Trainings. Geistiges Probehandeln erhöht die Wahrscheinlichkeit, entsprechende Handlungen auch in Drucksituationen ausführen zu können. Eine ausgezeichnete Darstellung der aktuellen Diskussion findet sich bei Gubelmann (1998), Ferrari (2000) hat die Parallelen von mentalem Training zu ZRM ausführlich dargestellt. Erst am Anfang wissenschaftlicher Forschungstätigkeit steht die Untersuchung des zweiten Weges: der Einfluss von Körperhaltung auf mentale Vorgänge. Die Tatsache, dass diese Art von Untersuchungen noch ein sehr junges Gebiet darstellt, bringt es mit sich, dass die Begrifflichkeit noch nicht befriedigend systematisiert ist. Wissenschaftliches Vorgehen hat daher oft explorativen Charakter und muss sich mit vorläufigen Definitionen zufriedengeben. Vielversprechende Untersuchungen hierzu legen Stepper (1992) sowie Stepper und Strack (1993) aus dem Bereich der Sozialpsychologie vor. Imhasly (1996) hat ihre Ergebnisse im Überblick dargestellt. Man konnte z.B. nachweisen, dass Versuchspersonen, die ein Lob in einer aufrechten Körperhaltung entgegennahmen, signifikant mehr Stolz erlebten als Versuchspersonen, die ein Lob in einer gekrümmten Körperhaltung entgegennahmen. Körperhaltung hat also einen Einfluss auf etwas, das man Stimmung oder auch "Einstellung zu sich selbst" nennen könnte. Eiser (1994) konzipiert "attitudes" auf der Basis der Selbstorganisationstheorie als "attractors within the phase space of neuronal network" (S. 242) mit gleichzeitig stattfindenden Einflüssen auf Informationsverarbeitungsprozesse, Abruf von Gedächtnisinhalten und Handlungsbereitschaften. Für uns auf der Suche nach Anwendungsmöglichkeiten in der Ausbildung von Lehrkräften folgt daraus eine einfache Überlegung: Wenn Körperhaltung so etwas wie Stolz hervorbringen kann, ist zu vermuten, dass Körperhaltung auch Dinge wie "Gelassenheit" oder "Durchsetzungsvermögen" erzeugen kann.

Im ZRM wird daher systematisch versucht, mit den Kursteilnehmenden eine Körperhaltung zu erarbeiten, die ihrem Ziel entspricht. Ferrari (2000) hat den Zusammenhang von körperlichen Positionen und Zielvorstellungen im Rahmen des Zürcher Ressourcen Modells untersucht. Von einem geplanten NFP-Projekt in Zusammenarbeit mit dem Forschungsprogramm "Embodied Cognitions" der Universität Bern

versprechen wir uns eine wissenschaftliche Präzisierung dieses hochinteressanten Themenkreises.

Warum ist der Zusammenhang von Körperhaltung auf mentale und emotionale Prozesse so interessant für "Handeln unter Druck"? Erinnern wir uns: die Ausgangsfrage bestand darin, wie es gelingen kann, das handelnde Subjekt darin zu unterstützen, dass es nicht in Verhaltensroutinen abgleitet, sondern seinen bewusst entwickelten und als sinnhaft erlebten Zielen gemäss handeln kann. Wir müssen also Wege finden, wie das handelnde Subjekt unerwünschte Verhaltensroutinen vermeiden kann. Während Stimmungen willentlich eher schwer zu beeinflussen sind, besonders in Drucksituationen, sind Körperhaltungen so gut wie immer der willentlichen Kontrolle zugänglich. Auch noch im schlimmsten Chaos kann ich Einfluss darauf nehmen, wie aufgerichtet mein Brustkorb ist, oder wie meine Beine stehen. Über den Körper, den wir willentlich leicht beeinflussen können, können wir - sozusagen auf einem Umweg - entsprechende Stimmungen auslösen, die wiederum korrespondierende Handlungen ermöglichen. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass ich in einer Stimmung der "Gelassenheit" andere Handlungsmuster zur Verfügung habe als in einer Stimmung der "Gereiztheit".

Für den Situationstyp 2 werden darum die Kursteilnehmenden im ZRM auf beiden Wegen geschult. Im Sinne des mentalen Probehandelns lernen sie mit vielfältigen Methoden, die aus dem Umkreis der Hypnotherapie, der Verhaltenstherapie und von darstellenden Verfahren wie z.B. dem Psychodrama kommen, sich auf vorhersehbare Drucksituationen vorzubereiten. Ausserdem wird eine Körperhaltung mit ihnen erarbeitet, die ihrem Zielvorsatz korrespondiert und die sie im Notfall als Selbstmanagementtechnik einsetzen können, um die von ihnen gewünschte geistig-emotionale Verfassung zu erlangen, die ihnen entsprechendes Handeln ermöglicht. Im ZRM nennen wir diese Verfassung den "Zielzustand" (die begrifflich präzisere Bezeichnung) oder auch den "Ressourcenzustand" (die für die Kursteilnehmenden "griffigere" Bezeichnung). Theoretisch liesse sich untersuchen, ob diese Zustände, die von den Teilnehmenden subjektiv als deutlich distinkte Zustände erlebt werden, auch Veränderungen in der Hirntätigkeit und in der Physiologie mit sich bringen. Dies kann nur als interdisziplinäres Projekt durchgeführt werden, entsprechende Vorgespräche laufen seit einiger Zeit.

4.2.3 Situationstyp 3

Zu Beginn unserer Arbeit mit dem ZRM hatten wir neben vielversprechenden Rückmeldungen aber immer noch mit einer ähnlichen Entmutigung zu tun, wie Wahl sie beschrieben hat. Unsere Kursteilnehmenden berichteten von zufriedenstellenden Ergebnissen bei Situationstyp 1 und bei Situationstyp 2. "Aber als dann die zwei auf dem Pausenhof auf einmal angefangen haben, sich zu prügeln, bin ich doch wieder ausgerastet!", erzählten sie z.B. "Ich hab mich einfach nicht mehr ans ZRM erinnert, an das Ziel nicht, an die Körperhaltung auch nicht. Und gerade für solche Situationen wollte ich doch Hilfe haben!" Diese Klagen wurden, so fiel uns mit der Zeit auf, typischerweise von Teilnehmenden geäussert, die den Kurs erst vor kurzer Zeit (4-12 Wochen) abgeschlossen hatten.

Interessanterweise berichteten Teilnehmende, die wir nach längerer Zeit (6-12 Monate) wieder trafen, von dem Phänomen, dass sich ihr "Zielzustand" selbst herstelle. "Ich muss gar nicht mehr speziell daran denken oder auf meine Atmung achten. Wenn die Situation kommt, passiert das, was ich mir vorgenommen habe, von ganz alleine." Offenbar war in der Zwischenzeit ein Prozess passiert, der die Zielhandlung zur Routine hatte werden lassen.

Um diese Vorgänge zu erklären, liegt es nahe, auf verhaltenstheoretische Konzepte zurückzugreifen. Die "alte" Verhaltensroutine, die ersetzt werden sollte, wäre in diesem Sinne eine konditionierte Reaktion auf einen auslösenden Reiz. Und im Laufe der Zeit hätten sich unsere Kursteilnehmenden dann sozusagen selbst umkonditioniert, so dass nach einer Lernphase die unerwünschte Routine durch eine erwünschte Routine ersetzt wäre. Das neue Tun wäre dann im Sinne von Wahl zwar wieder ein Verhalten und kein Handeln, weil der bewusste Anteil fehlt. Es wäre aber im Gegensatz zu früher ein erwünschtes Verhalten und kein störendes. Alte Routinen durch neue Routinen zu ersetzen liegt auch nahe für die spezifische Handlungsanforderung, die Drucksituationen nach der Analyse von Wahl mit sich bringen: die Akteurin /der Akteur muss sich in Sekundenschnelle für eine Handlung entscheiden. Für bewusst durchgeführte Problemlöseprozesse besteht in diesen spezifischen Situationen keine Zeit.

Neben dem umfangreichen know-how aus der Verhaltenstherapie über den Aufbau von Reiz-Reaktionsverbindungen stehen uns in neuerer Zeit auch hierfür wertvolle Kenntnisse aus den Neurowissenschaften zur Verfügung. Das Stichwort heisst: "Neuronale Plastizität". "Nachdem noch bis vor wenigen Jahrzehnten die Überzeugung herrschte, dass ein Umbau der während der Hirnentwicklung einmal angelegten Verschaltungen im adulten Gehirn nicht mehr stattfindet, wissen wir heute, dass das Gehirn auch im Erwachsenenalter noch in hohem Masse zu struktureller Plastizität fähig ist." (Hüther, 1997, S. 14). Der "Umbau" im Gehirn äussert sich z.B. in der Vergösserung oder Verringerung der synaptischen Kontaktflächen, Veränderung der Menge der ausgeschütteten Transmitterstoffe, Veränderung der Rezeptoren von Transmittern, zusätzlichem axonalen Wachstum oder der Neubildung bzw. Rückbildung von Synapsen. Eine besondere Rolle spielt bei diesem Vorgang das noradrenergene System, das als Trigger für adaptive plastische Veränderungen im ZNS gilt. Es sorgt dafür, "daß immer diejenigen neuronalen Verschaltungen, die erfolgreich zur Auflösung des entstandenen Durcheinanders in den Netzwerken der Hirnrinde beitragen und die wir schliesslich benutzen, um eine bestimmte Belastung zu bewältigen, auch gleich ausgebaut, besser, schneller und effizienter nutzbar gemacht werden" (Hüther, 1997, S. 62). Hüther (op. cit., S. 101) schätzt die Zeit, die es braucht, bis ein neues neuronales Netz auf diese Art gebahnt ist, auf etwa ein Jahr. Dieser Befund kann erklären, warum unsere Teilnehmenden einige Zeit nach Beendigung des ZRM - Trainings davon sprechen, dass sich ihr Zielzustand "selbst herstelle".

Aus den Ergebnissen zu den Wirkungsmechanismen neuronaler Plastizität können wir interessante Folgerungen für die Ausbildung von Lehrkräften ableiten. Verstärkt und ausgebaut werden neuronale Bahnen immer dann, wenn sie erfolgreich zur Bewältigung einer schwierigen Situation beigetragen haben. Das heisst: wenn die Teil-

nehmenden sich ihr Ziel erarbeitet haben, müssen sie sich darum kümmern, dass sie mit der Umsetzung ihres Ziels möglichst viele Erfolgserlebnisse haben, denn nur dann setzt der Mechanismus ein, der das entsprechende neuronale Netz effizienter werden lässt. Darum lassen wir unsere Teilnehmenden noch im Kurs eine entsprechende Klassifikation von Situationen vornehmen, in denen sie ihrem Ziel gemäss handeln wollen und raten ihnen, mit denjenigen Situationen bei der Umsetzung zu beginnen, bei denen sie ihre Erfolgsaussichten am besten einschätzen. Mit zunehmender Sicherheit kann dann der Schwierigkeitsgrad der Situationen zunehmend gesteigert werden, das Prinzip ist einfach: neuronale Netze werden dann verstärkt, wenn sie erfolgreich sind. Das heisst aber auch: der Situationstyp Nr. 3 kann erst als Langzeiteffekt erfolgreich bewältigt werden, gleich nach Ende des Kurses sollen sich unsere Teilnehmenden auf Situationstyp 1 oder 2 beschränken. Neue Routinen als Antwort auf Situationstyp 3 gibt es dann sozusagen "gratis", als Langzeiteffekt, wenn genügend Erfolge gesammelt wurden.

Um die häufige Benutzung des erwünschten neuronalen Netzes (denn als solches kann in der Sprache der Neurowissenschaft das formulierte Handlungsziel als Summe aller dazugehörigen Kognitionen, Emotionen und Körpermerkmale bezeichnet werden) zu unterstützen, generiert jede Lehrkraft für sich einen sogenannten "Ressourcenpool". Dieser besteht aus einer Vielzahl von individuell zusammengestellten Erinnerungshilfen, die es ermöglichen, sich im Alltag möglichst oft an das persönliche Ziel zu erinnern. Die hierbei zu bearbeitende Liste reicht von der Arbeit mit Farben, Musik oder Symbolen über Pflanzen, Möbel und gezielte Gestaltung der Umgebung bis hin zum regelmässigen Aufsuchen bestimmter Orte oder dem Ausführen bestimmter Tätigkeiten, die alle in Zusammenhang mit dem Ziel stehen müssen und positive somatische Marker auslösen sollten.

Nach unserer Erfahrung ist es für die Kursteilnehmenden ausserordentlich hilfreich, dieses Wissen über neuronale Plastizität noch im Kurs zu erlernen. Dieser Nutzen gilt u.E. übrigens nicht nur für die Kursinhalte des ZRM, sondern für alle Arten von Anwendungsinhalten, die in Kursform vermittelt werden. Denn ohne dieses Wissen erleben die Teilnehmenden ihr Versagen in Situationstyp 3 als Misserfolg und interpretieren diesen Misserfolg fälschlich als "Ach der Kurs nützt ja nichts", woraufhin dann die Beschäftigung mit den Kursinhalten nach Kursende ad acta gelegt wird und somit auch die Chance auf langfristige neuronale Umorganisation verschwindet. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmenden mit diesem Wissen echtes know-how darüber an die Hand bekommen, wie sie sich selbst managen können. Und dieses Wissen fördert das "Dranbleiben" und damit den Praxistransfer ganz entscheidend. Reusser und Reusser-Weyeneth (1994) empfehlen ebenfalls die Kombination von Fachwissen und dem Training von konkreten Methoden und Fertigkeiten, um gelingende Transferleistungen zu erzielen (S. 26).

5. Die Forschung

Wir haben in den letzten Jahren auf vielfältige Weise versucht, den Wirkmechanismen des ZRM auf die Spur zu kommen. Eine Technik war die Befragung von Kursteilnehmenden mit Interviews. Es liegen hierzu die bereits erwähnten Studien zu Langzeiteffekten von Messerli (1992) und Bucco (1997) vor. Von Arx und Szekeres

(1999) untersuchten das ZRM in der Arbeit mit Jugendlichen im Hinblick auf die Förderung identitätsstiftender Prozesse, ebenfalls mittels Interviews. Dieselbe Gruppe von Jugendlichen wird gerade jetzt, zwei Jahre später, von Riedener (in Vorbereitung) im Hinblick auf Langzeitwirkungen untersucht. Die erwähnten Arbeiten, welche zur Datenerhebung Interviews einsetzen, geben allesamt Hinweise auf deutliche Effekte im Sinne zieladäquat veränderten Handelns in Drucksituationen bei den Kursteilnehmenden.

Eine Arbeit von Eschmann (2000) untersuchte in einem Kontrollgruppendesign allfällige Veränderungen im Kohärenzgefühl und im Kontrollerleben der Kursteilnehmenden mittels Fragebögen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass bei den Versuchspersonen, die 4 Wochen nach Kursende befragt wurden, noch keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Kohärenz- und Kontrollerlebens im Vergleich mit der Kontrollgruppe bestehen, wohl aber bei den Versuchspersonen, die 1 Jahr nach Kursende befragt wurden. Die "4 Wochen nach Kursende-Gruppe" wird zur Zeit, 1 Jahr nach Kursende im Hinblick auf Langzeiteffekte nachuntersucht.

Wenn Kursteilnehmende über Veränderungen berichten, sind aus der Sicht der Psychotherapieerfolgswissenschaft immer zwei Einwände in Rechnung zu stellen. Zum einen wäre es möglich, dass den Erfolgsmeldungen der Teilnehmenden Prozesse zur Reduktion von kognitiver Dissonanz zugrundeliegen. Schliesslich hat man jetzt so hart an sich gearbeitet, da kann ja nicht alles umsonst gewesen sein! Zum zweiten wäre ebenfalls denkbar, dass die ehemaligen Teilnehmenden ihre Kursleitung nicht enttäuschen wollen und aus Sympathie positivere Äusserungen machen, als es eigentlich den objektiven Tatsachen entspräche. Aus diesem Grund haben wir in zwei Studien versucht, via Aussenbeobachtung zu erfassen, ob auch unbeteiligte Personen Änderungen im Handeln von ZRM-trainierten Menschen wahrnehmen. Die Studie von Larcher & Toletti (1995) untersuchte zu diesem Zweck die Klasse einer Lehrkraft. Die SchülerInnen füllten einen Fragebogen zur Beobachtung von Lehrerverhalten durch SchülerInnen bezüglich ihres Klassenlehrers vor und nach dem ZRM Training aus. Die Beobachtungen der Klasse weisen darauf hin, dass auch aus der Aussenperspektive das Handeln der Lehrkraft sich verändert hat.

Nicht alle unsere Untersuchungen gaben uns Erfolgsmeldungen. Eine Arbeit von Baumann (1997) hatte den Ansatz, die Ehefrau eines ZRM-trainierten Lehrers ihren Mann über einen Zeitraum von mehreren Wochen hinweg mittels einer Befindlichkeitsskala einschätzen zu lassen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind schwierig zu interpretieren, da die verwendete Skala aus dem klinischen Kontext stammt und, wie sich herausstellte, für die Erfassung der Effekte, die das ZRM bewirkt, nicht unbedingt geeignet ist. Ausserdem erlebte der untersuchte Lehrer im Verlauf des Kurses ein extrem kritisches Lebensereignis, so dass die Kurseffekte vermutlich überlagert wurden.

Frei (1994) hat den aufwändigen Versuch unternommen, zu überprüfen, ob ZRM-trainierte Lehrkräfte beim Betrachten von kritischen Videoszenen aus dem Schulalltag im Hautwiderstand Unterschiede zu nicht-trainierten Lehrkräften zeigten. Es ergaben sich keine Effekte. Nach Rücksprache mit Physiologie-Experten ergaben sich zahlreiche messtechnische Erklärungen für dieses Ergebnis. Zukünftige Untersu-

chungen in dieser Hinsicht werden von uns daher als interdisziplinäre Projekte geplant, um das Know-how anderer Disziplinen optimal nutzen zu können.

In Kooperation mit der Universität Ulm (Keller & Storch, 1999) liessen wir Kursteilnehmende vor, während und nach Kursbeginn ihre Stimmung, ihr Aktivierungsniveau und das Ausmass der erlebten Handlungskontrolle auf Analogskalen morgens und abends verzeichnen. Die Daten wurden zeitreihenanalytisch untersucht. Erste Auswertungen geben Hinweise auf eine zunehmende Stabilisierung der Stimmung und des Kontrollerlebens. Nachfolgeuntersuchungen zu Langzeiteffekten sind bereits erfolgt. Für die Zukunft ist eine Wiederholung dieser Studie mittels Kontrollgruppendesign geplant.

Trainings, wie das ZRM eines darstellt, zu erforschen, ist ein aufwändiges Geschäft, da alle "Versuchspersonen" erst einen ZRM-Kurs durchlaufen müssen. Die ZRM-Kurse haben in der Regel um die 10 Teilnehmende, das heisst, die Stichproben sind klein. Nicht von allen Teilnehmenden sind dann auch Daten zu bekommen, was die Stichprobe noch mehr verkleinert. Der Aufwand, die Daten zu generieren, ist aber vergleichsweise sehr hoch. Die Studie von Larcher und Toletti z.B., die eine Schulklasse untersuchten, benötigte einen Einsatz der beiden Studierenden, der weit über das normale Mass einer Seminararbeit hinausging. Dieser hohe Einsatz ist übrigens zu meiner grossen Freude bei fast allen Studierenden zu verzeichnen gewesen, die sich mit ZRM in ihren Arbeiten befassen haben. Wenn dazu noch neue wissenschaftliche Wege beschritten werden, wie es der Ansatz der "embodied cognitions" und interdisziplinäre Forschung im Bereich der Physiologie oder der Messung von Gehirnaktivität darstellen, ist viel Geduld und ein langer Atem gefragt. Was uns aber immer wieder bei Laune hält, ist die stetige Nachfrage des ZRM bei den Lehrkräften, für die es ja schliesslich gemacht wurde. Ihnen und all denen, die so geduldig unsere Interviews beantwortet haben, Fragebögen ausgefüllt oder wochenlang Blöckchen mit Fragen nach Stimmung und Aktivierungsniveau angekreuzt haben, sei an dieser Stelle genauso gedankt, wie den vielen, die uns in den Abendstunden zwischen den Kurstagen bei einem Glas Rotwein wertvolle Anregungen gegeben haben.

Literatur:

- Badura, B. (1981). *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumann, M. (1997). *Einzelfallstudie im Zusammenhang mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Blasi, A. (1988). Identity and the Development of the Self. In D. Lapsley & F. Power (Eds.), *Self, Ego and Identity: Integrative approaches* (pp. 226-243). New York: Springer.
- Bruggmann, N. (2000). *Zielformulierungen aus dem Kurs "Persönlichkeitstraining mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM"*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Bucco, K. (1997). *Langzeitwirkung des Zürcher Ressourcen Modells aus ressourcenspezifischer Sicht*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (Hrsg.). (2000). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.

- Deci, E.L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Degen, R. (2000). *Lexikon der Psycho-Irrtümer. Warum der Mensch sich nicht therapieren, erziehen und beeinflussen lässt*. Frankfurt a. Main: Eichborn.
- de Shazer, S. (1989). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kuzzeittherapie*. Heidelberg: Auer.
- Dörner, D. et al. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Eiser, J. R. (1994). *Attitudes, chaos & the connectionist mind*. Oxford: Blackwell.
- Erickson, M. & Rossi, E. (1979). *Hypnotherapy: An Explanatory Casebook*. New York: Irvington.
- Eschmann, S. (2000). *Evaluation eines Persönlichkeitstrainings. Untersuchung der Wirksamkeit des Zürcher Ressourcen Modells ZRM*. Lizentiatsarbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich.
- Emmons, R.A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Ferrari, I. (2000). *Körperorientierte Ressourcenmodelle im Vergleich*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Ferrari, I. (2000). *Elemente des Mentalen Trainings im ZRM*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Frei, B. (1994). *Belastungen im Lehrberuf. Evaluation des Kurses "Förderung individueller Potentiale für den pädagogischen Alltag"*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Gendlin E.T. (1998, 1. Auflage 1978). *Focusing*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel - Von der Konfession zur Profession*. Hogrefe: Göttingen.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopf.
- Gollwitzer, P.M. & Moskowitz, G.B. (1996). Goal effects on action and cognition. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: A handbook of basic principles* (pp. 361-399). New York: Guilford Press
- Gubelmann, H. (1998). *Geistiges Probandeln und motorische Fertigkeiten. Eine quasi-experimentelle Felduntersuchung zum Mentalen Training mit Jugendlichen im Schulturnen*. Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich, Band 18.
- Gutscher, H., Hornung, R. & Flury-Kleuber, P. (1998). Das Transaktionspotentialmodell: Eine Brücke zwischen salutogenetischer und pathogenetischer Sichtweise. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neuner (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 49-72). Springer: Heidelberg.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: die sozialpsychologische Perspektive. In P. Schwenkmezger & L. Schmidt (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (S. 65-87). Stuttgart: Enke.
- Hurrelmann, U. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (1997). *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhasly, M.-Th. (1996). *Körperhaltung - ihr Einfluss auf das Gefühlserlebnis*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Keller, F. & Storch, M. (1999). Exploring the Dynamics of Personality Change with Time Series Models. In W. Tschacher & J.-P. Dauwalder (Eds.), *Dynamics, Synergetics, Autonomous Agents - Nonlinear Systems Approaches to Cognitive Psychology and Cognitive Science*. Singapore: World Scientific.
- Kramis-Aebischer, K. & Kramis, J. (2000). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse* (S. 285-314). Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Aarau: Sauerländer.

- Larcher, S. & Toleti, R. (1995). *Das Zürcher Ressourcen Modell. Theorie und Evaluation*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Messerli, V. (1994). *Persönlichkeitsorientierte Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer: Transfer in den Berufsalltag. Eine qualitative Studie zum Praxistransfer*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Oettingen, G. (1997). *Psychologie des Zukunftsdenkens*. Göttingen: Hogrefe.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Riedener, A. (in Vorbereitung). *ZRM mit Jugendlichen - zwei Jahre danach*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Ruffo, E. (1996). *Ressourcen im Alter aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Schwenkmezger, P. & Schmidt, L. (1994). *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Enke.
- Stadelmann, W. (2000). Bildung im gesellschaftlichen Wandel. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse* (S. 19-34). Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Sauerländer: Aarau.
- Stepper, S. (1992). *Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion "Stolz"*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Mannheim.
- Stepper, S. & Strack, F. (1993). Proprioceptive Determinants of Emotional and Nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 211-220.
- Stierlin, H. (1994). *Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Storch, M. (1997). *Das Konzept der EB II. Lehre - Ausbildung - Forschung*. Internes Manuskript, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie.
- Storch, M. (1999). Identität in der Postmoderne - mögliche Fragen und mögliche Antworten. In H. Dohrenbusch & J. Blickenstorfer (Hrsg.), *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung, Band II..* (S 70-84). Luzern: Edition SZH.
- Tennstädt, K.-Ch., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht*. Bern: Huber.
- Toleti, R. & Storch, M. (1996). Neue Wege für Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit im Lehrberuf. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung*, 1996/12, 51-53.
- Toleti, R. & Pallecchi, B. (1997). *Transferfaktoren in der betrieblichen Weiterbildung*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Tschacher, W. & Scheier, Ch. (1999). *Der Ansatz der Embodied Cognitive Science: Konzepte, Methoden und Implikationen für die Psychologie*. Forschungsbericht der Universitätspsychiatrischen Dienste, Universität Bern.
- Udris, I. (Hrsg.). (1992). *Arbeit und Gesundheit. Psychosozial, Band 52*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Von Arx, E. & Szekeres, A. (1999). *Zürcher Ressourcen Modell mit Jugendlichen. Theorie, Evaluation und Handbuch zum Kurs*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walter, H. (1999). *Neurophilosophie der Willensfreiheit*. Frankfurt am Main: Mentis
- Weibel, H. (1994). *Der Ressourcegedanke in der Geschichte der Pädagogik*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Weibel, H. (1997). *Durch Erziehung menschliche Ressourcen fördern. Ein Versuch, ressourcenorientierte Erziehung theoriegeleitet zu begründen*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Würsch, L. (2000). *Identitätsgefühl und Körpererleben*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.

Beratung und Begleitung von Lehrkräften in Krisen

Martin Vatter

Aufgrund der Erfahrungen in der "Beratungsstelle" für Lehrkräfte, Bern" werden zwei Hauptgruppen von Ratsuchenden unterschieden: einerseits die meist jüngeren "Berufsberatungsfälle", die rechtzeitig nach einer beruflichen Alternative suchen, andererseits die meist älteren, oft ausgebrannten Lehrkräfte, die Hilfe und Begleitung erwarten und oft nur über Krankheitsurlaub und vorzeitige Pensionierung in ein anderes Tätigkeitsfeld geführt werden können. Dokumentiert wird das Ansteigen der Fallzahlen bzw. der Invalidisierungen in Aufgliederung der Fälle nach Alter und Geschlecht. Typische Problemsituationen und die Arbeitsweise werden anhand von Beispielfällen illustriert. Ein in der Arbeit mit "Problemfällen" entwickeltes Vierphasenmodell wird in seiner Grundmethodik dargestellt und es werden die häufigsten Verlaufskategorien beschrieben. Abschliessend wird einzuschätzen versucht, welches die entscheidenden Elemente unserer Beratung sind und welche präventiven Massnahmen von dieser spezifischen Erfahrung her als prioritär erscheinen.

1. Erfahrungshintergrund

Die Beratungsstelle für Lehrkräfte Bern: Trägerschaft, Auftrag, Abgrenzung, Klientel

Die im vorliegenden Text dargestellten Beobachtungen, Überlegungen und Feststellungen basieren auf der 6-jährigen Tätigkeit des Autors als Leiter der Beratungsstelle für Lehrkräfte im Kanton Bern. Diese Institution sei hier deshalb kurz vorgestellt (vgl. Kasten).

Die unabhängige "Beratungsstelle für Lehrkräfte, Bern", 1989 als Pilotprojekt geschaffen (Schorer, 1990), basiert seit 1994 auf einer gemischten Trägerschaft aus BLVK (Bernische Lehrerversicherungskasse), LEBE (Berufsverband Bernischer Lehrkräfte) und ED (Erziehungsdirektion des Kantons Bern) und ist seit Beginn örtlich und infrastrukturell in die AkBB (Akademische Studien- und Berufsberatung Bern) integriert. Sie berät hauptsächlich amtierende, zum kleineren Teil angehende Lehrkräfte. Für den kleinen frankophonen Kantonsteil besteht eine analoge Beratungsmöglichkeit in der AkBB Biel/Bienne.

Abgrenzung der Beratungsdienste durch Aufteilung ihrer Zuständigkeit

In der engen Zusammenarbeit mit den Beraterinnen und Beratern der Schulinspektorate und in der Absprache mit den Schulinspektorinnen und -inspektoren haben wir uns darauf verständigt, dass Probleme, die vor allem mit der Schulführung, dem schulischen Umfeld und natürlich auch mit der Lehrperson selbst zusammenhängen, eher von den kollegialen Beraterinnen und Beratern in den Inspektoraten bearbeitet werden, dass hingegen die Begleitung der Lehrpersonen in persönlichen Krisensituationen, die unter Umständen in eine berufliche Alternative oder in eine gesundheitlich bedingte, vorzeitige Pensionierung führen, eher durch unsere Stelle geleistet wird. Eine trennscharfe Aufteilung ist indessen nicht immer möglich. Der Austausch in der

seit 1994 bestehenden Arbeitsgemeinschaft deutschschweizerischer Beratungsstellen für Lehrpersonen hat gezeigt, dass die Beraterinnen und Berater in den meisten Kantonen den jeweiligen Erziehungsdirektionen und -departementen unterstehen und ähnlich arbeiten wie die bernischen Beraterinnen und Berater in den Inspektoraten.

Es dürfte symptomatisch sein für die wachsende Belastung unserer Lehrerschaft, dass die Kapazität unserer Beratungsstelle von anfänglich 50 Stellenprozent innerhalb relativ kurzer Zeit auf 120 Stellenprozent angehoben werden musste. Die untenstehende Jahresstatistik bezieht sich noch auf die Periode, in der im "Ein-Mann-Betrieb" mit 100 Stellenprozenten gearbeitet wurde.

Tabelle 1: Beratungsstelle Bern: Statistik 1997/98 (1.8.97 - 31.7.98)
Beratungsfälle nach Alter und Geschlecht

Jahre							
20 - 29		30 - 39		40 - 49		50 - 59	
m	w	m	w	m	w	m	w
16	45	18	40	31	54	39	37
61		58		85		76	
280							
m: 104				w: 176			

Diese Jahresstatistik, die tendenziell mit unseren übrigen Jahresstatistiken übereinstimmt, zeigt unter anderem Folgendes:

Die Häufigkeiten in den verschiedenen Alterskategorien (die Fälle unter 20 - meist noch in Ausbildung - sowie die wenigen über 60 wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit ausgeklammert) sind nicht sehr unterschiedlich. Allerdings überwiegt insgesamt die Alterskategorie über 40 gegenüber derjenigen unter 40. Die grösste Häufung ist in der Kategorie der 40-50-Jährigen zu verzeichnen, also bei Lehrkräften mit 20-25, resp. 30 Jahren Schuldienst. Andererseits ist die Kategorie der Jüngsten durchaus auch vertreten - sogar etwas stärker als die 30 - 40-Jährigen. Mit andern Worten: Was unsere Kolleginnen und Kollegen in den Schulinspektoraten beobachten, dass sie einerseits stark durch Berufsanfängerinnen und -anfänger im "survival stage" (Fuller & Brown, 1995, zit. nach Messner & Reusser, 2000) wegen Schwierigkeiten im komplexen Berufsfeld, andererseits sehr häufig und typischerweise durch Lehrkräfte nach 20 und mehr Berufsjahren, die sich ausgebrannt fühlen, um Hilfe angegangen werden (Berner Schule 9/2000), trifft auch für uns zu. Dass dabei in unseren Gesprächen mit den letztgenannten Ratsuchenden weniger Hilfe zur Bewältigung der aktuellen Situation als vielmehr die Suche nach Alternativen im Zentrum steht, soll später noch näher ausgeführt werden.

Im Hinblick auf das Verhältnis der Geschlechter fällt auf, dass wesentlich mehr Lehrerinnen als Lehrer unsere Beratungsstelle aufgesucht haben. Setzt man diese Zahlen - 176 bzw. 63 % Frauen vs. 104 bzw. 37 % Männer - allerdings in Relation

zum Verhältnis Frauen zu Männern in der Grundgesamtheit versicherter bernischer Lehrkräfte - Ende 1997: 8'559, d.h. 61 % Frauen zu 5'522, d.h. 39 % Männer bei einer Gesamtzahl von 14'081 (BLVK, 5/2000) - wird klar, dass es sich dabei nur um eine leichte Übervertretung der Lehrerinnen handelt. Hingegen zeigt der Vergleich des Geschlechterverhältnisses zwischen den vier Altersgruppen eine bemerkenswerte Tendenz: Die Proportion verschiebt sich von ca. 1:3 bei der jüngsten kontinuierlich zu ca. 1:1 bei der ältesten Gruppe, was sicher nur zum Teil der Feminisierung des Lehrerberufs in diesen vier Dekaden zugeschrieben werden kann (Scandola, 1993). Von unserer Erfahrung aus interpretieren wir dies dahingehend, dass Lehrerinnen offenbar früher bereit sind als Lehrer, wenn's nicht mehr geht, etwas zu ändern ... oder sich wenigstens in dieser Richtung beraten zu lassen. Dass dabei geschlechtsspezifische Sozialisierungseffekte mitwirken, scheint plausibel (Morgenthaler, 2000).

Ergänzt man die Jahresstatistik 97/98 durch die Zahlen (es handelt sich um Näherungswerte) der übrigen Jahre seit der Neuorganisation der Stelle, ergibt sich folgendes Bild: Obschon es sich bei dieser steigenden Tendenz sicher um eine Wechselwirkung handelt (ein verstärktes Beratungsangebot erzeugt auch eine grössere Nachfrage), erscheint uns die Fallzunahme in diesen letzten sechs Jahren alarmierend. Subtrahiert man von den total 1'400 Fällen die 25%, die uns erfahrungsgemäss bereits in einem früheren Zeitpunkt aufgesucht haben, berieten wir in dieser Sechsjahresperiode über 1'000 Ratsuchende.

1994:	110
1995:	170
1996:	210
1997:	250
1998:	280
1999:	300
2000: (bis August)	210

2. Problemsituationen: Art und Ausmass der Probleme

2.1 Beispiele typischer Problemkonstellationen bei Ratsuchenden

Beispiel 1 "Gesucht: Alternative"¹

A.Z., 25-jährige Primarlehrerin²

"In den vier Jahren als Lehrerin an der Unterstufe habe ich das Unterrichten stets unbefriedigender erlebt. Ich stelle grosse Ansprüche an mich, möchte meine Sache gut machen, bereite lieber vor als das Vorbereitete in der realen Klassenzimmersituation, wo es für mich nie ordentlich genug ist, umzusetzen. Zudem leide ich zunehmend unter dem Einzelkämpfertum, denn trotz Teamentwicklung, Projektgruppen etc. - in der Klasse ist man stets allein. So kann ich dem Einzelnen nie gerecht werden; wahrscheinlich würde mir die Arbeit mit Einzelnen ohnehin besser liegen. Trotz meinem Interesse am Kind, an der Psychologie allgemein: Ich fühle mich als Lehrerin an einer grossen Klasse unter den heutigen Bedingungen - u.a. auch angesichts

¹ Die unter "Problemsituationen" sowie "Verläufe" dargestellten exemplarischen Fälle entsprechen der Kategorisierung, wie sie in Tabelle 3 sichtbar wird.

² Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes sind die Initialen ganz, die Situationscharakteristika teilweise verändert, auch bei der nachfolgenden Beschreibung der Verläufe.

des Drucks der Eltern - überfordert und suche nach einer besser kontrollierbaren Tätigkeit in einem anderen Berufsfeld."³

Sie ist verheiratet und hat ein Kind, der Ehemann ist in Ausbildung. Hilfe zum Finden einer passenden Alternative ist gefragt, aus Kostengründen im Moment ohne zusätzliche Ausbildungsphase.

Beispiel 2: "Ein zweites Bein!" - Wie aufzubauen?

B.W., 38-jähriger Sekundarlehrer (phil. nat.)

"Seit zehn Jahren arbeite ich mit grossem Einsatz am Oberstufenzentrum X. Seit drei Jahren leide ich unter einem Reizdarm, seit ca. einem Jahr an oft massiven Erschöpfungszuständen, vor einem halben Jahr musste ich wegen Gallenkoliken, anschliessenden Komplikationen und einer notwendig gewordenen Operation einen Monat ins Spital. Seither - ich hatte anschliessend nur einen kurzen Erholungsurlaub - bin ich oft total am Limit. An sich haben wir für die nächsten Ferien samt unseren drei Kindern drei Wochen U.S.A. gebucht - mein Bruder lebt dort - , ich weiss aber nicht, ob dies klug ist. Mein Pensum beträgt 90%, ich bin - ohne Entlastung, denn man hat ja kein Geld - für die Informatik an der Schule verantwortlich (ca. 30%) und bin zusätzlich kirchlich engagiert (ca. 20%), was mir sehr wichtig ist. Tatsächlich habe ich Mühe, "Nein" zu sagen, wenn jemand etwas von mir will. Schule gebe ich an sich gerne, habe auch keine Mühe mit Kindern und Eltern. Mein Traum wäre, 30-50% nur Informatik zu machen - quasi als zweites Bein - und mein Schulpensum entsprechend zu reduzieren."

Die Frage ist also: Wie lässt sich eine solche Lösung realisieren ohne existenzielle Einbussen? Sein Körper hat das "Zuviel" an Belastung deutlich genug signalisiert.

Beispiel 3: "Tief verunsichert und an der Grenze" - Durchhalten oder Weggehen?

D.W., 52-jährige Primar- und Sekundarlehrerin (phil. hist.)

"In meinem Kollegium, in dem ich auf der Mittelstufe unterrichte, fühle ich mich zunehmend übergangen und entsprechend unwohl. Die Schulleitung will uns zur Musterschule machen, was zu unzähligen Sitzungen führt, die mir zusetzen. Mir geht es im menschlichen Umgang wie auch im Unterricht vor allem um zentrale Werte wie Respekt vor dem anderen, Geborgenheit, um das Dasein für den anderen ... Werte, die offenbar nicht mehr gefragt sind. Und nun bin ich auch von Elternseite massiv angeschossen worden, da man den Eindruck hat, die Kinder lernen bei mir zu wenig; dabei habe ich das Gefühl, mein Leben drehe sich in der letzten Zeit nur noch um die Schule, ums Korrigieren, Vorbereiten, darum, an z.T. unnötigen Sitzungen dabei zu sein. Das Ganze, dünkt mich oft, läuft - jedenfalls an unserer Schule - in eine Richtung, die ich nicht mehr mittragen kann und will... und dies verunsichert mich zutiefst. Eigentlich möchte ich weggehen - aber wohin?"

Ein zunehmender Zwiespalt zwischen dem in ihrer Schule Verlangten und ihrem Selbstverständnis als Person und Lehrerin. Ein entsprechender - beträchtlicher - Leidensdruck wird signalisiert, aber auch das Bedürfnis, im Dialog Standort und künftige Richtung zu klären.

³ Dieser in ähnlicher Ausgangslage häufige Fall entspricht ziemlich genau dem "Porträt" in Berner Schule 9/2000: "Vom Schulzimmer ins Büro".

Beispiel 4: "Hilfe!" - Wiedereinstieg?

F.S., 43-jähriger Primarlehrer

"Mein Schulalltag ist geprägt vom ständigen Kampf gegen störende Verhaltensweisen immer derselben Schüler. Diese lassen einen ordentlichen Unterricht kaum zu. In meiner 20er Klasse (8. Schuljahr) sind vier Schülerinnen und Schüler aus Ex-Jugoslawien - die Hauptstörer/innen -, einer aus der Türkei, zwei aus Spanien, einer aus Portugal, dazu einige Schweizer Kinder allein erziehender Mütter. Dieser tägliche, letztlich erfolglose Kampf hat mich krank gemacht. Wenn diese Situation bei meinem Wiedereinstieg noch gleich ist, ist mein Wiederausstieg vorprogrammiert."

Die Frage ist also: Wie kann man die Situation ändern? Welche Hilfen gibt es, was könnte er anders anpacken?

Beispiel 5: "Krank geworden in der Schule" - Dorthin zurück oder wohin?

H.P., 40-jähriger Primarlehrer

"Mein Psychiater musste mich wegen einer schweren Erschöpfungsdepression mitten im letzten Schulquartal krank schreiben. Dasselbe passierte mir schon vor fünf Jahren, als ich erst nach Monaten in der Klinik wieder in die Schule einsteigen konnte. An sich gebe ich gern und mit Enthusiasmus Schule; nur bin ich eben sehr genau, und mit allem, was von uns Lehrern heute verlangt wird - denken Sie nur an die aufwändigen, ständig geänderten Übertrittsverfahren! - schaffe ich's nicht mehr. Ich musste meine sportlichen Tätigkeiten, wo ich meinen Ausgleich finde, stark einschränken, obschon ich nur eine 80%ige Anstellung habe. Im Moment kann ich mir überhaupt nicht mehr vorstellen, je wieder in die Schule zu gehen. Aber etwas anderes sehe ich auch nicht, da ich vor und nach dem Seminar - ich erlernte vorher einen handwerklichen Beruf - Verschiedenes ausprobiert habe. Nach relativ kurzer Zeit fand ich die Arbeit aber jeweils unbefriedigend, oder ich musste sie aus psychischen Gründen aufgeben. Im Augenblick arbeite ich in einem Praktikum als Sportleiter in einer Herzklirik, werde damit aber in Kürze aufhören: zu viel Verantwortung, zu viel Papier."

Die Frage ist: Gibt es für H.P., mit entsprechend intensiver Hilfe doch noch einen Weg zurück in die Schule - Schulleitung und Schulkommission möchten ihm noch eine Chance geben -, oder ist nach einer Therapiephase eine Alternative zu suchen?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei all diesen Beispielfällen grundsätzlich um eine Nichtübereinstimmung der eigenen Vorstellungen, Ansprüche und Fähigkeiten mit den Erfordernissen und Möglichkeiten in der Realsituation geht. Dies wurde von Betroffenen auch schon als "unmöglicher Spagat" bezeichnet (Vatter, 1995). Im Einzelnen wurden von mehreren unter unseren Beispielfällen als *Stressfaktoren* genannt

- das Letztlich-auf-sich-gestellt-Sein in der Schulstube
- die unterschiedlichen Erwartungen der Eltern, der daraus entstehende Druck, ihre Bereitschaft zu vorschneller Kritik bei gleichzeitiger Verweigerung der Mitarbeit
- Sich nicht abgrenzen können, u.a. dem Spardruck nachgeben bis zur Selbstaufgabe
- Kinder aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichsten Verhaltensnormen, was oft zum teilweise erfolglosen Kampf um disziplinarische Minimalbedingungen führt
- Rasch sich folgende Reformen, die nicht durchwegs nachvollziehbar sind und grossen Aufwand erfordern

- Das Gefühl, nicht mehr entspannen und "auftanken" zu können, gepaart mit dem Gefühl, keine Alternative zu haben
- Gesellschaftliche Veränderungen - namentlich in den Werthaltungen - , die zur Diskrepanz mit den eigenen Werthierarchien führen
- Mobbing-Prozesse, sei es vonseiten der Eltern, Kollegen, Schulleitungen, Schulkommissionen oder von entsprechenden "unheiligen Allianzen" (Zapf, 1999).

Damit sind einige der Hauptfaktoren genannt, die in den eingehenderen Untersuchungen zum Burnout im Lehrerberuf immer wieder auftauchen (Kramis, 1995). Allerdings bleibt festzuhalten, dass diese wenigen Fällen in keiner Weise die *ganze* Fülle der unterschiedlichen Ausgangslagen und "Leidensmuster" in unserer Klientel sichtbar machen können.

2.2 Ist die Belastung im Lehrerberuf bzw. die Anzahl der Burnout-Fälle wirklich eklatant gestiegen?

Wer stets nur mit Lehrkräften, die unter der Belastung leiden oder dekompensieren, zu tun hat, tendiert mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, die Häufigkeit der Burnout-Fälle zu überschätzen; genau so dürfte Ferne von den Niederungen der pädagogischen Front dazu verleiten, das Phänomen zu unterschätzen. Prozentsätze der Burnout-Auftretenshäufigkeit zu bestimmen und miteinander zu vergleichen ist wegen der begrifflichen Abgrenzungswillkür (Stöckli, 2000) sinnlos, ganz abgesehen vom zeitlich zu wenig zurückreichenden Zahlenmaterial. Was indessen vorliegt - beispielsweise im Kanton Bern - , sind die harten Fakten der Invalidenrentenstatistik der BLVK.

Tabelle 2: Invalidenrentenstatistik der Bernischen Lehrerversicherungskasse 1979 - 1999

Anzahl Invalidenrentenbezüger (inkl. Teilpensionierte)		Mitgliederbestände	Anzahl Invalidenrentenbezüger (inkl. Teilpensionierte)		Mitgliederbestände
Jahr	Total	Total	Jahr	Total	Total
1979	87	8920	1990	203	12558
1980	90	8994	1991	234	12958
1981	96	10134	1992	257	12764
1982	108	10290	1993	266	12848
1983	96	10397	1994	277	12978
1984	102	10426	1995	331	13531
1985	122	11081	1996	405	13708
1986	123	11426	1997	445	14081
1987	141	11677	1998	523	14328
1988	160	11871	1999	565	14566
1989	163	11967			

In Worten: Die Anzahl der aus gesundheitlichen (in den letzten fünf Jahren mehrheitlich aus psychischen) Gründen invalidisierten Lehrkräfte hat sich in den letzten zwanzig

zig Jahren mehr als versechsfacht (davon eine Verdoppelung in den letzten fünf Jahren!), während der Gesamtmitglieder-Bestand auf etwas mehr als das Anderthalbfache gestiegen ist; d.h. die Invalidenrenten haben viermal stärker zugenommen.

3. Vorgehen

3.1 Grundkonzept: theoretische Orientierung

In einer grundsätzlich eklektischen, aber nicht beliebigen Methodik unseres Vorgehens orientieren wir uns bei unserem Vorgehen einerseits an Grundsätzen der nicht-direktiven Beratung nach Rogers (vgl. auch Weinberger, 1992), andererseits an der Theorie des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes nach de Shazer (kurzgefasst in Eberling & Vogt, 1999). Das heisst: Wir lassen dem Gegenüber viel Raum zur Darstellung der Probleme, fokussieren im Dialog, geben systematisch Feedback, fragen nach seinen Lösungsansätzen und versuchen bereits im Erstgespräch, gemeinsam und pragmatisch die nächsten Schritte zu bestimmen. Dabei gehen wir grundsätzlich systemisch vor (vgl. die Übersicht über die verschiedenen systemtheoretischen Ansätze in: Schiepek, 1999), wobei gelegentlich wichtige Bezugspersonen wie Ehepartner und Ehepartnerinnen oder Schulleiter resp. -leiterinnen direkt beigezogen werden und häufig mit anderen Beratenden im Gespräch zu Dritt vernetzt wird. Allerdings kann aus kräfteökonomischen Gründen bei Konflikt- oder Mobbing-situationen von uns nicht direkt mit dem ganzen System gearbeitet werden.

3.2 Berufsberatungsfälle

Diese Kategorie, bei der es nicht um im eigentlichen Sinn schwierige Situationen, sondern meist um Laufbahnberatung geht bzw. um eine Ganz- oder Teilalternative zum Unterrichten - sie macht fast die Hälfte unserer Klientel aus (vgl. Tabelle 3) - , beansprucht uns in der Regel für ein bis drei Sitzungen, je nach testpsychologischem Aufwand. Meist ist allerdings nicht nur Beratung in Bezug auf die einzuschlagende Tätigkeits-, Ausbildungs- oder Studienrichtung verlangt, sondern auch Entscheidungshilfe in der Frage

- ob das Pensum zu reduzieren ist, um ein "zweites Bein" aufzubauen (welches?)
- ob der Lehrerberuf zeitweise zu verlassen ist, da ein anderes Lebensthema ansteht (Weltreise, Familienphase etc.)
- ob der Lehrerberuf ganz zu verlassen ist.

Dieser Teil unserer Klientel lässt sich in der Regel "rechtzeitig" beraten. Wir betrachten diesen Teil unserer Arbeit als gezielte Prävention, da damit Fehlentscheide wie Verbleiben im Beruf trotz Kontraindikation, d.h. unter Umständen leidvolle (und allenfalls kostspielige) Verläufe verhindert werden können. Für diese Fälle ist unser kostenloses Angebot im Hause der Akademischen Studien- und Berufsberatung ausgesprochen niederschwellig. Bei demjenigen Teil dieser Kategorie, bei dem man zum Schluss des Verbleibens im Lehrerberuf kommt, sind oft zusätzliche Massnahmen, wie Stufen- oder Schulort-Wechsel, Coaching oder andere Massnahmen anzuvisieren und einzuleiten.

3.3 "Problemfälle"

Wie bereits aus den Beispielen hervorgeht, handelt es sich mehrheitlich um Fälle von Burnout (häufigste ärztliche Diagnose: Erschöpfungsdepression), von psychosomatischen Beschwerden (vor allem Herz und Verdauung), von schwerem Mobbing (mit verschiedenen Formen der Dekompensation) sowie Langzeitarbeitslosigkeit (seit der sich ändernden Stellensituation im Schwinden begriffen).

Bei der Arbeit mit Personen aus dieser Kategorie hat sich ein *Vierphasenmodell* entwickelt und bewährt, wobei je nach Person und Situation die Phasen unterschiedlich lange dauern. Entsprechend der Dauer des ISY-Programms⁴ ist bei dieser Kategorie mit einer Gesamtzeit von 1-3 Jahren zu rechnen, bis eine Reintegration in die Schule, oft verbunden mit Teilpensionierung, bzw. ein gelungener beruflicher Umstieg realisiert ist⁵.

Vorgehen in vier Schritten (Vierphasenmodell)

- 1. Phase: Erstgespräch: Anamnese, *Zustandsdiagnose*, Abbau der Schuldgefühle, Einleitung der Therapiephase (wenn nötig Veranlassung von Krankheitsurlaub, ambulanter Therapie, Klinikaufenthalt). Ziel subjektiv (vom Klienten aus): Gefühl des Verstandenseins (Feedback); Ziel objektiv: Handlungsfähigkeit des Klienten, der Klientin einschätzen (evtl. Rückfragen an Ehepartner oder Ehepartnerin, Arzt/Ärztin, Schulleiter, resp. Schulleiterin)
- 2. Phase: Gespräche (in Zusammenarbeit mit Ehepartner/Ehepartnerin / Arzt/ Ärztin u.a.). Einleitung der *Aufbau- bzw. Erholungs- und Rehabilitationsphase*. Unabdingbarer Bestandteil: Örtliche Distanzierung für mehrere Wochen!
- 3. Phase: Weitere Gespräche. *Suchphase*, wenn nötig mit systematischer Eignungs- und Neigungsabklärung. Entscheid: Zurück in die Schule oder Alternative (mit oder ohne Ausbildung)?
- 4. Phase: Lockere Begleitung. Entweder schrittweise *Reintegration in die Schule* (altes oder neues Umfeld), meist mit Vorbereitung und Begleitung (Coaching) durch einen Berater oder eine Beraterin des Schulinspektorats oder *Realisierung der Alternative*, Entwickeln einer adäquaten Stellensuchstrategie bzw. Festlegen des Ausbildungsweges, oft in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der IV.

In diesen Phasen 1-4 muss der Klient bzw. die Klientin von uns durch die notwendigen Formalitäten bis zur (vorübergehenden oder definitiven) vorzeitigen Teil- oder Vollpensionierung gesteuert werden, und zwar in Zusammenarbeit mit behandelndem Arzt, der Erziehungsdirektion, dem Vertrauensarzt und der BLVK.

⁴ Näheres über das von der Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung entwickelte, von BLKV, LEBE und unserer Beratungsstelle unterstützte Programm ISY (I-Individuum, SY-System), in dem sowohl mit dem Individuum wie auch mit "seinem" System gearbeitet wird, findet man in der Broschüre "Individuum + System", ZS Kant. Erziehungsdirektion, 2000.

⁵ Dies ist der Grund, weshalb gegenwärtig von der BLVK zusammen mit der Bernischen Erziehungsdirektion ein Zweijahresmodell für den künftigen Krankheitsurlaub ausgearbeitet wird.

4. Verläufe

Tabelle 3: Kategorien der Beratungsfälle

Anzahl Ratsuchende nach Verlaufskategorien (1.8.97 bis 31.7.98)

Ohne Krankschreibung Beratung ohne spezielle Massnahmen		Beratung mit ambulanten Massnahmen (wie Supervision, Semesterkurs, Beurlaubung, Therapie)		
Laufbahn Schulsituation (Beispiel 1)	"2. Bein" (Beispiel 2)	Verbleib in Stelle	Stellenwechsel (Beispiel 3)	Wechsel in andere Tätigkeit
115	22	22	11	15
137		48		
Total 185				

Mit Krankschreibung ohne vorzeitige Pensionierung				mit vorzeitiger Pensionierung		
voll zurück in Lehrer- beruf (Bsp. 4)	Teilstelle in Lehrer- beruf	Teils oder voll in andern Beruf	Ausgang offen ⁶	Teils in Lehrer- beruf.	Teils/voll in andern Beruf/ Aus- bildung (Bsp. 5)	arbeitslos oder nicht mehr arbeitsfähig
8	17	9	9	13	18	21
43				52		
95						
Total 280						

Zwei kurze Anmerkungen zu den vorzeitigen Pensionierungen aus gesundheitlichen Gründen: Recht häufig sind Lehrkräfte zwischen 55 und 65 bzw. 63 Jahren gesundheitlich nicht mehr in der Lage, mit vollem Pensum bis zur normalen altersbedingten Pensionierung durchzuhalten (darunter sind die Fachgruppenlehrkräfte - namentlich diejenigen für Werken und Handarbeit sowie für Hauswirtschaft - besonders stark vertreten (Pieren, 1999) Mit reduziertem Pensum hingegen ist dies oft möglich. Bei den nicht mehr arbeitsfähigen, vorzeitig pensionierten Lehrkräften, meist aus dem älteren Segment dieser Altersgruppe, ist oft zwar keine Erwerbstätigkeit, aber durchaus noch eine sinnvolle Teilzeitarbeit möglich, die es jeweils zu finden gilt.

⁶ Da es sich um eine Jahresstatistik handelt, sind darin die Entwicklungen seit deren Erstellung nicht berücksichtigt; d.h. in 9 Fällen war Ende Juli 1998 der Ausgang noch offen.

4.2 Beispiele von Verläufen⁷

Beispiel 1: "Gesucht: Alternative"

A.Z., 25-jährige Primarlehrerin

Die Abklärung ergab einerseits, dass - auch bei einem Stellen- oder Stufenwechsel - die speziellen Belastungsfaktoren kaum so zu modifizieren, bzw. zu reduzieren waren, dass sich in Kürze nicht doch wieder eine Überforderung einstellen würde; andererseits erschienen Persönlichkeits- und Einstellungskomponenten, die mit dieser Überforderung zusammenhängen, wenig beeinflussbar. Dies war der Klientin weitgehend bewusst, hatte sie sich doch bereits für Stellen in anderen Tätigkeitsbereichen beworben. Eine offene Stelle in einem Sekretariat eines Sozialdienstes - Schwerpunkt Kinder und Jugendliche -, von der wir wussten, schien ihren Fähigkeiten und Interessen am besten zu entsprechen. Heute arbeitet sie dort zu ihrer vollen Zufriedenheit bereits seit längerem und wird ausserordentlich geschätzt.

Beispiel 2: "Ein zweites Bein!" - Wie aufzubauen?

B.W., 38-jähriger Sekundarlehrer (phil. nat.)

Vorerst ermutigten wir den Klienten, die geplante dreiwöchige Reise unbedingt durchzuführen. Zusätzlich empfahlen wir ihm dringend den Gang zu einem uns bekannten Psychiater, da die körperlichen Symptome eindeutig auf eine Überlastungssituation, in die er sich selbst gebracht hatte, zurück zu führen waren. Zusätzlich ermutigten wir ihn, zur Erledigung seines Informatikauftrags an der Schule klar und kompromisslos eine Freistellung von mindestens 30 % zu verlangen. Nachdem der Erholungseffekt der Reise vorerst eine Weiterarbeit ermöglicht hatte, wurden in weiteren Gesprächen, z.T. zusammen mit seiner Ehefrau, eine Reduktion seines kirchlichen Engagements eingeleitet sowie eine Mitkontrolle seiner Agenda durch seine Ehefrau vereinbart. Die zwischenzeitlich im geforderten Ausmass erfolgte Freistellung für die Informatik macht nun auch eine Pensenreduktion möglich. Seine hypomanische Komponente wurde im Gespräch mit dem Facharzt thematisiert und wird dort weiter bearbeitet. Der Klient beurteilt heute seine Situation als "wieder durchaus erträglich".

Beispiel 3: "Tief verunsichert und an der Grenze" - Durchhalten oder Weggehen?

D.W., 52-jährige Primar- und Sekundarlehrerin (phil. hist.)

Da die Klientin bereits im Erstgespräch das Bedürfnis nach einer therapeutischen Betreuung geäussert hatte, erfolgte eine entsprechende Zuweisung. In Zusammenarbeit mit der betreffenden Therapeutin, die mit D.W. vor allem Themen wie Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen sowie Stärken und Schwächen als Lehrerin bearbeitete, wurde die Klientin zunächst durch die leidvolle Phase einer rechtlich fragwürdigen Kündigung begleitet; sie fühlte sich weggemobbt. Da sie sich vorerst für eine "normale" Stelle im bernischen Schuldienst nicht fähig fühlte, eine Krankschreibung jedoch abgelehnt hatte, bewarb sie sich mit Erfolg in der Westschweiz als Deutschlehrerin für Absolventinnen des "Welschlandjahres". Den Weggang hatte sie schliesslich als Befreiung, die Bewährung als Lehrerin in der Romandie als Bestärkung erlebt, so dass sie - nach einer krankheitsbedingten Pause - begann, sich wieder um eine Stelle im bernischen Schuldienst zu bewerben. Trotz der Unterstützung durch das zuständige RAV, das ihr auch einen Kurs "Neuorientierung ab 50" vermittelt hatte, verblieb jedoch eine gewisse, z.T. blockierende Ambivalenz zwischen der Tätigkeit als Lehrerin und einer solchen im kunsthandwerklichen Bereich, wo sie sich weitergebildet

⁷ Vgl. die Fallbeschreibungen unter "Problemsituationen"; es handelt sich um die selben Beispielfälle

hatte. Erst eine psychologische Testabklärung bei uns, die auf der Fähigkeits- wie auf der Interessenseite ihren Schwerpunkt "Unterricht" klar bestätigte, ergänzt durch eine Strategieberatung bezüglich Stellensuche, vermochte ihre Handlungsbarrieren so weit abzubauen, dass sie sich schliesslich eine ihr entsprechende Stelle sichern konnte (wobei natürlich der anziehende Stellenmarkt kräftig mithalf). Der Wiedereinstieg ist geglückt, nicht zuletzt deshalb, weil die Stelle ihr noch Raum für die Pflege ihres Kunsthandwerks und ihres sozialen Netzes lässt. Die Begleitung aber - bei der hier nur das Allerwichtigste dargestellt werden konnte - hatte, samt Unterbrüchen, drei Jahre gedauert.

Beispiel 4: "Hilfe!" - Wiedereinstieg?

F.S., 43-jähriger Primarlehrer

Zunächst ging es darum, das Anspruchsniveau des Klienten zu bearbeiten, d.h. seine Ansprüche an sich und seine Schüler zu hinterfragen und an die Realität anzupassen, was bedeutete, dass überhöhte Anforderungen auf die Ebene des Vernünftigen und Möglichen zurückzubinden waren. Auf der andern Seite musste in Zusammenarbeit mit der Fachinstanz (Erziehungsberatung) und der zuständigen Behörde (Schulkommission) die Klassenzusammensetzung untersucht und verändert werden. Dies geschah durch eine längst fällige Einweisung eines Schülers in eine Kleinklasse A sowie durch eine Parallelversetzung einer Schülerin in eine andere Klasse. Dank Kooperation mit dem Inspektorat konnte der Wiedereinstieg, der in Absprache mit dem behandelnden Arzt schrittweise erfolgte, durch das Coaching eines Inspektoratsberaters begleitet werden. Obschon die zusätzlich zu diesen Massnahmen notwendige Verbesserung der Schulhauskultur, die auf Anregung des Inspektors in Gesprächen von Schulleitung und Kollegium an die Hand genommen werden soll, noch nicht realisiert ist, beurteilen der Klient und sein Berater heute die Situation nach seinem Wiedereinstieg wesentlich positiver.

Beispiel 5: "Krank geworden in der Schule" - Dorthin zurück oder wohin?

H.P., 40-jähriger Primarlehrer

Dank geeigneter Medikation durch den Facharzt liess sich die Depression von H.P. aufhellen, so dass sich als nächstes die Frage nach einem geeigneten Therapieprogramm, in dem sein starres Anspruchsniveau bearbeitet werden konnte, stellte. Wir vermittelten ihm deshalb - in seinem Einverständnis - den Einstieg in das Programm ISY (vgl. Fussnote 4) in ein Therapie- und Reintegrationsprogramm für ärztlich beurlaubte Lehrkräfte. Während der Arbeit in diesem Programm zeigte sich bald, dass die Ansprüche von H.P. an sich derart zwangsneurotisch fixiert und damit nicht modifizierbar waren, dass eine Weiterarbeit als Lehrer kaum möglich schien. Die entsprechende Konfrontation sowie die darauf folgende Neigungs- und Eignungsabklärung in Richtung allfälliger Alternativen - im Vordergrund stand bald die Alternative zwischen medizinischer Massage und Wellnesstrainer - zeigte bei H.P. eine deutliche Entlastungsreaktion. Er entschied sich nach Beendigung des ISY-Programms, dass in seinem Fall ausnahmsweise nicht zur Rückkehr in die Lehrtätigkeit, sondern zu einer beruflichen Alternative geführt hatte, zu einem Stage in einem bekannten Fitnesscenter, was dort in der Folge zu einer Teilanstellung als Fitnesstrainer führte. Allerdings musste er zu seiner wirtschaftlichen Sicherung in eine gesundheitlich bedingte, vorzeitige Pensionierung geführt werden.⁸ Die berufsbegleitende Aus-

⁸ Es war in diesem Fall eine gesundheitlich begründete Berufsunfähigkeit (nicht zu verwechseln mit einer allgemeinen invaliditätsbedingten Erwerbsunfähigkeit) gegeben, was eine vorzeitige Pensionierung rechtfertigte. In einer solchen Situation reduziert sich grundsätzlich die Rente um das im

bildung zum Fitnessinstructor II, die er gegenwärtig absolviert, übernimmt die Eidgenössische Invalidenversicherung als berufliche Wiedereingliederungsmassnahme.

5. Rolle der Beratung und präventive Massnahmen

5.1 Was bewirkt unsere Beratung?

Hier scheinen uns hinsichtlich der Biographie der bei uns beratenen Lehrkräfte drei Punkte wert, festgehalten zu werden:

1. Gerade aus den direkten Rückmeldungen unserer Klientel wird immer wieder sichtbar, dass es für Lehrkräfte in Krisen offenbar nicht nur sehr wichtig ist, sondern auch entlastend wirkt, von einem Gegenüber in einer unabhängigen Fachstelle verstanden, akzeptiert und ernst genommen zu werden, d.h. glaubhaft zu hören: "Man *darf* eine Krise erleben, man *darf* Probleme haben"; denn die Schuldgefühle einer Lehrkraft in dieser Situation sind nicht zu unterschätzen.
2. Sowohl bei den Berufsberatungsfällen, wie auch bei den eigentlichen "Problemfällen", handelt es sich für uns massgeblich darum, mögliche alternative Berufsfelder mittels Eignungs- und Neigungsanalyse abzuklären, dabei die beim Gegenüber vorhandenen Tendenzen und Ideen zu bestärken, die nötige Dokumentation zur Verfügung zu stellen⁹ und damit konkrete Schritte planbar und möglich zu machen.
3. Gerade bei den durch gesundheitliche Faktoren in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkten Lehrpersonen ist unsererseits - in einem Teil der Fälle durchaus auch während längerer Zeit - eine Begleitung und Unterstützung notwendig. Oft bedarf es auch konkreter Umsetzungshilfen (z.T. unter Einsatz unserer Bezugnetze), u.U. verbunden mit zusätzlichen Überweisungen und stets in enger Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten.

5.2 Welche präventiven Massnahmen drängen sich auf Grund unserer Beratungserfahrung auf?

Im Blick auf die *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* wäre einerseits alles zu fördern, was zur Selbstorganisationskompetenz resp. zum erfolgreichen Bestehen der schulischen Realität beiträgt (Oelkers & Oser, 2000), z.B. Schulung der Studierenden in effizienter Elternarbeit, Ressourcenpflege, Stressverarbeitung und Burnout-Prophylaxe, Umgang mit individueller Supervision; andererseits müssten die Netze, die jungen Lehrkräften in Schwierigkeiten zur Verfügung stehen, z.B. begleitete Junglehrer-

alternativen Berufsfeld erzielte Einkommen, wobei allerdings im Sinne eines Anreizes ein Freibetrag zugestanden wird.

⁹ Vgl. z.B. die Dokumentationsmappe (AGAB, rev. 1999): "Alternativen für Lehrkräfte", ausleihbar in allen Akademischen Berufsberatungen der deutschen Schweiz, oder: Braun (1999).

Balint-Gruppen¹⁰, die Beratungsdienste der Schulinspektorate sowie die Erziehungsberatungsstellen resp. die schulpsychologischen Dienste¹¹) ausgebaut werden.

Bei der *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung* müsste das Angebot zur Förderung und Stärkung der Lehrerpersönlichkeit ausgebaut werden (Semester- und Langzeitkurse, individuelle Bildungsurlaube, "Sabbaticals" in anderen Berufsfeldern). Zudem wären Pilotprojekte, die Kollegien eine gemeinsame Bearbeitung der konkreten individuellen Belastungen erlauben, zu konzipieren und zu realisieren. Ein spezielles Angebot in Form von Kursen zur Sensibilisierung der Schulleiter resp. Schulleiterinnen gegenüber den Belastungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird von unserer Stelle angeboten. Es hat sich bewährt und wäre zu vervielfachen.

Die *Öffentlichkeitsarbeit* zur Sensibilisierung von Eltern und Behörden hinsichtlich der gewachsenen Belastungen im Lehrerberuf ist von den Lehrerberufsverbänden und von allen mit der Schule verbundenen Stellen aus zu intensivieren¹², mit dem klaren Ziel, dass die Lehrkräfte in ihrer schwierigen Aufgabe durch situationsgerechte, konstruktive und effiziente Mitarbeit von Seiten der Eltern und der Behörden besser unterstützt werden.

Literatur:

- AGAB (rev. 1999). *Alternativen für Lehrkräfte*. Hrsg. von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung.
- BLVK (2000). *Geschäftsbericht der bernischen Lehrerversicherungskasse*. Bern/Ostermündigen: Eigenverlag.
- Braun, J. (1999). *Alternative Berufsperspektiven von Lehrern in der Wirtschaft*. Berlin: Mensch-und-Buch-Verlag.
- Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom, Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin.
- Eberling, W. & Vogt-Hillmann, M. (1999). *Zum Stand der lösungsorientierten Praxis in Europa*. Borgmann-Verlag.
- Erziehungsdirektion des Kt. Bern (Hrsg.). (2000). *Beratungsführer für Lehrkräfte der Volksschule im Kanton Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Gerber, M. (2000). Beratung für Lehrkräfte. *Berner Schule*, 9/2000, 15 f.
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule*. Weinheim: AOL/Beltz.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Messner, H. und Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Morgenthaler, M. (2000). *Männerkarrieren*. BUND, 6.9.2000, S. 23.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. NFP 33 Umsetzungsbericht. Bern und Aarau: SKBF.
- Pieren, F. (1999). *"Burnout" bei Fachgruppenlehrkräften mit gestalterischem Schwerpunkt*. Unveröffentl. Seminararbeit. Pädagogisches Institut der Universität Bern.

¹⁰ Bewährten diesbezüglichen Betreuungsformen im Kanton Zürich entsprechende Ansätze im Kanton Bern wurden leider nicht realisiert; eine sehr gute Berufseinführung stellt immerhin das bernische Assistenzprojekt dar.

¹¹ Ein Schritt in diese Richtung bedeutet der neue, umfassende "Beratungsführer für Lehrkräfte der Volksschule im Kanton Bern" (2000), herausgegeben von der Kant. Erziehungsdirektion.

¹² Aus solchen Überlegungen heraus haben wir Klientinnen und Klienten motiviert, bei Fernseh- und Radiosendungen mit entsprechendem Thema mitzuwirken; zu beziehen ist beispielsweise beim Schweizer Radio DRS: "Draussen vor der Tür. Wenn Lehrern die Schule verleidet", vom 31.8.2000 (Red. G. Wettstein).

- Scandola, P. (1993). *Von der Schulmeisterkasse zur modernen Pensionskasse*. Bern/ Ostermundigen: BLVK Eigenverlag.
- Schiepek, G. (1999). *Grundlagen der Systemtherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schorer, F. (1990). *Beratung von Lehrerinnen/Lehrern und Studierenden der Lehrerbildung*. Pilotprojekt. Bern: AkBB Eigenverlag.
- Stöckli, G. (2000). *Burnout - Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 199-206.
- Vatter, M. (1995). Hilfe und Widerstand bei der Beratung von Lehrkräften. *Schweiz. Lehrer- Zeitung*, 2/95, 54 f.
- Vom Schulzimmer ins Büro. *Berner Schule*, 9/2000, 6 f.
- Weinberger, S. (1992). *Klientenzentrierte Gesprächsführung*. Weinheim: Beltz
- Wettstein, G. (Red.). (2000). *Draussen vor der Tür. Wenn Lehrern die Schule verleidet*. 31.8.2000. Schweizer Radio DRS (CD).
- Zapf, D. (1999). Mobbing in Organisationen - Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 1-25.
- Zentralstelle Kant. Erziehungsdirektion Bern (2000). *Individuum + System*. Bern: ZS Eigenverlag.

Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung

Doris Kunz Heim

Ausgehend von Erkenntnissen über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen wird über die bekannten Verkürzungen von herkömmlichen Beurteilungsverfahren referiert. Anschliessend werden neuere Entwicklungen vorgestellt, welche die Perspektive der professionellen Entwicklung verstärkt aufnehmen. Anhand eines Modells zur Beurteilung von Lehrpersonen werden die Chancen diskutiert, welche eine neu konzipierte Beurteilung für die professionelle Entwicklung bergen kann¹. In diesem Beitrag wird aus einer handlungs- und motivationstheoretischen Perspektive heraus argumentiert. Biografische, entwicklungstheoretische oder wissenschaftstheoretische Ansätze für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen werden nicht berücksichtigt.

"Das berufsbegleitende systematische Lernen von Lehrerinnen und Lehrern muss zum zentralen Moment der beruflichen Selbstentwicklung werden". Dies fordern die Herausgeber der vorliegenden Zeitschrift in ihrem Editorial zum Thema (Reusser, Messner, Pauli & Wyss, 2000, S. 155). Dieses berufsbegleitende systematische Lernen, so führen sie weiter aus, soll durch *professionelle Stützsysteme* ermöglicht werden.

In diesem Beitrag geht es um die Frage, ob die *Beurteilung von Lehrpersonen* ein solches Stützsystem sein kann, das zum systematischen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern führt. - Die Idee scheint zunächst paradox, haben doch Beurteilungen auf den ersten Blick nichts mit Selbstentwicklung zu tun.

Über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen

Wie steht es mit der aktuellen Selbstentwicklung von Lehrpersonen? Besteht tatsächlich ein Handlungsbedarf? Ein Indikator dafür ist sicher das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen. Die jüngste diesbezügliche empirische Studie der Schweiz ist im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, entstanden (Landert, 1999)². Die in unserem Zusammenhang wichtigsten Ergebnisse aus der Untersuchung von Landert sind:

- Lehrpersonen nehmen an Weiterbildungskursen vor allem darum teil, weil sie den Austausch mit Kolleg/innen suchen.
- Die Befragten meinen, dass die Umsetzung des Gelernten in den schulischen Alltag ungenügend ist.
- Lehrpersonen bilden sich nicht in erster Linie in Bereichen fort, wo sie Defizite aufweisen, sondern dort, wo sie sich bereits kompetent fühlen.

¹ Der vorliegende Text ist ein Auszug aus der Dissertation der Autorin zum Thema "Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der Schulentwicklung" (Publikation in Vorbereitung).

² Landert (1999) hat für seine Zwecke ein kombiniertes Vorgehen von quantitativen und qualitativen Verfahren gewählt. Bei der quantitativen Befragung ist eine Stichprobe von 13'049 Lehrpersonen gezogen worden. Der Rücklauf betrug lediglich 29.2 %. Die Befragten stammen aus den Kantonen Bern, Luzern, Thurgau, Baselland und Genf.

- Rund 40 % der Lehrpersonen nützen das Weiterbildungsangebot ungenügend.

Die Befragten schätzen Weiterbildung allgemein als wichtig bis sehr wichtig ein (Landert, 1999, S. 51). Wenn die Lehrpersonen nach ihren Gründen für eine Weiterbildung gefragt werden, so stehen die beiden Elemente "Fachkompetenz erhalten" und "Neuerungen im Unterricht" an erster Stelle.

Auf Grund einer Faktorenanalyse und den qualitativen Interviews kommt Landert hingegen zum Schluss, dass der wichtigste Grund für die Weiterbildungstätigkeiten das Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation sind. Mit Abstand folgen das Interesse an beruflicher Standortbestimmung und der persönlichen Entwicklung, der Erhalt der Fachkompetenz und das Interesse an einer Ausbildung für eine Kaderfunktion.

Bei spontanen Äusserungen über die absolvierten Veranstaltungen im Rahmen der Interviews steht die *Ambiance* im Vordergrund und nicht die Tatsache, vorangekommen zu sein (ebd., S. 165).

Was die wahrgenommene Wirkung der Weiterbildung betrifft, so treffen Lehrpersonen eine klare Unterscheidung. Sie sind der Ansicht, dass die Weiterbildung zwar wirksam ist im Hinblick auf die vermittelten Inhalte. Weniger wirksam ist sie in ihren Augen jedoch in Bezug auf die Umsetzung, wenn es darum geht, im Rahmen von schulischen Interaktionen Gelerntes umzusetzen, also z. B. eine Verhaltensänderung dauerhaft zu etablieren (Landert, 1999, S. 99).

In seinem abschliessenden Kommentar hält Landert fest, dass 20 bis 30 % der Lehrerschaft von den institutionellen Anbietern für Weiterbildung nicht erreicht werden. Diese Personen nutzen die Angebote nie oder praktisch nie (Landert, 1999, S. 180). 10 bis 20 % sind höchstens sporadische Nutzer. Landert kommt so zum Schluss, dass die Nutzung von Fortbildung bei 40 % der Lehrerschaft ungenügend ist.

Das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf

Mit vermehrt besuchten Weiterbildungsveranstaltungen allein verbessert sich die berufliche Selbstentwicklung jedoch nicht. Wie weiter oben erwähnt, sind selbst Lehrpersonen, die Weiterbildungsangebote nutzen, der Ansicht, dass die Umsetzung des Gelernten in den schulischen Alltag ungenügend ist. – Hier befindet sich eine entscheidende Schnittstelle. Nur wenn es den Lehrpersonen gelingt, Neuerungen im schulischen Alltag zu verankern, werden die Weiterbildungsbemühungen auch längerfristig fruchtbar. Dieser Verankerung stehen jedoch einige Hindernisse im Weg. In diesem Abschnitt werden sie näher beleuchtet.

Bereits Dalin (1986) hat darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen von den unmittelbaren Pflichten der täglichen Arbeit unter Druck gesetzt sind (Unterricht vorbereiten, korrigieren, Noten geben, Kontrollaufgaben erfüllen, an Konferenzen teilnehmen, Elternkontakte wahrnehmen etc.).

Dalin stellt fest, dass für die Reflexion, die Diskussion mit Kollegen oder für das eigene Lernen wenig Zeit bleibt. Er meint weiter, dass die Organisationsstrukturen die Lehrpersonen auch heute noch meist voneinander isolieren. Aus dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass viele Vorhaben für das eigene Lernen oder für die

Schulentwicklung in der Hektik des Alltags untergehen und nicht verwirklicht werden. Die meisten Lehrpersonen erleben immer wieder, dass Absichten in Bezug auf die eigene Fortbildung oder andere Vorhaben im Zusammenhang mit der Schule in der Routine des Alltages nicht umgesetzt werden.

Nebst diesen äusseren Faktoren stellen Kuhl und Beckmann (1994) ein motivationstheoretisches Modell zur Verfügung, welches eine zusätzliche Erklärung für das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf gibt. Die beiden Autoren untersuchen die Frage, was Individuen dazu führt, eine bestimmte Handlung auszuführen, wenn sie die Wahl haben zwischen verschiedenen Handlungsalternativen. Sie fassen ihre Betrachtungen unter dem Begriff der "Volition" zusammen. Im Zentrum steht dabei der Begriff der "Absicht" (vgl. Abb. 1). Sie meinen mit diesem Begriff "abstrakte und vermutlich symbolische Repräsentationen von Handlungsplänen, welche keine konkreten Ausführungsparameter auf der motorischen Ebene enthalten" (Kuhl & Goschke, 1994, S. 101). Die Autoren verbinden den Begriff der Absicht nicht mit langfristigen Zielen der Person, sondern mit Zielen, für die sich die Person aktuell engagiert (commitment). - Die Absicht entsteht aus dem Zusammenwirken von sieben mentalen Subsystemen (**K**ognition, **E**motion, **M**otivation, **A**ktivierung, **A**ufmerksamkeit, **W**ahrnehmung, **M**otorik). Zwischen diesen Subsystemen gibt es die verschiedensten Wechselwirkungen, die der besseren Übersicht wegen nicht grafisch dargestellt sind. Diese Wechselwirkungen der mentalen Subsysteme generieren eine auszuführende *Absicht*. Sie können aber auch eine oder mehrere *konkurrierende Absichten* generieren, welche die bestehende Absicht bedrohen. Die mentalen Subsysteme können andererseits auch *Realisierungsschwierigkeiten* hervorrufen, welche die zur bestehenden Absicht gehörenden Ausführungsprozesse behindern. Im Falle dieser möglichen Störungen werden *volitionale Mechanismen* aktiviert. Diese sorgen dafür, dass die ursprüngliche Absicht gegen die konkurrierende Absicht verteidigt wird und zur Ausführung gelangt.

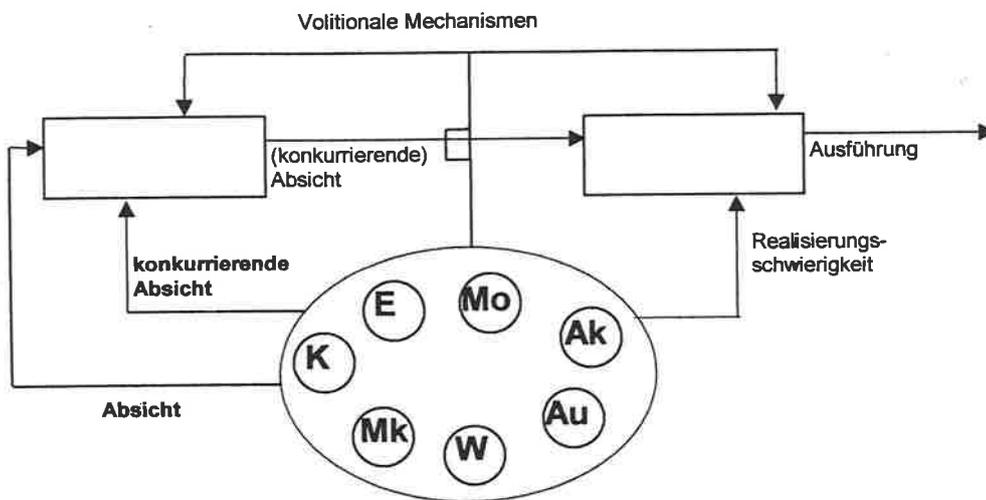


Abbildung 1: Mentale Subsysteme und volitionaler Prozess

Ein solcher volitionaler Mechanismus ist z. B. die Aufmerksamkeitskontrolle. Dabei konzentriert sich das Individuum auf Informationen und Eindrücke aus der Umgebung, welche der ursprünglichen Absicht dienen. Störende Reize werden ausgeklammert. Die Aktivierung dieser volitionalen Mechanismen geschieht ebenfalls auf Grund der Wechselwirkungen zwischen den mentalen Subsystemen.

Die Bedeutung dieses Modells für das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf liegt auf der Hand. Absichten, welche viele Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihr eigenes systematisches Lernen im Beruf fassen, werden von Absichten konkurrenziert, welche aus den kurzfristigen Pendenzen des Alltags entstehen. Es ist dringender, den Unterricht für die kommende Woche vorzubereiten, die Schulverlegung will organisiert sein, die Aufsätze müssen korrigiert werden, damit die Zeugnisnoten fristgerecht eingereicht werden können, die Eltern von Patrick müssen dringend zu einem Gespräch eingeladen werden etc. Die kurzfristigen Pendenzen aus dem Schulalltag setzen sich gegen die langfristigen Absichten des eigenen Lernens der Lehrperson erfolgreich durch. Die volitionalen Mechanismen können die langfristigen Entwicklungsabsichten nicht genügend stützen. - Für unsere Überlegungen bedeutet dies Folgendes: Ein professionelles Stützsystem, welches das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen vermehrt fördern soll, muss auch dafür sorgen, dass die längerfristigen Entwicklungsabsichten eine höhere Priorität erhalten als bisher, damit sie sich gegen die kurzfristigen Pendenzen aus dem Schulalltag durchsetzen.

Zur Entwicklung von Beurteilungsverfahren für Lehrpersonen

Bevor die Möglichkeit geprüft wird, ob die Beurteilung von Lehrpersonen als professionelles Stützsystem für das eigene Lernen taugt, soll auf die Entwicklung solcher Beurteilungsverfahren allgemein hingewiesen werden.

Die Verkürzungen herkömmlicher Verfahren

Die herkömmlichen Beurteilungsverfahren unterstützen das eigene berufsbegleitende Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht (vgl. Duke, 1990; Loup, Garland, Ellet & Rugutt, 1996; McLaughlin, 1990). Dies hat vier Gründe:

- Die Beurteilungsverfahren haben das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen gar nicht zum Ziel.
- Die Verfahren liefern nicht die nötigen Informationen, welche die Lehrpersonen für ihr Lernen brauchen würden.
- Die Verantwortlichen und die Schulen verfügen nicht über die nötigen Kapazitäten, die für eine entsprechende Beurteilungspraxis notwendig wären.
- Die herkömmlichen Beurteilungsverfahren konzentrieren sich nur auf einen oder wenige Ausschnitte des ganzen Berufsspektrums und zwar auf den Unterricht und die erzieherischen Tätigkeiten der Lehrperson und auch dies nur in einem zeitlich sehr begrenzten Ausschnitt.

Eine oder mehrere dieser Verkürzungen gelten für alle herkömmlichen Beurteilungsverfahren. Diese herkömmlichen Verfahren sollen hier kurz angeführt werden: Das Verfahren mit der höchsten Verbreitung ist zweifellos die *Unterrichtsbeobachtung*, die meist anhand von schriftlichen Kommentaren zu festgelegten Kriterien erfolgt.

Eine weite Verbreitung kennen auch die Beobachtungen mit Hilfe von *Schätzskalen*, die vor allem beliebt sind, weil sie zeitlich rationell durchgeführt werden können. Lehrpersonen werden oft auch beurteilt auf Grund der *Leistungen, welche ihre Schüler/innen erbringen*, wobei jedoch meist nicht mitberücksichtigt wird, welches Eingangsniveau die Schüler/innen in den Unterricht miteingebracht haben. Andererseits zeigen *Beurteilungen, welche von Schülerinnen und Schülern* vorgenommen werden, Stärken und Schwächen eines Unterrichtes recht zuverlässig auf, unter der Voraussetzung, dass die Beurteilung anonym erfolgen kann. Die Schüler/innen fürchten sonst schlechte Zensuren seitens der Lehrkräfte³. Für die Beurteilenden aufwändig und daher selten sind eigentliche *Fähigkeitstests* in Assessment-Centern oder auf Grund von Portfolios, wo Lehrpersonen kleine Gruppen von Schüler/innen unterrichten, Video-Aufzeichnungen von Unterricht kommentieren, Unterrichtsplanungen begründen oder Schülerarbeiten begründet beurteilen müssen.

Die Verfahren der neuen Generation

Während der letzten zwanzig Jahre sind Anstrengungen unternommen worden, Beurteilungsverfahren so zu konzipieren, dass diese das berufsbegleitende Lernen resp. die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (Duke & Stiggins, 1990) vermehrt unterstützen (McLaughlin, 1990). Es hat sich dabei die Einsicht durchgesetzt, dass ein Datenerhebungsverfahren der Funktion oder dem Ziel angepasst werden muss, welche die Beurteilung hat (Schuler, 1991). Die wichtigsten Ziele für neuere Beurteilungsverfahren sind:

- a) *Die Rechenschaftsablegung über die Erfüllung der Grundanforderungen im Lehrberuf.* Behörden und Bildungspolitiker, aber auch Eltern und Schüler und nicht zuletzt viele Lehrpersonen selbst haben ein Interesse daran, dass Lehrerinnen und Lehrer, die an öffentlichen Schulen tätig sind, grundlegenden Gütekriterien entsprechen.
- b) *Die professionelle Entwicklung* von Lehrpersonen und in einem weiteren Schritt die *Schulentwicklung*. Dort, wo Beurteilungsverfahren eingeführt sind, haben die meisten Lehrpersonen ein grosses Interesse daran, dass diese zu ihrem beruflichen Wachstum beitragen.

Wie unterscheiden sich nun die Datenerhebungsverfahren oder die allgemeinen Vorgehensweisen einer Beurteilung nach ihrem Ziel?

In Bezug auf das Ziel der *Rechenschaftsablegung* werden auch weiterhin herkömmliche Datenerhebungsverfahren wie etwa die Unterrichtsbeobachtung Verwendung finden. Diese müssen sich jedoch an der *Idealnorm* orientieren. Dies bedeutet, dass z.B. die Kriterien, welche der Beobachtung zu Grunde liegen, dem aktuellen Wissen über guten Unterricht entsprechen müssen. Eine vergleichende Beurteilung, welche sich an der Sozialnorm orientiert, ist nicht zulässig. Zudem muss die Beurteilung von einer pädagogischen Fachperson vorgenommen werden. Die beiden letztgenannten Bedingungen sind notwendig, weil es von der jeweiligen *Unterrichtssituation* abhängt, ob eine Handlung einer Lehrperson angemessen ist oder nicht.

³ Aussagen dazu finden sich bei Bessoth (1994) und bei Dubs (1994).

In Bezug auf das Ziel der *professionellen Entwicklung* ist ein Umdenken in Bezug auf die Datenerhebungs- resp. die Beurteilungsverfahren erforderlich. - Die Beurteilung muss eine *formative Ausprägung* haben. Das bedeutet, dass die Beurteilung in einen laufenden Lernprozesses integriert werden muss. Hinzu kommt, dass der/die Beurteilte relevante Informationen darüber erhalten muss, wo er/sie steht und was allenfalls verbessert werden kann. Es liegt auf der Hand, dass dies eine hohe Kompetenz der Beurteilenden erfordert.

Die Beurteilten müssen weiter die *Möglichkeit zur Selbstbestimmung* haben, weil nur dann optimales Lernen erfolgen kann. Deci und Ryan (1993) weisen aber darauf hin, dass sich Personen auch Lernabsichten zu Eigen machen können, die sie zwar nicht selber initiiert haben, die sie aber selbst als bedeutsam erachten. Dies sind z. B. Lernabsichten, die innerhalb des Kollegiums entwickelt worden sind.

Die Beurteilung muss sich an der *Idealnorm* orientieren. Im Sinne der Selbstbestimmung können Lehrpersonen im Rahmen von neueren Beurteilungsverfahren ihre Zielsetzungen selbst formulieren und damit auch den Massstab, an dem gemessen wird, ob die Ziele erreicht worden sind oder nicht. Das Formulieren von *spezifischen Zielen* in Bezug auf eigene Lernabsichten hat sich in der Praxis als sehr anspruchsvoll erwiesen. Hier ist es notwendig, dass Lehrpersonen Unterstützung erhalten (Duke, 1990).

Die Beurteilung muss zudem die notwendige *Verbindlichkeit* gewährleisten. Dieser Befund stammt aus den Arbeiten von Hubermann und Miles (1984) sowie von Hameyer, van den Akker, Anderson und Ekholm (1995). Die Autorenteams haben unabhängig voneinander festgestellt, dass Schulentwicklungsprojekte nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn seitens der Schulleiter oder anderer einflussreicher Personen verständnisvoller Druck ausgeübt wird.

Grundmodell eines Beurteilungsverfahrens mit dem Ziel der professionellen Entwicklung

Um es gleich vorweg zu nehmen: Eine sorgfältige Beurteilung von Lehrpersonen, die zu einer professionellen Entwicklung der Lehrpersonen führen soll, erfordert eine entsprechend hohe professionelle Kompetenz der Beurteilerinnen und Beurteiler und zudem ausreichend hohe Ressourcen an Zeit für den zu erfolgenden Beurteilungsprozess. Hier wird das Grundmodell eines solchen Beurteilungsverfahrens erörtert. Aus Platzgründen handelt es sich hier um eine vereinfachte Version des ursprünglichen Modells.

Die wichtigste Erkenntnis aus den Bemühungen um verbesserte Beurteilungsverfahren ist die, dass für die verschiedenen Beurteilungsziele verschiedene Verfahrensstufen eingesetzt werden müssen (vgl. Duke, 1990; Gunter, 1996; Iwanicki, 1990). Das vorgeschlagene Modell ist eine Synthese aus diesen Arbeiten und sieht zwei Stufen vor (vgl. Abb. 2). Die erste Stufe (St. I) verfolgt das Ziel der Rechenschaftsablegung, die zweite Stufe (St. II) das Ziel der professionellen Entwicklung. Die Beurteilungsfunktion kommt dem Schulleiter oder der Schulleiterin zu, welche auch die pädagogische Führung der jeweiligen Schule verantwortet.

Zunächst eine kurze Erläuterung der *ersten Verfahrensstufe mit dem Ziel der Rechenschaftsablegung*. Es ist hierzulande üblich, dass Lehrpersonen, die neu in den

Schuldienst treten, zunächst provisorisch oder befristet angestellt werden. Gemäss dem Verfahrensmodell sollen sie nach einer bestimmten Einarbeitungszeit von ein oder zwei Jahren formell beurteilt werden. Das Ziel dabei ist zu beurteilen, ob sie die Grundanforderungen erfüllen und/oder Entscheidungsgrundlagen dafür zu schaffen, ob sie eine unbefristete Anstellung erhalten sollen oder nicht. Das Datenerhebungsverfahren, das dem Beurteilungsziel der Rechenschaftsablegung angemessen ist, wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt beschrieben.

Von dem Moment an, in dem eine Lehrperson ihre Grundkompetenz unter Beweis gestellt hat, ist es nicht sinnvoll, jedes Jahr von ihr Rechenschaft in Bezug auf diese Grundkompetenz zu verlangen. Aus diesem Grund sieht das Modell vor, diese Rechenschaftsablegung nur alle vier oder fünf Jahre von den Lehrpersonen einzufordern. Während den übrigen Jahren können die Lehrpersonen selbst entscheiden, ob sie einen Kompetenz- oder einen Entwicklungsnachweis erbringen wollen. Wenn sie sich für den Entwicklungsnachweis entscheiden, dann wählen sie die zweite Stufe des Verfahrens.

Die *zweite Stufe des Verfahrens* (St. II) verfolgt wie erwähnt das *Ziel der professionellen Entwicklung*. Wenn sich eine Lehrperson für einen Entwicklungsnachweis entscheidet, dann nimmt sie eine berufliche Standortbestimmung vor, in die auch die persönliche oder private Situation miteinfließen kann. Aus dieser Standortbestimmung heraus formuliert sie Entwicklungsbereiche und -interessen und entsprechende Zielsetzungen. Für diese Zielsetzungen muss sie entsprechende Umsetzungsschritte entwerfen, die in ein Entwicklungsvorhaben münden. Dieses Vorhaben kann wie erwähnt auch aus einer Absprache innerhalb des Kollegiums heraus entstehen und so auch ein persönliches Vorhaben im Rahmen der Schulentwicklung darstellen. Eine Lehrperson kann sich zum Beispiel zum Ziel setzen, das Angebot an CD-Roms für ein Fach zu evaluieren. Das Projekt muss zudem so formuliert sein, dass es zwar eine Herausforderung für die Lehrperson bedeutet, aber von seinem Umfang her auch realistische Chancen hat, umgesetzt zu werden. Die Lehrperson legt das Konzept der Schulleiterin vor, die es annehmen kann oder Optimierungsvorschläge formulieren muss. Die Lehrperson sollte bereits während der Phase der Konzeption des Vorhabens die notwendige Unterstützung erhalten. Diese braucht sie auch anschliessend während der Zeit, in der sie das Entwicklungsvorhaben in einer Projektphase umsetzt. Nach Abschluss der Projektphase erstattet die Lehrperson über das Entwicklungsvorhaben Bericht. Gemeinsam mit der Schulleiterin entscheidet sie, ob das Entwicklungsvorhaben als umgesetzt gilt oder nicht.

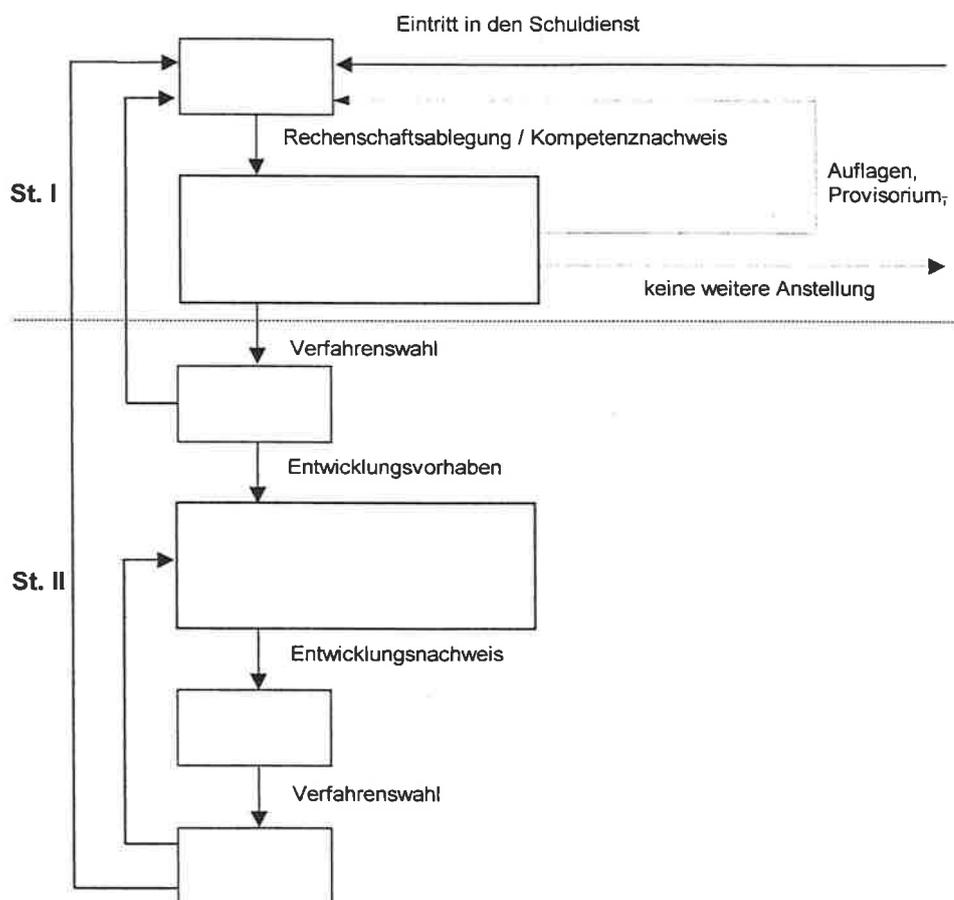


Abbildung 2: Grundmodell eines Beurteilungsverfahrens (vereinfachte Version)

Eine wichtige Frage ist nun, wie diese zweite Stufe ihre notwendige Verbindlichkeit erhält. Es sind grundsätzlich zwei Varianten denkbar. Bei der ersten werden Lehrpersonen verpflichtet, in einer gewissen Zeit eine entsprechende Anzahl an Entwicklungsvorhaben umzusetzen, also z.B. in acht Jahren mindestens vier Vorhaben. Die zweite Variante sieht für die Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens einen vergleichsweise geringen finanziellen Anreiz vor. Es ist z.B. denkbar, dass die Ausrichtung der bisherigen Dienstalterszulagen von der Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens abhängig gemacht wird. Die finanziellen Anreize dürfen aus drei Gründen nicht zu gross sein: Erstens dürfen Lehrpersonen nicht für ihre Risikofreude bestraft werden, die mit jedem Entwicklungsvorhaben verbunden ist. Zweitens ist der Druck, den eine Beurteilung verursacht, umso grösser, je bedeutender die Konsequenz für die Betroffenen ist. Drittens treffen finanzielle Anreize bei Lehrpersonen generell auf wenig Akzeptanz. Andererseits teilen auch viele Lehrpersonen die Ansicht, dass sie

für ihre erbrachten Leistungen eine Anerkennung erhalten wollen, was bisher nur selten der Fall ist.

Der Verfahrensprozess

Verschiedene Autorinnen und Autoren, darunter vor allem McLaughlin (1990) weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie ein Beurteilungsverfahren entwickelt, eingeführt und innerhalb einer Schule verankert wird, einen ganz zentralen Einfluss darauf hat, ob es die gewünschte Wirkung auf die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen haben kann oder nicht. Als "Verfahrensprozess" werden in der Folge denn auch alle Handlungen bezeichnet, welche dazu beitragen ein Verfahren zu entwickeln, einzuführen und aufrechtzuerhalten. Die wichtigsten Voraussetzungen für einen gelungenen Verfahrensprozess sind in der folgenden Liste zusammengefasst:

1. Die Lehrpersonen werden in die Entwicklung des Verfahrens miteinbezogen.
2. Die Ziele des Verfahrens oder der Organisation stimmen mit den Zielen und den Erwartungen der Lehrpersonen überein.
3. Es herrschen klare organisatorische Abläufe.
4. Lehrpersonen und Beurteiler/innen absolvieren gemeinsame Trainings.
5. Den Beteiligten stehen genügend Ressourcen zur Durchführung der Beurteilung zur Verfügung. Ressourcen sind aber auch wichtig für die Ausführung der Entwicklungstätigkeiten.
6. Zwischen Schulleiter/innen und Lehrpersonen herrscht Vertrauen oder eine ausgeglichene Arbeitsbeziehung.
7. Die Schulleiter/innen können kompetent Rückmeldungen geben.
8. Die Schulleiter/innen sind kompetent, den Verfahrensprozess sowohl inhaltlich als auch prozessual zu führen.

So zahlreich diese Empfehlungen sind, so wenig sollten sie als punktuelle Einzelmassnahmen gesehen werden. McLaughlin (1990) weist auf die Bedeutung hin, eine *Kultur der Beurteilung* innerhalb der Schule zu etablieren. Die aufgelisteten Einzelmassnahmen sollten aus dieser Gesamtperspektive heraus zielgerichtet eingesetzt werden. Die Kultur der Beurteilung ist vor allem durch Offenheit und Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Beurteiler/innen gekennzeichnet. Innerhalb dieser Kultur übernehmen die Lehrpersonen Verantwortung für ihre Entwicklung und die Entwicklung der Schule. Sie sind auf eine selbstsichere Art konstruktiv kritisch und ermöglichen bedeutungsvolle Einblicke in ihre Arbeit.

Die Bedingungen, die McLaughlin und Pfeifer (1988) für wirkungsvolle Beurteilungen anführen, drängen den Leser dazu, einen eigentlichen Paradigmenwechsel in der Sichtweise der Beurteilung von Lehrpersonen zu vollziehen: Erfolgreiche Beurteilungsverfahren dürfen nicht einseitig von vorgesetzten Behörden untergebenen Lehrkräften verordnet werden. Eine einfache Umkehrung, wonach eine Beurteilung ausschliesslich Sache der Lehrpersonen ist, greift aber ebenfalls zu kurz, weil sich Lehrpersonen nicht gegenseitig "bedrohen" wollen mit einem Feedback, das Schwachpunkte oder ungenügende Leistungen aufdeckt (Gunter, 1996). Der Erfolg versprechendste Weg scheint zugleich der schwierigste: Eine gelungene Kooperation zwischen Lehrpersonen und Behörden, in der eine lebendige Balance gefunden werden kann zwischen den verschiedenen Interessen.

Diskussion

Kann die Beurteilung von Lehrpersonen ein professionelles Stützsystem sein, welches systematisches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht? - Nachdem Möglichkeiten aufgezeigt worden sind, wie ein Verfahren aussehen kann, welches die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zum Ziel hat, und auf die Bedeutung des Verfahrensprozesses hingewiesen worden ist, sollen die Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes hier diskutiert werden.

Der wichtigste Grund, nach diesen Ausführungen die Beurteilung von Lehrpersonen als professionelles Stützsystem für systematisches Lernen zu betrachten, ist die Tatsache, dass eine solche Beurteilung die notwendige *Verbindlichkeit* gewährleistet, damit die Entwicklungsvorhaben von Lehrpersonen vermehrt umgesetzt werden. Weiter oben ist das Schicksal der Absichten aus den Entwicklungsvorhaben der Lehrpersonen beschrieben worden. Das Grundmodell sieht vor, dass die Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens, also ein Entwicklungsnachweis, das wichtigste Kriterium für die Beurteilung ist. Diese Bedingung stärkt die Absichten aus den von den Lehrpersonen selbst konzipierten Entwicklungsvorhaben gegenüber den konkurrierenden Absichten aus den Anforderungen des Schulalltages.

Wie wir gesehen haben, steht und fällt das vorgestellte Beurteilungsmodell mit den Qualitäten und den Befugnissen der Schulleiter/innen. Schulleitungen, welche über die reinen Verwaltungsaufgaben hinaus entsprechende Entscheidungskompetenzen haben, sind in der Schweiz nur wenige etabliert. Dort, wo es um deren Einrichtung geht, ist festzustellen, dass die lokalen politischen Behörden kaum bereit sind, ihre operativen Führungskompetenzen an die Schulleitungen abzutreten. Ohne die notwendigen operativen Kompetenzen können die Schulleiter/innen ihre Verantwortung im Zusammenhang mit der vorgeschlagenen Beurteilung nicht wahrnehmen.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen aber auch über die notwendige fachliche Kompetenz verfügen. Sie müssen in der Lage sein, die Abläufe in Bezug auf die Beurteilung sowohl inhaltlich als auch prozessual zu führen.

Generell stossen Beurteilungen bei Lehrpersonen eher auf Ablehnung. Andererseits sind sie daran interessiert, gut zu arbeiten. Viele Lehrerinnen und Lehrer engagieren sich enorm für die Schule. Deshalb sind wir überzeugt, dass Lehrpersonen im Interesse einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung auch dafür zu haben sind, sich einer Verbindlichkeit zu unterziehen, die Sinn macht.

Literatur

- Bessoth, R. (1994). *Lehrerberatung, Lehrerbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Deci, E.R. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Duke, D.L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.

- Duke, D.L. & Stiggins, R.J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. London: Sage.
- Gunter, H. (1996). Appraisal and the school as a learning organisation. *School Organisation*, 16 (1), 89-100.
- Hameyer, U., van den Akker, J., Anderson, R.D. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: State University of New York Press.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum Press.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 158-174). London: Sage.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Eds.). (1994). *Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Goschke, Th. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality. Action versus state orientation* (pp. 93-124). Seattle: Hogrefe.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Loup, K.S., Garland, J.S., Ellett, C.D. & Rugutt, J.K. (1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 203-226.
- McLaughlin, M.W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 403-415). London: Sage.
- McLaughlin, M.W. & Pfeifer, R.S. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- Reusser, K., Messner, H., Pauli, Ch. & Wyss, H. (2000). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 155-156.
-

"Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!"¹

Sabina Larcher Klee

Der Text referiert den Forschungsansatz und die Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung, die während des ersten Praxisjahres von jungen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurde. Ziel der Untersuchung war es, einen qualitativ sowie quantitativ abgesicherten Einblick in die Entwicklung einer beruflichen Identität während der Berufseinstiegsphase zu erhalten.

"Weil der Berufseinstieg eben ein so extremer Wechsel ist im Leben, aber trotzdem, man kommt so schnell hinein mit allem."

"Als ich startete, hatte ich noch nicht so gewusst, wie es endet, und ich habe immer gedacht und das Gefühl gehabt: Geht das? Und wenn ich jetzt zurückblicke, muss ich eigentlich schon sagen, das war eine gute Sache."

"Jetzt würde ich mal sagen, ich habe mein erstes Jahr mal gemacht und es ist vieles schief gelaufen, und ich habe extrem viel gelernt."

Wie wird und wie bleibt man Lehrerin oder Lehrer? Dies ist die Leitfrage des vorliegenden Hefts der "Beiträge zur Lehrerbildung", das sich mit dem Schwerpunktthema der beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzt. Die eingangs aufgeführten Zitate aus Interviews² mit jungen Lehrerinnen und Lehrern im ersten Praxisjahr deuten in ihrer Kürze, formuliert aus der Retrospektive des ersten Berufsjahres, mögliche Entwicklungen an: Einige junge Lehrpersonen stellen fest, dass sie sich schnell eingelebt und gut über Wasser gehalten haben; andere berichten von Unsicherheiten und fühlen sich nach einer ersten Zeit im besten Fall bestätigt durch ihre Arbeit oder sind trotz negativer Erfahrungen motiviert, einen Neuanfang zu machen. Alle drei Aussagen tönen des weiteren an, dass der Einstieg in den Lehrberuf einen neuen Lebensabschnitt konstituiert. So deuten die drei Fazits auf mögliche ablaufende Prozesse hin, die sich im Übergang von der Ausbildung zur Lehrpraxis abspielen können und sich in einer beruflichen Identitätsentwicklung bzw. -regulation manifestieren.

Das Mitverfolgen des Ablaufs bzw. mögliche Phasen in dessen Verlauf des Berufseinstiegs steht im Mittelpunkt meiner Untersuchung. Der Auslöser für mein Interesse war ein persönliches Erlebnis mit einer jungen Lehrerin, die aufgrund verschiedenster Faktoren während ihres ersten Praxisjahrs von einem Tag auf den andern ihre Stelle kündigte, und sich weigerte, die Klasse weiter zu führen. Dieses Erlebnis beschäftigte mich über längere Zeit und zog eine Reihe von Fragen nach sich, denen ich mich in meiner Lizentiatsarbeit annäherte.

¹ Zitat aus der Lizentiatsarbeit im Fachbereich PPI bei Prof. Dr. Helmut Fend, Universität Zürich.

² a.a.O.

Forschungsinteresse und Fragestellung

"Vor dem Hintergrund einer Besonderheit der Lehrerausbildung wird (...) die Ausbildung einer beruflichen Identität zu einem Balanceakt, der nicht immer zur persönlichen oder sozialen Zufriedenheit gelingt" (Schneider, 1996, S. 196).

Die Arbeit thematisiert ein Problemfeld, das in der Tradition der Erforschung von Auswirkungen des Lehrberufs auf die Lehrenden liegt. Diese Forschungsrichtung befasst sich mit der Frage, wie Lehrer/innen ihre Tätigkeit subjektiv erleben und wie sich Unterricht allgemein auf sie als Person auswirkt. Hierzu gehören Untersuchungen zu den Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, Untersuchungen zur Berufsmotivation, zur Berufszufriedenheit und zur Berufssozialisation sowie zu den subjektiven Theorien von Lehrpersonen u.a. Meine Arbeit schliesst im weiteren Sinne an diesen Ansatz an und fokussiert die Aspekte und Phänomene des Berufseinstiegs von jungen Lehrerinnen und Lehrern aus identitätstheoretischer Sicht. Die zentrale Fragestellung befasst sich mit dem Aufbau und der Veränderung von Berufsidentitäten von Lehrpersonen in ihrem ersten Praxisjahr. Speziell interessiert, welche Komponenten, Erlebnisse und Erfahrungen für diese Entwicklungen massgebend sind und wie sich deren Ausbau oder Veränderung vollzieht.

Umgekehrt sollen über die Rekonstruktion von aktuellen Berufsidentitäten und ihren Entwicklungen Rückschlüsse auf Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich wahrgenommener Anforderungen im Berufsfeld gemacht werden, welche zurück in die Diskussion um die Begleitung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Lehrberuf fliessen können.

Diese zentrale Fragestellung verweist nun auf ein Konzept von Identität, das eine Entwicklung und einen Wandel impliziert, was wiederum einen Untersuchungsrahmen erfordert, der es zulässt, diese Dynamik und diesen Prozess mit zu verfolgen und festzuhalten.

Vorgehen und Umsetzung

"Im Hinblick auf Identitätsentwicklung durch berufliche Sozialisation ist folglich die engere Frage zu stellen, wie sich berufliche Erfahrungen aufgrund subjektiver Bedeutsamkeit in Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle niederschlagen" (Hausser 1983, S. 127).

Die Grundlage der Untersuchung bildet ein Konzept von Frey & Hausser (1987) zur Erfassung und Beobachtung von Identitätsregulationen, das erlaubt, den dynamischen Prozess abzubilden. Dieses Konzept ermöglicht es, den Fokus auf die junge Lehrperson und deren Entwicklung in der Wechselwirkung mit ihrer Umwelt zu richten. Daraus ergeben sich eine Innen- wie eine Aussenperspektive der Betrachtungen, wobei die Innenperspektive den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt. Von diesem Punkt aus wird gefragt, welche Ereignisse und Anteile der Aussenperspektive (berufliches Umfeld) relevant und bedeutsam für die Entwicklung der Innenperspektive (berufliche Identität) sind.

Frey & Hausser (1987) diskutieren vier Ansatzpunkte, um dem schwierigen Forschungsgegenstand gerecht zu werden, in bezug auf die Fragen "Wie kann Identität wissenschaftlich systematisch untersucht werden, wenn sie sich ständig wandelt?"

und - im Hinblick auf Identitätsentwicklung, bedingt durch berufliche Sozialisation - "Wie schlagen sich berufliche Erfahrungen aufgrund subjektiver Bedeutsamkeit in Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle, als Anteile einer Identitätsstruktur, nieder?" Sie schlagen folgende Punkte vor:

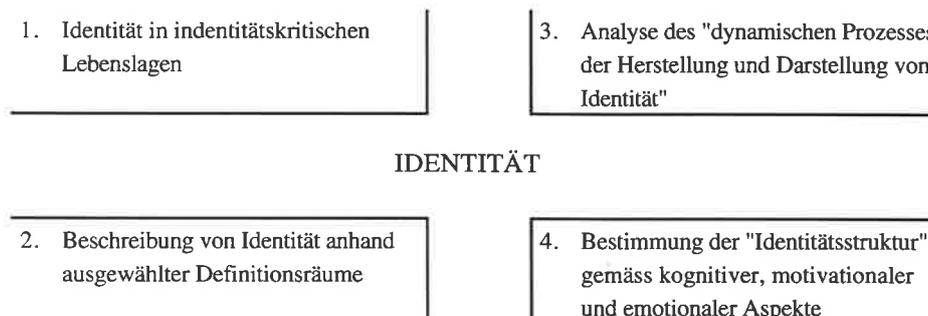


Abbildung 1: Operationalisierungsebenen zur Erfassung von Identitätsregulationen nach Frey & Hausser (1987)

Zu 1: Faktoren für die Entwicklung und eventuelle Veränderung von persönlicher Identität können kritische Phasen, Ereignisse und Personen sein. Entscheidend für die Einschätzung einer Situation als kritisches Ereignis sind nicht die objektiven Folgen, sondern die subjektive Bewertung (vgl. Oerter & Montada, 1995).

Zu 2 und 3: Zahlreiche Systematisierungsversuche zeigen auf, dass sich zentrale oder typische Definitionsräume herausarbeiten lassen, die sich hauptsächlich auf die Position eines Menschen in der Gesellschaft sowie auf die Qualität dieser Positionen beziehen (vgl. Frey & Hausser, 1987). Ausgehend von der Innenperspektive kann gefragt werden, wie jemand seine persönliche Identität als Lehrerin/Lehrer definiert, welche Designata aus dem Definitionsraum Lehrerschaft er/sie benutzt, wie diese Designata zueinander stehen, wo die persönliche Identität als Lehrperson in Frage gestellt ist oder er/sie sie in Frage gestellt sieht, wie er/sie seine/ihre Identität darstellt, in welchem Verhältnis die persönliche Identität als Lehrerin/Lehrer zu anderen Definitionsräumen steht, welche Designata nicht benutzt werden etc. Mit dem Fokus auf die Aussenperspektive kann untersucht werden, welche Designata eine Gesellschaft oder Gruppe im Sinne von *Mitgliedschaftsentwürfen* zur Verfügung stellt, welche im Moment das stärkste Gewicht haben, welche sich historisch verändert haben, welche dazugekommen sind, etc.

Zu 4: Frey & Hausser beziehen sich in diesem Ansatzpunkt auf die Konzeption des Dreikomponentenmodells von Identität von Hausser (1983), welches situativ Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Kontrollüberzeugungen, die durch das Individuum in Relation zueinander gesetzt werden müssen, als Kern beinhaltet.

Durch mehrere Erhebungen (Längsschnitt) soll der beginnende oder schon laufende Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung erfasst werden, wobei subjektive Aspekte der Probandinnen und Probanden einen wichtigen Stellenwert erhalten. Insgesamt wurden drei Erhebungen geplant, sowohl mit qualitativen wie quantitativen Instrumenten: vor dem Praxiseinstieg (Juni 1998), nach dem ersten Praxissemester (Februar 1999) und gegen Ende des ersten Praxisjahres (Juni 1999) der jungen Lehrerinnen und Lehrer.

Die Stichprobe umfasst eine Teilgruppe der Abgängerinnen und Abgänger des Lehrerseminars Kreuzlingen/TG. Diese Teilgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Juni 1998 eine Stelle an der Volksschule innehatte und bereit war, an einem einjährigen Evaluationsprojekt teilzunehmen. Von 82 Abgängerinnen und Abgängern im Sommer 1998 betraf dies 48 Personen. Die Proband/innen waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zwischen 20 und 23 Jahre alt. Die Verteilung der Frauen und Männer betrug 82% bzw. 18%³.

Die Ansatzpunkte 1 bis 3 von Frey & Hausser wurden mittels eines speziellen Interviewverfahrens nach Moreno erfasst, Punkt 4 mittels eines schriftlichen Befragungsinstruments, das bewährte Skalen (Enzman & Kleiber; Fend; Schwarzer & Jerusalem; Schwarzer & Schmitz; Maslach & Jackson) zur Erfassung der Entwicklung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen aufnahm.

Das Untersuchungskonzept ermöglicht eine Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, um diesen dynamischen Prozess in der Innenperspektive der Probandinnen und Probanden auf verschiedenen Untersuchungsebenen möglichst umfassend aus der Aussenperspektive der Forschenden betrachten zu können. Das Ziel der Methodenkombination ist es, durch quantitative Daten eine mögliche Grundtendenz einer Kohorte in der Berufseinstiegsphase zu erfassen, damit die Daten aus qualitativen Instrumenten verortet und inhaltliche Informationen bezüglich einer Entwicklung beruflicher Identität gewonnen werden können. Somit werden schriftliche (Fragebogen) und mündliche Verfahren (Interview nach Moreno) im Forschungsprozess parallel verwendet und in der Auswertung sowie in der Analyse kumulativ eingesetzt (Keller & Erzberger, 1999). Die *Beschreibung* einerseits sowie die mögliche *Erklärung* von Prozessen eines Berufseinstiegs andererseits stehen im Mittelpunkt des Interesses. Identitätsstabilisierungen werden dabei verstanden als Anpassung neuer Erfahrungen an die bestehende Identität (Assimilation), umgekehrt die Anpassung bestehender Identität an neue Erfahrungen als Identitätsänderungen (Akkommodation). In diesem Sinne sollen die vorliegenden Ergebnisse darauf überprüft werden, ob sich Stabilisierungen oder Veränderungen im Verlaufe der Untersuchung ergeben haben, die damit rückwirkend Entwicklungen der oben erwähnten Identitätsdimension (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen) anzeigen könnten.

Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsstranges

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen zeigen auf, dass die konstituierenden Dimensionen des Identitätsregulationsmodells nach Hausser (1995), *Selbstkonzept*, *Selbstwirksamkeitserwartungen*, *Selbstbewertung* und *Kontrollüberzeugungen*, bei den befragten jungen Lehrpersonen während des ganzen ersten Praxisjahres positiv ausgeprägt sind und sich durch statistisch signifikante Veränderungen ($p < .05$) ausweisen.

Die *Selbstwerte* der Gesamtstichprobe verändern sich signifikant zum zweiten Messzeitpunkt im Februar 1999 und bleiben dann auf hohem Niveau stabil. So

³ Die Stichprobe zeichnet sich so durch einen hohen Frauenanteil (82%) und dabei durch einen hohen Anteil von Unterstufenlehrkräften aus (40%).

konnten gegen Ende des Schuljahres keine signifikanten Veränderungen mehr beobachtet werden. Das heisst, die Mehrheit der Probandinnen und Probanden verfügt über eine hohe Selbstakzeptanz und fühlt sich subjektiv stark, was sich im Verlauf des ersten Praxisjahres noch verbessert. Das Empfinden *subjektiver Kompetenz*, die die Erwartungen widerspiegelt, schwierige Situationen und neue Aufgaben erfolgreich lösen zu können, nimmt gegen Ende des ersten Praxisjahres ebenfalls signifikant zu, ebenso die *spezifischen Lehrerwirksamkeitserwartungen* bezüglich des Umgangs mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, eigenem innovativem Handeln und persönlichen beruflichen Leistungserwartungen. Beide Skalen zeigen für eine Mehrheit der Befragten und zu allen Messzeitpunkten hohe bis sehr hohe Werte auf. Für Lehrerinnen und Lehrer ist *Selbstwirksamkeit* eine wichtige Ressource in ihrem Berufsalltag, da sie im Rampenlicht stehen und ihre Handlungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen und bewertet werden. Genau so wichtig ist eine hohe Kompetenzerwartung für die eigene Befindlichkeit. Kompetent handeln zu können reduziert Stress und steigert das Wohlbefinden und die Zufriedenheit (vgl. Bandura, 1997). Dies kann aufgrund der erhaltenen Werte für die befragten Lehrerinnen und Lehrer in hohem Masse vermutet werden. Schmitz (1998) fand keinen Zusammenhang zwischen dem Konstrukt *Selbstwirksamkeit* und der Berufserfahrung einer Lehrperson. Dieser Befund kann die hohen Werte der jungen Lehrpersonen stützen. Wichtig scheint das Verhältnis von Anforderungen und persönlichen Kompetenzen als Person-Umwelt-Quotient (vgl. Fend, 1998), der positiv ausfallen soll, so dass eine Bewältigungsüberzeugung seitens der jungen Lehrpersonen vorherrscht.

Der Verlauf der Regulation lässt sich anhand von unterschiedlichen *Kategorien* der subjektiven Selbstwirksamkeitserwartungen der jungen Lehrpersonen differenziert mitverfolgen. Es konnten sechs Profile herausgearbeitet werden, die mögliche Regulationen der Identitätsdimensionen abbilden: So bilden Profil 1 und Profil 4 eine *Gegenbewegung* ab: hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn, Einbruch nach halbjähriger Lehrtätigkeit, erneut hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gegen Ende des Schuljahres zum einen; zum andern mittlere Werte vor Berufseintritt, hohe Ausprägungen in der Mitte des Schuljahres und Rückgang zu mittleren Selbstwirksamkeitserwartungen gegen Ende des ersten Praxisjahres. Profil 2 bildet einen sehr *positiven Berufseinstieg* ab, mit mittleren Selbstwirksamkeitserwartungen vor Stellenantritt und stabilen hohen Werten nach halbjähriger wie nach praktisch ganzjähriger Lehrtätigkeit. Die Profile 3, 5 und 6 zeigen bei gleicher Ausgangslage bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf, dass gegen Ende des Schuljahres sowohl *Konstanz* sowie *positive* und *negative Entwicklungen* bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen möglich sind. Die weiteren *Dimensionen* entwickeln sich meist parallel zu den Selbstwirksamkeitserwartungen, wobei der Selbstwert die stabilste Dimension darstellt. Für Probandinnen und Probanden, die im Verlauf ihres ersten Praxisjahres unterschiedlichen Selbstwirksamkeitskategorien zuzuordnen sind, zeichnet sich eine *grössere Instabilität* bezüglich berufsspezifischen Variablen wie Belastung und Burnout ab. Für Probandinnen und Probanden, die zumindest in der zweiten wie dritten Erhebung der gleichen Selbstwirksamkeitskategorie angehören, ergibt sich dementsprechend eine *grössere Stabilität* der Werte.

Nach Schmitz (1999) stellen die eigenen direkten Erfahrungen die wichtigste Komponente zum Erwerb von Wirksamkeitserwartungen dar. Die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen und die Stabilität des Selbstwertgefühls, die grosse Konstanz des Selbstkonzeptes im Verlauf des ersten Praxisjahres sowie die Entwicklung der berufsspezifischen Variablen können für die untersuchte Stichprobe aufzeigen, dass für die Mehrheit der Proband/innen vermutlich keine "Praxischock"-Erfahrungen vorliegen, die sich u.a. durch verminderte Selbstachtung (vgl. Müller-Fohrbrödt, 1976) und ein Dissonanzerleben auszeichnen.

Die Befragungen mittels Fragebogen zeigen auf, dass eine Bewegung in der Identitätsregulation stattgefunden hat, die die Versuche der aktiven und positiv eingestellten Probandinnen und Probanden, sogenannte "Soll-Werte"⁴ zu erreichen, zumindest andeutet. Das Beobachten dieser Bewegung lässt aber keine Vermutungen über die subjektive inhaltliche Qualität von Selbstkonzepten oder Selbstwertgefühlen zu. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungsstranges verweisen auf Faktoren, die zu diesen mehrheitlich positiven Berufseinmündungsphasen wesentlich betragen.

Ergebnisse des qualitativen Untersuchungsstranges

Die Ausführungen zeigen deutlich auf, dass zu Beginn der Tätigkeit die beruflichen Identitäten der jungen Lehrer/innen zur Disposition stehen, und im Verlauf ihres ersten Praxisjahres in verschiedenen Aspekten Bestätigungen oder Nichtbestätigungen erfahren. Die laufenden beruflichen Erfahrungen tangieren die Identitätsdimensionen, was sich an den Handlungsmustern zeigt, wie sich an den Äusserungen zum Gesamtverlauf des ersten Praxisjahres für alle Profile ablesen lässt. Dabei kann ebenfalls die Erwartung an die eigene Wirksamkeit als situativ wichtige Grösse identifiziert werden, während die Dimensionen Selbstkonzept und Selbstwert hauptsächlich gegen Ende des Jahres im Vordergrund stehen. In den Profilen 1 und 6 wird auch der Aspekt von *Identität als motivationale Quelle* sehr deutlich, wenn trotz Krisenphasen die Initiative und die Aktivität erhöht werden. Identitätsregulationen konnten im Sinne von Hausser durch die Ausbalancierung von Realitätsprüfungen, von Selbstansprüchen und der Herstellung eines positiven Selbstwertgefühls gefunden werden.

Aufgrund der starken Dynamik lässt sich wiederum schliessen, dass sich für die jungen Lehrpersonen eine Anzahl von Momenten und Situationen der Identitätsbehauptung ergeben und umgekehrt spezifisch substantielle Identitätsbedrohungen bzgl. der Berufsidentität vorgelegen haben. Schimank (2000) macht Auslöser für feldbezogene Identitätsbedrohungen an Zwängen von Rollen, in der vorgestellten Arbeit von "Mitgliedschaftsentwürfen" fest. Diese wahrgenommenen Zwänge können in bestimmten Situationen mit den persönlichen Selbstansprüchen im Handeln kollidieren. Weiter kann es sein, dass solche Entwürfe nicht mit dem eigenen Selbstkonzept übereinstimmen. Schliesslich ergeben sich möglicherweise Identitätsbedrohungen aus der eigenen Identitätskonstruktion, wenn Menschen sich unrealistisch hohe Selbstansprüche setzen (Hausser, 1995), die nicht den eigenen Fähigkeiten oder Ressourcen entsprechen. Dann setzen Prozesse ein, mit denen Menschen versuchen, der Identitäts-

⁴ "Soll-Werte" nach Hausser (1995): "Ich sehe mich richtig", "ich fühle mich gut dabei" und "ich bringe etwas zustande".

bedrohung zu begegnen. Schimank hält eine Reihe von Prozessen fest, die aufgrund von Mitgliedschaftsentwürfen, die als Zwang empfunden werden, ausgelöst werden können. So werden möglicherweise Nichtbestätigungen der eigenen Identität undefiniert und Anstrengungen unternommen, die eigenen Selbstansprüche zu erreichen. Weiter ist es möglich, dass die Selbstdarstellung bzw. *Inszenierung* eines Menschen im Mitgliedschaftsentwurf Platz findet, eine *Distanz* zum Mitgliedschaftsentwurf nötig wird, die *Devianz* zum Mitgliedschaftsentwurf oder als letzte Konsequenz das *Aussteigen* aus dem Mitgliedschaftsentwurf vorkommt.

Wie zeigt sich dies in der untersuchten Gruppe? Bei einzelnen Probanden und Probandinnen konnten Tendenzen beobachtet werden, dass zu hohe Selbstansprüche gesetzt wurden, die sie nicht mit ihren Ressourcen bewältigen konnten. So liess sich in der Folge eine *Umdefinition* von verschiedenen Komponenten des Fähigkeitsselbstkonzeptes beobachten, welche die Selbstansprüche nicht tangierten. *Identifikation* kann eine weitere Möglichkeit der Identitätsbehauptung darstellen. *Anstrengungen*, die die Durchsetzung von Selbstansprüchen zum Ziel haben, können dahingehend interpretiert werden. So werden beispielsweise Handlungsmuster, die nicht realisierbar sind, als mögliches Ziel gesehen und Massnahmen eingeleitet, diese im Verlauf des Jahres zu erreichen. Deren Realisierung ist wiederum mit einem positiven Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen gekoppelt.

Weiter lässt sich beobachten, dass die Probanden und Probandinnen vielerlei *Anstrengungen* unternommen haben, um ihren Selbstansprüchen zu genügen. So werden beispielsweise Unterrichtsstrukturen oder -formen schon zu Beginn des Schuljahres umgestellt, damit eine Umsetzung der eigenen Ansprüche möglich wird. Gerade auch während des Verlaufs zeigen sich zahlreiche Versuche, Kompatibilität herzustellen. Dies zeigt sich später im unterschiedlichen Erleben von Kontinuität und Konsistenz deutlich. Die zahlreichen Versuche, Disziplinprobleme über die Umstellung von Unterrichtsformen und -strukturen positiv zu beeinflussen, können auf Anstrengungen hinweisen, eine möglichst hohe Identifikation mit Führungsfunktionen zu erlangen, die nicht mit negativ bewerteten Handlungsmustern bewältigt werden müssen.

Aufgrund der Daten ergab sich, dass die meisten der befragten Lehrer/innen ihren Berufseinstieg ausgesprochen ambivalent erlebten, d.h. als Phase grosser Belastungen bei gleichzeitiger Zufriedenheit über die erreichten Erfolge und der Erfahrung der positiven Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen der eigenen Klasse. Dabei wurde deutlich, dass sich innerhalb der Kohorte grosse individuelle Unterschiede in der Gestaltung und dem Erleben des ersten Praxisjahres ergaben, die sich auf die Entwicklung einer beruflichen Identität auswirken. Trotzdem können übereinstimmende Komponenten und Merkmale sowie Faktoren des Berufseinstiegs herausgefiltert werden. Dabei handelt es sich in der Terminologie der vorgestellten Arbeit um Definitionsräume und damit zusammenhängenden Interaktionsräume, in denen sich die jungen Berufsleute aus ihrer subjektiven Perspektive heraus bewegen. Der Identitätsausschnitt umfasst folgende Aspekte bzw. folgende bestimmenden Definitionsräume für Entwicklungsprozesse:

- Konkret scheinen bei den meisten der Befragten die Bereiche "Vorbereitung/Nachbereitung, Material und Reflexion", die Hintergrundarbeit (vgl. Bauer,

Kopka & Brindt 1996), ein zentrales Arbeitsfeld des ersten Praxisjahres darzustellen. Zum einen nimmt dieser methodisch-didaktische Bereich die jungen Lehrpersonen *zeitlich* sehr in Anspruch, sei dies aus Gründen der schwierigen Zugänge zum Vorbereitungsmaterial, der Schwierigkeit der Organisation des Materials oder der Schwierigkeit, "pädagogisches Inhaltswissen" (Dann, 1989) effektiv umzusetzen. Dazu kommen physische Belastungen und die Schwierigkeit, richtig abschalten zu können. Zum andern ist die Wichtigkeit dieses Bereiches in Zusammenhang zu sehen mit den Idealen und Vorstellungen der Lehrpersonen, welche im *pädagogischen Konzept* (Schönknecht, 1997) der Lehrerinnen und Lehrer ihren Ausdruck finden. Die befragten Lehrpersonen vertreten in ihren Ansichten einen sehr offenen, innovativen und individualisierenden Unterricht, der sehr arbeitsaufwendig und anspruchsvoll ist. So stellen die Befragten in diesem Bereich sehr hohe Selbstansprüche an sich selbst und strengen sich an, um diese umzusetzen. Dies kann als Versuch gedeutet werden, die bestehende berufliche Identität, das pädagogische Konzept und die erlebte Arbeitsrealität in Einklang zu bringen. Dazu gehört auch, dass die meisten Lehrpersonen bei wahrgenommener Diskrepanz von persönlichen Zielen und der Unterrichtsrealität intuitiv Massnahmen einleiten, diese durch produktive Anpassung oder Selbstverwirklichung kompatibler zu gestalten. Dies gelingt der Mehrheit der Befragten im Verlauf ihres ersten Praxisjahres zu ihrer Zufriedenheit. Ein dritter Aspekt schliesst daran an: Das Erlebnis der oben geschilderten Kohärenz verleiht den Lehrerinnen und Lehrern *Sicherheit* im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen des Teams, Fachleuten und in der Elternarbeit. Sie werden als kompetente und stimmige Lehrer/innen wahrgenommen, auch wenn sie selbst sich noch nicht so sehen. Dies scheint sich als wichtige Motivation und Ressource herauszustellen, um Unsicherheiten, nach Folden & Clark (1991) ein Kernproblem des ersten Berufsjahres, im Berufsfeld aktiv begegnen zu können. Der Arbeitsbereich findet durch seine wahrgenommenen Anforderungen seine Entsprechung in den Handlungsmustern "gut Vorbereitete/r", guter/gute "Materialbeschaffer/in", "Organisator/in", dazu das Handlungsmuster guter/gute "Arbeitspartner/in" im "Team". Diese Handlungsmuster nehmen einen zentralen Platz in den Konfigurationen ein und stützen die berufliche Identität massgeblich.

- Ein weiteres, sehr wichtiges Arbeitsfeld ist der Bereich "Unterricht". Die jungen Lehrpersonen versuchen als Klassenlehrer/innen ihr pädagogisches Konzept zu verwirklichen. Hier wird eine grosse Gestaltungsfreiheit erlebt, die Ressource und Überforderung zugleich sein kann. Es kommt deutlich zum Ausdruck, dass die jungen Lehrpersonen versuchen, eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der es *beiden*, ihnen, und ihren Schülerinnen und Schülern wohl ist. Sie sehen sich als "Förderinnen und Förderer", "Impulsgeber/innen" und "Begleiter/innen", weniger als "Vorbild" oder gar als "Chef/in".
- Der Bereich "Klassenführung", z.T. explizit erwähnt, teilweise in den Bereich "Unterricht" integriert, beinhaltet vor allem negativ erlebte Handlungsmuster, die auf Konflikte hinweisen. Hier dominieren Disziplinierungs- und Führungsaufgaben die Wahrnehmung der Lehrer/innen, welche mit Handlungsmustern wie "Schiedsrichter/in", "Richter/in" und "Polizist/in" bewältigt werden. Die Befragten

versuchen die Schüler/innen u.a. über Unterrichtsformen und -strukturen sowie Sozialformen so zu lenken, dass sie als Lehrpersonen nicht so stark gefordert sind und die Schüler/innen mehr Verantwortung übernehmen. Zudem bauen sie bewusst und regelmässig Zeitgefässe im Unterricht ein, in denen Kommunikations- und Interaktionsformen mit der Klasse besprochen und Regeln ausgehandelt werden. Im Verlauf des ersten Praxisjahres suchen sie auch gezielt nach einer persönlichen Ausgestaltung von ungeliebten Handlungsmustern oder überprüfen aufgrund von inneren Konflikten ihre Ideale und Werte. Damit können innere Konflikte besser kontrolliert werden.

- Kooperation und Kommunikation ist der Mehrheit der befragten jungen Lehrer/innen sehr wichtig. Der Bereich "Team" und der Bereich "Eltern" bilden daher weitere zentrale Arbeitsfelder. Sie suchen gezielt den Austausch mit den Kolleg/innen am Arbeitsort oder aussenstehenden Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartnern mit ähnlichen pädagogischen Vorstellungen. Die Zusammenarbeit mit Fachleuten wie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ist für die Befragten selbstverständlich, und wird von vielen als grosse Entlastung und Bereicherung empfunden. Ihr Schulzimmer ist für andere offen. Sie sehen sich in diesem Bereich als "Gesprächspartner/innen" und versuchen im Verlaufe des Jahres kompetente "Arbeitspartner/innen" zu werden. Einzelne Probandinnen und Probanden haben gezielt die z.T. problematischen oder fehlenden Kooperations- und Kommunikationsformen in ihrem Kollegium angesprochen, Veränderungen angeregt und eingeleitet.

Fazit und Ausblick

Welche Schlüsse können nun aus diesen Ergebnissen gezogen werden? In den einleitenden Überlegungen der Untersuchung wurde der Anspruch formuliert, in der Umkehrung, d.h. über die Rekonstruktion von Identitätsbehauptungen und sich entwickelnden Berufsidentitäten, *mögliche Rückschlüsse* auf Faktoren einer erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen zu ziehen, die zurück in die Diskussion um ein Berufseinführungsmodell für junge Lehrer/innen fliessen könnten. Folgende Faktoren können als wichtige Ressourcen für den positiven Berufseinstieg der Befragten bestimmt werden:

- Allgemein konnte in der Untersuchungsgruppe eine *aktive* und *produktive* Realitätsverarbeitung beobachtet werden, die auf Balanceaufgaben von Anpassung und Selbstverwirklichung, interpretiert als Balancebemühungen, in verschiedenen Bereichen aufmerksam macht. Das *gezielte Nachdenken* darüber, was man wirklich will und was erreichbar scheint, machte dies in den meisten Einzelfällen der untersuchten Kohorte möglich. Die befragten Lehrer/innen zeichneten sich aus durch ein hohes Mass an *Reflexivität*.
- Das Wohlbefinden und die *Bedürfnisse der Schüler/innen* sowie das *eigene "sich Wohlfühlen"* in der Arbeit ist eine starke Orientierung oder ein wichtiger Auslöser für die Gestaltung des Schulalltags. Die Schüler/innen werden als Personen wahrgenommen. Diese pädagogische Orientierung oder Schüler/innenzentriertheit bildet einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität

der Lehrerinnen und Lehrer; m.E. konnte eine starke *pädagogische Orientierung* beobachtet werden.

- Insgesamt scheint der Bereich "perfekte Vorbereitung" und das Handlungsmuster "Vorbereitende/r" einen äusserst bedeutsamen Aspekt und eine Ressource der beruflichen Identität der jungen Lehrpersonen wiederzugeben, weil damit Aspekte der Sicherheit bzw. Unsicherheit verknüpft sind, die auf einen wahrgenommenen Anteil eines Mitgliedschaftsentwurfes seitens der Umwelt reagieren. Die erfolgreiche Umsetzung und Überprüfung der *eigenen* Vorstellungen in Unterrichtsformen und -strukturen verleiht zusätzlich Gewissheit über die eigene Kompetenz. Es wurde deutlich, dass die jungen Berufsleute in diesem Bereich bewusst ihren *eigenen Weg suchen und gehen* (vgl. Schönknecht, 1997).
- Die Zusammenarbeit und das Gespräch mit andern Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachleuten ist für die Befragten eine Selbstverständlichkeit, ja eine Notwendigkeit. Sie sehen ihre Arbeit nicht als Einzelhandeln, sondern möchten diese durch eine Schulhauskultur getragen wissen. Dafür setzen sie sich aktiv ein. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird ebenfalls von den meisten aktiv gesucht und gestaltet. Als Einzelkämpfer/innen sieht sich die Mehrheit der Befragten nicht, sondern dezidiert als *Teamplayer*.

Dieser Eigenaktivität, die in den positiven Faktoren zur Bewältigung des Berufseinstiegs gezeigt werden konnte, muss Platz eingeräumt werden, damit die jungen Lehrpersonen ihre Entwicklung selber steuern, und ihre Kontrollüberzeugungen ausbauen können. Zudem weisen die aktiven und innovativen Einstellungen der jungen Lehrpersonen darauf hin, dass sie über ein hohes Potential verfügen, dem defizit- oder rezeptorientierte Modelle in der Berufseinführungsphase nicht gerecht werden. Der sehr unterschiedliche und individuelle Verlauf des Berufseinstiegs zeigt, dass die Entwicklung beruflicher Identität nicht in Stadien oder Phasen gedacht werden soll, sondern als spiralförmige Entwicklung, die immer wieder in neuen Bezügen ähnliche Probleme definiert und zum Inhalt hat. Die Postulierung eines normativen Verlaufs scheint vor diesem Hintergrund zumindest fragwürdig. Die Dynamik der Entwicklung beruflicher Identität kann durch ein beweglicheres Modell, das sich an immer wiederkehrenden Themen orientiert, adäquater abgebildet werden. Die Beschäftigung mit der Entwicklung beruflicher Identität machte zudem deutlich, dass sich junge Lehrpersonen bereits in einem laufenden Identitätsprozess befinden, der mit dem Eintritt in die Praxis überprüft wird. Wahrgenommene Brüche können durch mögliche Selbstbilder, die die Gegenwart und die Zukunft betreffen (vgl. Ashmore & Jussim, 1997) in einen selfing-Prozess integriert werden. Es findet in diesem Sinne kein Neuanfang statt, sondern eine Weiterführung, die gerade in den ersten Berufsjahren - Oser (1999) spricht von einer sensiblen Phase - durch adäquate Begleitung entscheidend unterstützt werden kann. Diese Annahmen ergeben Implikationen für die Überlegungen zu einem Berufseinführungsmodell:

- Zentral sind Rückmeldungen durch verschiedene Instanzen, damit die berufliche Tätigkeit und damit die berufliche Identität durch das soziale Umfeld gespiegelt wird. Fehlen solche Feedbacks, entstehen auf Seiten der jungen Lehrer/innen grosse Unsicherheiten, da sie sich in einem "leeren sozialen Raum" bewegen. In dieser Situation werden häufig die wahrgenommenen Reaktionen der Schüler/innen

herangezogen, um die berufliche Identität einschätzen zu können. Dies ist sicher z.T. richtig in der Handlungsepisode "Unterricht", scheint aber problematisch, wenn alle Felder des Arbeitsbereichs so reflektiert werden. Ein Bezug zu beruflichen Standards beispielsweise, die nicht nur die unmittelbare Bestätigung im unterrichtlichen Kontext widerspiegeln, kann gefährdet sein.

- Es wird ersichtlich, dass ein "Mitgliedschaftsentwurf" seitens des Erziehungssystems möglichst klar und transparent sein soll, so dass aus identitätstheoretischer Sicht *Inszenierungen*, *Identifikationen* und *Abgrenzungen* durch junge Lehrpersonen bewusst vollzogen werden können. Die Formulierung von Standards im Lehrberuf durch die Praxis (Standesorganisationen) oder durch die Theorie (Forschung) kann als Bemühen interpretiert werden, einen solchen Entwurf aus verschiedenen Perspektiven öffentlich zu machen und darzustellen. Dies kann für die Berufseinstiegsphase bedeuten, dass seitens der Berufsanfänger/innen weniger Unsicherheit über die eigene berufliche Identität entsteht, da eine grössere und stärkere Orientierung durch das System und durch die Institutionen geboten wird, somit mehr Klarheit besteht. Lebenskonzept und Berufskonzept (Fend, 1998) können seitens der Berufsanfänger/innen kompatibler gestaltet werden, bei gleichzeitiger Transparenz von möglichen Mitgliedschaftsentwürfen. Die Reflexion des Aufbaus der eigenen beruflichen Identität schafft Klarheit darüber, wie und ob die Mitgliedschaftsentwürfe verarbeitet werden.
- Befunde der Arbeitssoziologie und -psychologie stützen die oben ausgeführten Überlegungen. Für die Sozialisation durch die Berufsarbeit sind inhaltliche Arbeitsaufgaben zentral, für die subjektive Einschätzung der institutionellen und gesellschaftlichen Relevanz sind die Kontextbedingungen wichtig (Heinz, 1991). Individuen sind in ihrem beruflichen Umfeld so zu stützen, dass sie Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen nehmen können (Hoff, 1995). Wie u.a. durch die Arbeit deutlich wurde, ist die Reflexion des beruflichen Alltags und den damit verbundenen Erfahrungen eine wirksame Strategie und Ressource in der Entwicklung einer beruflichen Identität, die sich auf die professionelle Entwicklung und damit nachhaltig auf das System Schule auswirken kann.

Literatur

- Ashmore, R. & Jussim, L. (Eds.). (1997). *Self and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Badura, B. (Hrsg.). (1981). *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauer, K.O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Dann, H.D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Frey, H.-P. & Hausser, K. (Hrsg.). (1987). *Identität: Entwicklungslinien psychologischer und soziologischer Identitätsforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Folden, R.E. & Clark, C.M. (1991). Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In H. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.

- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heinz, W.R. (1991). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelman & D. Ulich (Hrsg.), (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (397-415). Weinheim: Beltz.
- Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hoff, E.-H., Lappe, L. & Lempert, W. (Hrsg.). (1985). *Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung*. München: Juventa.
- Hoff, E.-H. (1990). *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang*. München: Juventa.
- Hoff, E.H. (1995). Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oerter & L. Montada, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl., S. 423-433). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Kelchtermans, G. (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biografische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (12), 250-271.
- Kelle, U. & Erzberger, M. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Modelle. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51 (3), 509-531.
- Kulenkampff, M. (1986). *Der Soziales-Atom-Test*. Überlingen: Moreno-Institut
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Eine Einführung in akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Empirische Pädagogik*, 13 (1), S. 3-27.
- Schmitz, G.S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Burnout?* Dissertation Freie Universität Berlin.
- Schneider, G. (1996). *Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (Hrsg.). (1997). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: FU Berlin.
-

Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen

Arnold Wyrsch

Das Praxisfeld der Lehrkräfte ist komplex. In der Grundausbildung werden verschiedene Anforderungen und Inhalte, die das Berufsfeld bestimmen, in didaktisch begründeter Reduktion der Komplexität bearbeitet. In der Berufseinführungsphase stehen die Junglehrkräfte eigenverantwortlich in der komplexen Berufspraxis. Sie müssen sich darin bewähren und ihr mehr oder weniger kohärentes Verständnis der Berufstätigkeit weiterentwickeln. Dies führt zu Lernprozessen und zur Weiterentwicklung der Identitätsbildung. Im Aufsatz wird dieser Sachverhalt dargelegt und begründet. Daraus abgeleitet wird diskutiert, welche Lern- bzw. Begleitansätze sich als wirkungsvoll erweisen.

Berufseinführung - viele Publikationen weisen darauf hin - ist ein Thema. Aber gibt es dazu eine Theorie? Berufseinführung entpuppe sich als "Wundertüte", hält das EDK-Dossier 40A fest, und sie habe sich eher pragmatisch nach der Frage "Was können wir machen?" und nicht nach der Frage: "Was sollen wir machen?" entwickelt (vgl. EDK 1996, S. 96 f.). Berner et al. von der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich konstatieren: "Eine ausgereifte pädagogische Gesamtkonzeption für die Berufseinführung gibt es ... nicht." (Berner et al. 1999, S. 73). Oelkers und Oser gehen im Bericht zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme sogar davon aus, dass es über einige Postulate hinaus keine Theorie der Lehrerbildung gebe (vgl. Oelkers & Oser, 2000, S. 69 f.), und somit auch keine allgemein gültige Konzeption der Berufseinführung. Berufseinführung ist ein Entwicklungsthema, und es erstaunt nicht, dass Reusser und Wyss auch im Jahr 2000 feststellen, dass sich "angehende Lehrkräfte gerade in den ersten Berufsjahren kaum wirksam unterstützt und oft genug allein gelassen" (Reusser & Wyss 2000, S. 12) fühlen.

In diesem Beitrag greife ich drei nach meiner Einschätzung wichtige Diskussionspunkte auf, die in der Literatur thematisiert werden, und versuche, sie mit den Erfahrungen des ersten Jahres Berufseinführung am aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, am Didaktikum, zu konfrontieren und zu diskutieren.

Was ist Berufseinführung ?

Mit Berufseinführung werden die erste Phase der Berufspraxis von Junglehrkräften (JLK) und die darauf bezogenen Stützmassnahmen bezeichnet. Für diese Stützmassnahmen verwende ich nachfolgend an Stelle des Begriffs Berufseinführung das Kürzel BEF.

Bereits der LEMO-Bericht (vgl. Müller, 1975, S. 331), dem für die Schweiz hinsichtlich des Postulates nach BEF eine Vorreiterrolle zukommt, fordert unter dem Titel Berufseinführung eine zusätzlich Ausbildung von Junglehrkräften (JLK). Es stellt sich die Frage, was das Spezifische an der Berufseinführungsphase und an den damit verbundenen zu diskutierenden Stützmassnahmen ist.

Die meistens Definitionen zur Berufseinführung umschreiben die Berufseinführungsphase formal-zeitlich oder mit Bezug auf die in der BEF vorzusehenden Tätig-

keiten. So fordert das EDK-Dossier 40A, dass in der BEF die spezifischen Probleme des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf (S. 14) zu bearbeiten seien. Es wird erwähnt, dass die konkrete Verwirklichung der BEF mit unterschiedlichen Zielen in Verbindung gebracht werde (vgl. EDK, 1996, S. 14). Der LEMO-Bericht umschreibt die BEF eher aus einem Defizit heraus (vgl. Müller, 1975, S. 331). Der LEFOMO-Bericht richtet die BEF aus auf das Aufarbeiten von ersten beruflichen Erfahrungen und auf das Vermeiden einer zu frühen Fixierung auf einen persönlichen Stil (vgl. LEFOMO, 1991, S. 18 f. und EDK, 1996, S. 13). Eher formal wird die Berufseinführung von Fritz und Monika Vogel in ihrer Publikation "Berufseinführung" als "spezifische Fortbildung für Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren" beschrieben. Sie benennen ihre Ziele mit den Stichworten: "in die Berufspraxis einführen", "die Zusammenarbeit fördern" und "die Berufspraxis reflektieren" (Vogel & Vogel, 1996, S. 60) oder in einer internen Informationsbroschüre mit: "Unterstützung", "Kooperation" und "Reflexion" (vgl. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung LU, S. 7). Es fragt sich, inwiefern sich diese Ziele von jenen der Grundausbildung unterscheiden.

Auch Helmut Messner begründet die BEF u.a. mit den Anpassungsproblemen beim Berufseinstieg. Er verweist auf die "Konstanzer Wanne" und den Begriff des "Praxisschocks". Zugleich wird die Position des LEFOMO-Berichts aufgegriffen, dass die ersten Jahre der Berufstätigkeit "ein entscheidender Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation seien, durch welche grundlegende, berufsbezogene Einstellungen und kontextabhängige praktische Qualifikationen erworben werden" (Messner, 1999, S. 62, Messner & Reusser, 2000, S.159). Diese professionelle Identitätsbildung kann als ein Spezifikum der Berufseinführungsphase betrachtet werden. Das weist auf die Funktion der Einführungsphase hin, aber noch nicht auf ihre spezifischen Probleme. Der Bericht der Planungsgruppe "Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau" umschreibt die spezifische Problematik als "ein Element der Ausbildung, in dem die jungen Lehrerinnen und Lehrer vor allem im Hinblick auf die berufspraktischen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule besser qualifiziert werden. Die alltagspraktischen Erfahrungen und die beruflichen Anforderungen, die der eigenverantwortliche Unterricht beim Berufseintritt mit sich bringt, ermöglichen es den jungen Berufseinsteigern, ihr berufspraktisches Handeln im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen zu erproben und zu reflektieren. Sie werden mit Problemen, Aufgaben und Fällen konfrontiert, die in einer ersten Ausbildungsphase nicht vorweg zu nehmen sind" (Planungsbericht Sereal, 1996, S. 58). Um diese Phase der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit "nicht einfach dem Zufall (zu) überlassen, müssen die Erfahrungen und Erlebnisse der ersten Berufsphase eingehend reflektiert" werden (S. 58). Mit dieser Begründung wird am Didaktikum eine BEF eingeführt. Das Konzept sieht eine Kurstätigkeit im Umfang von vier Lektionen pro Woche für die Dauer eines Jahres vor. Diese ist der Grundausbildung zugeordnet. Die JLK unterrichten Pensen von 50% bis zu 70% einer vollamtlichen Lehrtätigkeit.

Ich frage mich, was denn in der Grundausbildung nicht vorweg genommen werden kann. Eine Analyse der Themen der BEF am Didaktikum zeigt, dass sie den Themen, wie sie von Oelkers und Oser als Kategorien für Standards der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung gefordert werden, weitgehend entsprechen (vgl. Oelkers & Oser, 2000, S. 57; EDK, 1996, S. 17 und Evaluationsbericht des Didaktikums, 2000).

Mit der Frage nach dem Spezifischen der Berufseinführungsphase stellt sich zugleich die Frage nach der Abgrenzung von den Inhalten der Grundausbildung zum einen, von der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung zum anderen, aber auch von der Organisationsentwicklung in Schulteams und von der Beratung der Lehrkräfte in Krisensituationen.

Auf Grund der Literatur und meiner Erfahrung mit der BEF gehe ich im Sinne einer Arbeitshypothese davon aus, dass die JLK in der Berufseinführungsphase in der komplexen, mehrfaktoriellen Realität der Schule zu bestehen haben und eine relative Kohärenz hinsichtlich des eigenen Handelns entwickeln müssen. Dies geschieht durch die Reflexion von Erfahrungen und die Nutzung von früheren Erfahrungen einschliesslich der in der Grundausbildung erarbeiteten theoretischen Konzepte. Das eigenverantwortliche Handeln in dieser komplexen Situation und die geforderte Kohärenz des professionellen Tuns ist für die JLK neu und anspruchsvoll. Neu ist das Zusammentreffen von mehrfaktoriellen Anforderungen der Berufspraxis. Einzelne Aspekte oder Faktoren werden zwar in der Grundausbildung theoretisch reduziert bearbeitet. Auf die nicht beliebig reduzierbare Komplexität der Berufspraxis kann aber nur in der konkreten Situation zugegriffen werden (on the job).

In der Berufseinführungsphase besteht die Gefahr, komplexe aktuelle pädagogische Situationen auf semiprofessionelle, zufällige oder alltagstheoretische Positionen (vgl. Aregger, 1997, S. 133) zu reduzieren. Dies führt dazu, dass die Komplexität der Situationen und die notwendige professionelle Reflexion verkannt wird, und dass Vorerfahrungen (auch Theorien der Grundausbildungen) bei Problemlösungen nicht angemessen integriert werden. Nicht selten kommt es dann zu Fixierungen auf zufällige und alltagstheoretische Positionen.

Vor dem Hintergrund dieser Arbeitshypothese und der einschlägigen Literatur greife ich drei für die BEF bedeutsame Diskussionspunkte heraus. Dies sind: die Komplexität der Berufspraxis, die Lernansätze in der BEF und die Rolle der Begleitung in der BEF. Für die Auswahl dieser drei Punkte sprechen folgende Hinweise:

Oser schreibt von der "Komplexität der unmittelbar hereinstürzenden Praxis" (Oser/EDK, 1996, S. 6). Im EDK-Dossier und in einem einschlägigen Aufsatz von Walter Herzog (vgl. EDK-Dossier 40A S. 25 und Herzog, 1995, S. 257 f.) gibt es Aussagen, die auf die Komplexität der Praxis hinweisen, ferner die Anmerkung von Oelkers, Unterricht sei strukturell unsicher (vgl. Oelkers, 1998, S. 6).

In der BEF werden je nach Standpunkt verschiedene Lernansätze postuliert: "Out of the darkness of student unknowing comes the light of professional practical knowledge" (Schön, zitiert nach Herzog, 1995, S. 267), oder: "Das persönliche Können entsteht durch Ernstfall-Versuche, die sich nicht simulieren lassen" (Oelkers, 1998, S. 5), oder: "Das subjektive Handlungspotential ist ein aus der Erfahrung gebildetes Gefühl und kann nur durch praktische Erfahrung aufgebaut werden" (Herzog, 1995, S. 264). Betont wird auch, dass Lernprozesse in der BEF angstfrei sein sollen (vgl. Herzog, 1995, S. 266). Dabei ist zu berücksichtigen, dass "viel Praxis allein nicht automatisch hohe Professionalität garantiert" (Gautschi, 2000, S. 54). Aus diesen Hinweisen geht hervor, dass für die Berufseinführung unterschiedliche Lernkonzepte

als leitend angenommen werden. Diese unterschiedlichen Konzepte führen zur Feststellung, "dass die Kompetenz zur Vermittlung von Theorie und Praxis, Allgemeinem und Besonderem nicht leicht lernbar und schon gar nicht lehrbar ist" (Herzog, 1995, S. 260).

Die Thematik der Begleitung der BEF wird bereits im LEMO- und LEFOMO-Bericht angegangen. Monika und Fritz Vogel postulieren in ihrer Zusammenfassung zur interkantonalen Tagung der Verantwortlichen für die Berufseinführung eine "Dreiteilung der Verantwortung für die BEF", bezogen auf "Ausbildungsverantwortliche", "Weiterbildungsverantwortliche" und "Schule am Arbeitsplatz" (vgl. Vogel u. Vogel, Tagungsunterlagen 5.5.2000).

Komplexität der Lernprozesse in der Berufseinführungsphase

Das Berufsfeld einer Lehrperson ist unbestrittenerweise komplex (vgl. EDK, 1996, S. 25 f. und Herzog, 1995, S. 257). Komplex ist aber vieles im Leben. Ich möchte hier ein Verständnis von Komplexität entwickeln und seine Relevanz für die Lernprozesse schlechthin und speziell für die Berufseinführungsphase aufzeigen.

Wie gehen wir mit Komplexität um? Wir handeln. Dies geschieht mehr oder weniger bewusst, mitunter aktiv und manchmal als Verweigerung. Im Sinne des Handlungsbegriffs von Giddens gehe ich davon aus, dass sich Handeln immer von den Bedingungen und von den Folgen her zeigt oder dass in ihnen Komplexität reduziert und gleichzeitig wieder durch Integration erhalten wird (vgl. Heckmair, 1994, S. 35 und Kyburz et al., 2000, S. 264 f.). Dieser Sachverhalt zeichnet Lernprozesse ganz allgemein aus. Die Komplexitätsreduktion ist also immer Teil von Lernprozessen und darf nicht als spezifische Aufgabe einer bestimmten Lernsituation wie jener der Grundausbildung oder der Praktikumssituation (vgl. EDK, 1996, S. 30) verstanden werden. Das wäre einseitig und problematisch. Auch die Grundausbildung muss in ihren Lernprozessen Komplexität reduzieren und durch Integration der Erfahrungen zu Handlungsfähigkeit in der Realität führen (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 268).

Eigenverantwortliches Handeln ermöglicht Erfahrung, die zu einem neuen Verständnis von sich und von Wirklichkeit führt (vgl. Herzog, 1995, S. 257). Dies stützt die Annahme, dass Handeln in der Berufseinführungsphase zur Identitätsbildung der JLK beitrage.

Das Handeln in komplexen Situationen ist anspruchsvoll, dies um so mehr, wenn es professionell sein soll. Mit verschiedenen Techniken versuchen wir diesen Anspruch auf das Handeln zu entlasten. Ausbildung stellt eine solche Entlastung dar. Entlastung kann auch durch Reduktion oder Begrenzung von Handlungsräumen und in der Art, wie auf Handlungen zugegriffen wird, erwirkt werden. Dies geschieht u.a. durch Definitionen, Planung, Bereitstellung des Materials, Probehandeln und Antizipation, zielorientierte Ausführung (vgl. Wyrsh u. Abächerli, 1996, S. 271 f.), Auftragsklarheit oder Einsatz von Routine und Reflexion. Herzog verweist darauf, dass auch Intuition und Kreativität (vgl. Herzog, 1995, S. 259 ff.) zur Entlastung in der Handlung beigezogen werden können.

Handeln ist gemäss einer alten Auffassung mit Wahrnehmung, Gefühlen und Willen verbunden (vgl. Glasl, 1999, S.36). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen,

dass die Befindlichkeit des Handelnden und speziell auch dessen "Unsicherheit" (EDK, 1996, S. 26) Themen unterstützender Massnahmen in der BEF sind. Einige Autoren fordern angstfreie Situationen für die BEF (vgl. Herzog, 1995, S. 256). Mir scheint, dass hier zu differenzieren ist zwischen Emotion, die mit Handlungen verbunden ist, und möglichen Emotionen, die von institutionellen Rahmenbedingungen ausgelöst werden. JLK müssen mit beiden Quellen von Emotionen umgehen können.

Um die Komplexität des Berufsfeldes zu verstehen, führe ich eine Differenzierung nach Roux und nach Fend ein. Abgestützt auf sie unterteile ich das Lernfeld der Berufspraxis in "Umgang mit den Lernenden", "Umgang mit Lernorganisation/Unterricht" und "Umgang mit gesellschaftlichen Einflüssen und Anforderungen an die Schule" (vgl. Roux, 1999, S. 30; Fend, 1999, S. 358 und Vogel & Vogel, 1996, S. 92). "Probleme können ... auf allen Ebenen ... erzeugt werden, und auf allen Ebenen ergeben sich je eigene wertvolle Gestaltungsmöglichkeiten" (Fend, 1999, S. 358). Kegan differenziert den Begriff der Komplexität mit Hilfe einer 5-teiligen Skala. Die Berufspraxis von Lehrkräften kann der höchsten Stufe zugeordnet werden. Diese wird u.a. mit "Dialectical / Trans-System / Trans-Complex" (Kegan, 2000, S. 70) umschrieben.

Wie begegnen nun die JLK den Ansprüchen aus der komplexen Berufspraxis? Unterricht haben sie bereits in den Praktika der Grundausbildung erteilt, und ihr eigenes Lernen wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben sie dort auch reflektiert und bearbeitet. Sie konnten in der Grundausbildung und in den Praktika diese Ebenen reduziert, einzeln und je spezifisch bearbeiten. Dies zeitigt auch Wirkungen. So wurden z.B. Fragen der Planung und der konkreten didaktischen Unterrichtsgestaltung in der BEF am Didaktikum wenig thematisiert. Hingegen erwarten die JLK Hilfen für den Umgang mit komplexen, konkreten Problemen und für die Einordnung ihrer Erfahrungen innerhalb den Gegebenheiten des Berufsfeldes. Dabei sind sie auch offen für den Einbezug theoretischer Konzepte.

Die eigene Person könnte als weiterer Aspekt der Komplexität (im Sinne der handelnden Person nach Türk, 1976, 1989) angefügt werden. Sie ist unbestritten wichtig im Berufsalltag der JLK und entsprechende Fragen werden z.B. unter dem Stichwort "Psychohygiene im Beruf" in der BEF bearbeitet. Aber dieser Aspekt wird nicht als spezifisch neu in die Komplexitätsdarstellung der Berufseinführungsphase einbezogen, weil sich die JLK schon früher mit sich selbst beschäftigten und bereits die Grundausbildung die Persönlichkeitsbildung begleitet hat. Ansprüche, die über dieses Mass hinaus gehen, müssen bald einmal der Lehrerinnen- und Lehrerberatung zugeteilt werden.

Die JLK kommen durch Handeln in ihrer konkreten Berufspraxis zu Erfahrungen. Es stellt sich die Frage, wie die JLK aus diesen Erfahrungen lernen. Ist es angemessen, dass sie sich selbst überlassen bleiben (vgl. Reusser und Wyss, 2000, S. 12)? Buck meint: "Am besten vermag durch Erfahrungen zu lernen der schon Erfahrene" (Buck, 1989, S. 17).

Das Berufsfeld mit seinen verschiedenen Ebenen führt zu verschiedenen Handlungssystemen (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 19 f.). Die JLK erleben diese Handlungsfelder als verschiedene Rollenansprüche. So thematisierte eine Berufseinführungsgruppe an einer Veranstaltung Verhaltensmöglichkeiten zwischen persönlichen

und gesellschaftlichen Ansprüchen. Das Problem der Beurteilung wurde oft bezogen auf den Stellenwert von individuellen und gesellschaftlichen Normansprüchen diskutiert. Die einzelnen Ebenen des Berufsfeldes führen - bedingt durch ihre mehrfaktorielle Konstituierung - zu vielfältigen Zielkonflikten. Fritz und Monika Vogel sind sich wahrscheinlich dieser Problematik gewahr und ziehen gerade den "Pluralismus" und die damit verbundenen Zielkonflikte als Begründung für die BEF bei (vgl. Vogel, u. Vogel, 1996, S. 29 f.). Zielkonflikte wie "Divergenzen, Ambiguitäten, Anomalie oder schwindende Assimilationskapazitäten" (Kissling-Näf & Knöpfel, 1996, S. 162 und vgl. Giesecke, 1997, S. 245; Herzog, 1995, S. 260) werden aber oft als Bedingung für das Auslösen von Lernprozessen dargestellt. Differenzen können als Lernquellen verstanden werden. (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 278 f.). Auch in der Literatur zur Berufseinführung wird Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz oder Divergenzverträglichkeit als Ziel gefordert. Diese Feststellung führt nun zur Frage, mit welchen Lernansätzen diese Ziele erreicht werden können und welche Ansätze in der Berufseinführung prioritär sind.

Wie nehmen die JLK am Didaktikum in der BEF diese Komplexität wahr? Die Inhaltsanalyse der bearbeiteten Themen in der BEF zeigt, dass sich die Sicht auf die Komplexität wahrscheinlich erst allmählich ausformt. So geben die JLK an, sie seien froh, dass in der BEF alle Aspekte von Schule mit mehr Distanz zur Situation und einer besseren Differenziertheit bearbeitet würden, als dies im Berufsalltag möglich sei. Zudem hätten sie Hemmungen, mit erfahrenen Kollegen im Schulteam über diese Erfahrungen zu sprechen (vgl. Auswertungsbericht zum 1. Jahr Berufseinführung des Didaktikums).

Lernansätze in der Berufseinführung (BEF)

Welche Lernansätze kommen nun in der BEF zur Anwendung und was ist der Ausgangspunkt der Lernprozesse in der BEF? In der Literatur werden hier mitunter einseitige Forderungen aufgestellt. So sollen Berufspraxis, Ernstfall-Versuche oder alltagspraktische Erfahrungen (vgl. EDK, 1996, S. 42; Oelkers, 1998; Oelkers & Oser, 2000, S. 55, S. 5; Herzog, 1995, S. 264 und Messner, 1999, S. 64) Ausgangspunkt der Lernprozesse in der BEF sein. Die damit anvisierten Lernansätze reichen von Selbstreflexion über selbst entdeckendes Lernen, Erfahrungslernen, Modelllernen bis zu sozialem Lernen (vgl. Dick, 1995, S. 279; Oelkers, 1998, S. 5; Herzog, 1995, S. 269). Zudem gibt es auch Modelle der Berufseinführung, die auf Vermittlung von Inhalten abzielen (vgl. EDK, 1996, S. 50 f.).

Auffallend ist, dass die Autoren ihren Lernansatz meist auf ihre spezifischen Anliegen ausrichten, wodurch sie die Vielfalt der Ansätze und, damit verbunden, die Komplexität und mehrfaktorielle Konstellation des Lernens in der BEF reduzieren. Das erzeugt eine gewisse Einseitigkeit. Weder die Analyse der Themen, die in der BEF am Didaktikum bearbeitet werden, noch die Inhaltsanalyse der Rückmeldungen der JLK zum Abschluss des Berufseinführungsjahres rechtfertigen eine Reduktion auf spezielle Lernansätze. Viel eher lassen sie den Schluss zu, dass in der BEF in Anlehnung an These 2 des LCH "Fachleute für das Lernen" (LCH, 1993, S. 9) die ganze Palette von Lernansätzen zur Anwendung kommt. Die JLK schätzen rück-

blickend thematisch festgelegte Inhalte, den Austausch von Materialien und Ideen, Hinweise auf Routine, die Reflexion in Gruppen, das gemeinsame Bearbeiten und Analysieren von Problemen, das Kennenlernen von Methoden, das antizipierende Probehandeln, Rückmeldungen zum eigenen Verhalten und Erproben des Perspektivenwechsels (vgl. Evaluationsbericht Didaktikum).

Die einseitige Ausrichtung auf bestimmte Lernansätze in der BEF wird auch durch die Unterscheidung von Ausbildungs- und Praxiswissen oder Theorie und Praxis (vgl. EDK, 1996, S. 29; Herzog, 1995 S. 260, Oelkers 1998, S. 3) verstärkt. Im Sinne der Dialektik, die der Erfahrung und jedem Lernprozess eigen ist (vgl. Berger & Luckmann, 1990, S. 195; Buck, 1989, S. 63; Kyburz et al., 2000, S. 264 f.; Lang, 1993, S. 80 und Wygotski, 1986, S. 21 und 95) ist diese Differenzierung zu relativieren. Kognitionen und eine Art Theorie sind für alles Handeln und Lernen konstitutiv (vgl. Dieckmann, 1994, S. 107). So hat auch das Handeln der JLK immer theoretische Komponenten. Sie werden ja auch als Gefährdung u.a. im Sinne einer zu frühen Fixierung (vgl. EDK, 1996, S. 13) wahrgenommen. In Anlehnung an Aregger differenziere ich bei den Kognitionen zu einer Handlung der JLK graduell zwischen alltagstheoretischen bzw. subjektivistischen bis hin zu systematisch forschenden (vgl. Aregger, 1997, S. 133) Qualitäten. Die persönlichen Theoriebildungen der JLK zum Handeln im Berufsfeld sind Ausgangspunkt für das professionelle Lernen in der BEF. Es geht in der BEF u.a. darum, die subjektive Theoriebildung in ein reflektiertes Verhältnis zur komplexen Berufspraxis zu bringen. Dies wird durch soziales Lernen, durch Erfahrungsaustausch und auch durch die Stützung des Orientierungswissens erwirkt. Die Isolation der subjektiven Theorie kann mitunter zu übertriebenen Zuschreibungen von Problemen auf die eigene Person oder zu Verdrängungen führen. Die kann in emotionaler Hinsicht Unsicherheit, mangelnde Kohärenz, unangemessene Verantwortungsübernahme und Bedrohung erzeugen.

Ausgangspunkt des professionellen Lernens sind sowohl die subjektiven Voraussetzungen (vgl. Wahl, 1993, S. 30) als auch die objektiven Gegebenheiten aus den drei beschriebenen komplexen Ebenen. Diese verschiedenen und konstitutiven Anteile des Ausgangspunkts führen zu vielfältigen Zielkonflikten. Diese können nur dann bearbeitet werden, wenn sie nicht verdrängt, sondern konstruktiv genutzt werden.

Die individuelle Theoriebildung in der Berufseinführungsphase ist im Wesentlichen eine Weiterentwicklung und keine Neuschöpfung. Sie ist unterschiedlich auf dem Kontinuum von Alltagstheorie zu systematischer Theorie einzuordnen und stützt sich auf Vorerfahrungen u.a. aus der Grundausbildung ab. Diese Theoriebildung ist im komplexen Feld der Berufspraxis einzubetten. Dabei sollen die JLK ihre Vorkenntnisse aus der Grundausbildung nutzen. Dies ist anspruchsvoll. Es zeigt sich, dass bei der Gefährdung dieses Anspruchs die Studierenden Widerstände entwickeln, die sich u.a. als Ablehnung der sogenannten "Theorie" ausdrücken. Aus der Perspektive der Begleitung sind diese Widerstände Indikatoren für die Situierung des Lernprozesses der Betroffenen. Diese Widerstände wären auch Hinweise für die Grundausbildung. Vielleicht wurden hier die Inhalte tatsächlich zuwenig im Sinne der oben eingeforderten Dialektik bearbeitet.

Ziel der Berufseinführungsphase ist die nicht nur die Bewältigung des Berufsalltags, sondern die Weiterentwicklung der Professionalität (vgl. Messner & Reusser,

2000, S.163). Sie wäre als gekonnte Verknüpfung der eigenen Theoriebildung oder der eigenen Lernleistungen mit den Anforderungen der Berufspraxis und der Berücksichtigung des "state of the art" zu verstehen. Die Begleitung der BEF muss diese Reflexion anregen und die Prozessbegleitung diesem Ziel entsprechend gestalten. Damit wird die Auffassung, erfahrene Praktiker wären optimale Begleiter, relativiert.

Bei der Begleitung der JLK in der Berufseinführungsphase ist der Anspruch zu beachten, dass die Theoriebildung in Verbindung mit Erfahrungen im konkreten Berufsfeld anzugehen ist. Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass je nach dem, wie die Begleitung angelegt ist, die Theoriebildung der JLK zur Berufspraxis und damit die Identitätsentwicklung dem Zufall, der Selbstentwicklung, der Nachahmung oder der kritischen systematischen Theorieentwicklung überantwortet wird.

Die Begleitung der BEF muss auch zur "'Verdichtung' des umfangreichen Theorie- und Erfahrungswissens auf dicht 'gepackte' Informationseinheiten" (Wahl, 1993, S. 66) beitragen. Von dieser Verdichtung spricht auch Weinert, wenn er das Zusammenspiel von allgemeinen Regeln und der Problemlösung in spezifischen Situationen beschreibt (vgl. Weinert, 1997, S. 22). Wahl weist darauf hin, dass die Verdichtung oder Bündelung hoch individuell zu geschehen hat (vgl. Wahl, 1993, S. 70). Die geforderte Verdichtung oder Bündelung der Lernprozesse führt gemäss Lemke zur praktischen Generalisierung des Gelernten und zum Lerntransfer (vgl. Lemke, 1995, S.IX).

Rolle der Begleitung in der BEF

Die Frage, wer oder welche Instanz für die Durchführung der BEF zuständig ist, verändert sich unter dem Gesichtspunkt der obigen Darlegungen. Es ist eher zu diskutieren, welche Lernkonstellationen zu welchen Theorie- und Identitätsbildungen führen. Vor diesem Hintergrund können allenfalls Vor- und Nachteile von verschiedenen Instanzen diskutiert werden. Aber die Institution ist ja jeweils nur einer von mehreren Faktoren für die Bestimmung der Lernmöglichkeiten.

In der Literatur werden je nach pragmatischem bzw. lerntheoretischem Ansatz unterschiedliche Instanzen für die Leitung der BEF aufgelistet. Das EDK-Dossier 40A erwähnt: Inspektorate, Berater/innen, Mentoren/innen (erfahrene Lehrkräfte aus der Praxis) professionelle Beratungsinstanzen und Beauftragte der Grundausbildung (vgl. EDK, 1996, S. 75). Das EDK-Dossier postuliert auch das Modell der kollegialen Praxisberatung in Peer-Groups (vgl. EDK, 1996, S. 35). Herzog fordert als Coach einen erfahrenen Praktiker (vgl. Herzog, 1995, S. 269). Die Verantwortlichen der Berufseinführung des Kantons Luzern fordern, dass die Grundausbildung, die Schule vor Ort und die Weiterbildungsinstanzen gemeinsam für die BEF zuständig seien (vgl. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung LU, S.7).

Meines Erachtens erfolgt die Festlegung auf ein bestimmtes Modell, gemessen am Stand der Theoriebildung, zu früh. Am Didaktikum werden die Lerngruppen in der BEF von einer Person aus der Praxis und einer Person aus der Grundausbildung (Erziehungswissenschaft) begleitet. Zum jetzigen Zeitpunkt sollten eher Suchraster für die Aufgaben und die Wirkung von Instanzen auf die BEF gesucht werden. Das EDK Dossier 40A kategorisiert bereits die Angebote für BEF in Modelle und weist ihnen

spezifische Funktionen zu: Entlastung, bedürfnisorientierte Fortbildung, Kooperation und Praxisreflexion (vgl. EDK, 1996, S. 44). Dieser Ansatz kann unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte weiterentwickelt werden. Ein mögliches Differenzierungskriterium ist die Frage, wie sich bestimmte Instanzen hinsichtlich kognitiver beziehungsweise emotionaler Prozesse auswirken. Der Suchraster könnte wie folgt aussehen.

Instanz	Kollegiale Beratung	Erfahrene Praktiker/Praktikerinnen	Mentoren/Mentorinnen	Inspektorat	Beauftragte Beratungsstellen	Grundausbildung	Lehrerfortbildung	Schule vor Ort
Kognitive Prozesse								
Emotionale Prozesse								

Abbildung 1: Suchmatrix für die Einschätzung der Wirkungen von Instanzen der BEF auf kognitive und emotionale Prozesse

Eine Analyse der bearbeiteten Themen in den BEF am Didaktikum ergibt, dass in ihnen vor allem folgende Funktionen angegangen werden: Materialsuche und gegenseitige Hilfestellungen, Vergleich von Unterrichtsplanung und -durchführung und Klassenführungsaufgaben, gegenseitige Bestärkungen, Nutzung von je verschiedenen Vorerfahrungen, gemeinsame Suche von Problemlösungen, Reflexion der eigenen Praxis, Einordnen von Fragestellungen in die Komplexität des beruflichen und gesellschaftlichen Umfeldes und Nutzung von Erfahrungen aus der gemeinsamen Arbeit in der Arbeitsgruppe. In der weiteren Diskussion muss geklärt werden, welche Instanz für welche Aufgabe oder Funktion besonders geeignet ist, oder es sollte aufgezeigt werden, inwiefern einzelne Institutionen fördernd oder hemmend auf einzelne Aufgaben und Funktionen wirken und inwiefern einzelne Institutionen durch bestimmte Aufgaben und Funktionen gar überfordert wären.

Persönlich plädiere ich dafür, dass die Begleitung der BEF breit abgestützt wird, damit alle anfallenden Problemstellungen und Funktionen aufgegriffen werden können. Dazu gehören auch Fragen, die aus der Arbeit in der BEF selbst erwachsen. Eine Reduktion der BEF auf das Modelllernen mit erfahrenen Praktikern, auf sozialen Austausch durch Intervision, auf das Lernen durch Versuch und Irrtum durch Ernstfallversuche stellt eine Verkürzung des Bildungskonzepts der Berufseinführungsphase dar. Ein einseitiges Lernkonzept erlaubt kaum die hier geforderte Reflexion und die Rückbindung der Reflexionsergebnisse in die komplexe Berufspraxis. Um nachhaltige Lernprozesse auszulösen, müssen die begleitenden Personen und auch die JLK mit partiellem Wissen, mit partiellen Steuerungsmöglichkeiten und mit partiellen Zielerreichungen umgehen können (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 258). Das professionelle Handeln muss angemessen mit der komplexen Berufspraxis und mit den eigenen individuellen Lernprozessen, die zur Berufsidentifikation führen, verknüpft werden können. Diese Aufgabe erachte ich als die grosse Herausforderung der Berufseinführungsphase.

Literatur

- Berger, P.L. & Luckmann, Th. (1990). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berner, H. et al. (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71-83.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dalin, P. (1982). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. München: Schöningh.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Didaktikum (1996). *Berufseinführung für Lehrpersonen der Sekundar- und Reallehrer/innen-Ausbildung (SEREAL)*. Aarau: Lehrbildungszentrum.
- Dieckmann, B. (1994). Erfahrung und Lernen. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- EDK-Dossier 40A (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK.
- Fend, H. (1999). *Qualität im Bildungswesen*. München: Juventa.
- Gautschi, P. (2000). Forschendes Lehren in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54-55.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Glaser, F. (1990). *Konfliktmanagement* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Havelock, R.G. (1976). *Schulinnovation – ein Leitfadens*. Bern: Haupt.
- Heckmaier, B. (1994). *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für Didaktisches Design. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (3), 229-253.
- Kegan, R. (2000). Competencies as "Working Epistemologies": Ways we want adults to know. Neuchâtel, DeSeCo Workshopunterlagen 21./22. Juni 2000.
- Kissling-Näf, I. & Knoepfel, P. (1996). Lernfiguren in der schweizerischen Umweltpolitik. In M. Roux (Hrsg.), *Förderung umweltbezogener Lernprozesse in Schulen, Unternehmen und Branchen*. Basel: Birkhäuser.
- Kyburz, R., Högger, D. & Wyrsh A. (2000). *Sozi-ökologische Umweltbildung in der Praxis*. Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Lang, A. (1993). Welt der Zeichen – Welt der Wirklichkeit. In P. Rusterholz & M. Svilar (Hrsg.), *Zeichen nach innen, Zeichen nach aussen – eine semiotisch – ökologische Psychologie als Kulturwissenschaft*. Bern: Haupt.
- Lemke, St. (1995). *Transfer-Management*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 62-70.
- Messner, H. & Reusser K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), 157-171.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oelkers, J. (1998). *Qualitätssicherung und professionelle Fortbildung : Neue Wege der Personalentwicklung*. Magglingen, Hauptreferat SKLFB-Tagung.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 7-16.
- Roux, M. (1999). Angebot von neuen Landschaftsprodukten durch die Landwirtschaft in Agglomerationsräumen. *Zeitschrift: Forum für Wissen*.
- Salganik, L H. et. al. (1999). Projects on Competencies in the OECD Context. Neuchâtel, DeSeCo Workshopunterlagen 21./22. Juni 2000.
- Schneidewind, U. (1998). *Die Unternehmung als strukturpolitischer Akteur*. Marburg: Metropolis Verlag.

- Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrerverein (1993). *Lehrerin/Lehrer sein: Berufsleitbild*. Zürich: LCH.
- Türk, K. (1976). *Grundlagen einer Pathologie der Organisation*. Stuttgart: Enke.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung: Fortbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. Aarau: Sauerländer.
- Vogel F. & Vogel M. (1996). *Berufseinführung: Weiterbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. Luzern: Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.
- Vogel, F. & Vogel, M. (2000). *Sitzungsprotokoll Interkantonale Berufseinführungstagung*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Weinert, F.E. (1997). *Lernkultur im Wandel*. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK.
- Wahl, D. et al. (1993). *Erwachsenenbildung konkret*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wygotski, L. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Wyrsh, A. (1993). Aargau: Projektkurs am Didaktikum : Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 258-266.
- Wyrsh, A. (1999). Berufseinführung als Lernchance. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 117. Jg, Nr. 18.
- Wyrsh, A. (1991), Ein Schulversuch sprengt das Konzept. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 13 (2), S. 187-198.
- Wyrsh, A. & Abächerli, A. (1996). Innovationsprozesse in der Entwicklung des Leitbildes "Schule Aargau". Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag.

Berichte:

- Evaluationsbericht zum 1. Jahr Berufseinführung (BEF). Aarau, Didaktikum, Begleitgruppe, 2000.
- Die Ausbildung von Lehrer/innen für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau. Aarau, Planungsgruppe, 1996.

Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub

Charles Landert

Die Analyse des Weiterbildungsverhaltens der Lehrerinnen und Lehrer belegt, dass sich die Lehrpersonen bei weitem nicht nur über formelle, in einer spezialisierten Institution konsumierte Angebote für den pädagogischen Alltag à jour halten. Die im Berufsalltag eingebettete informelle Weiterbildung wird - im Vergleich mit der formellen Lehrerweiterbildung - nicht nur subjektiv als wichtiger beurteilt; sie ist auch quantitativ bedeutungsvoller. Im Vertrauen auf das Potential der individuell organisierten Weiterbildung wird die institutionelle Lehrerweiterbildung künftig ihre Angebote konzentrieren und auf Bereiche ausrichten können, welche die vom Staat intendierte Entwicklung in der Bildung vorantreiben. Dazu ist ein Professionalisierungsschub in den Institutionen und im Kader nötig.¹

Aus der Arbeitszeituntersuchung der Dachorganisation Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (Landert, 1999a) geht hervor, dass je nach Schulstufe 4-7% der Arbeitszeit - entsprechend 9-17 Tage pro Jahr - in die Weiterbildung *insgesamt* und davon zwei Drittel in die informelle Weiterbildung investiert werden. Der aus unseren Befragungsdaten (Landert, 1999b) errechnete Durchschnittswert der jährlich genutzten *institutionellen Weiterbildung* (je nach Stufe und Kanton zwischen 5 und 9 Tage pro Jahr) liegt infolge systematischer Verzerrung der Stichprobe rund 100% über dem tatsächlichen Wert von etwa 3-5 Tagen pro Jahr. Das von den kantonalen und schweizerischen Weiterbildungsveranstaltern bereitgestellte Angebot wird nicht von allen Lehrpersonen genutzt. Etwa 40-50% der Lehrerinnen und Lehrer nutzen die von den Kantonen, schweizerischen Institutionen und schulintern organisierten Weiterbildungen überhaupt nicht oder nur sporadisch.

Der Stellenwert der im Kollegium (Schule, Schulgemeinde) genutzten Weiterbildung war im Zeitpunkt unserer im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführten Erhebung marginal. Er wird in den letzten 5-6 Jahren absolut an Bedeutung gewonnen haben, dies allerdings im Zuge der verstärkten Schul- und Organisationsentwicklung und weniger als dezentrale Weiterbildung etwa in den thematischen Feldern Unterrichtsqualität, Lernprozesse, Lernförderung o.ä.

Institutionelle Lehrerweiterbildung wird vor allem als fachliche Weiterbildung² genutzt; 50-60% der Veranstaltungen beschäftigen sich mit einem einzelnen Unterrichtsfach. Psychologie, pädagogische Theorie, Lerntheorie, Methodik, Unterrichtsplanung und -auswertung u.a. nehmen einen kleinen Stellenwert ein. Eine genauere Analyse zeigt, dass ein wesentliches Element der Motivation für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung gesellschaftliche Momente (Austausch unter den Lehrpersonen, Befriedigung von Kommunikationsbedürfnissen) einschliesst und so nicht nur zur emotionalen Entlastung, sondern auch zu einer Verortung innerhalb der Pro-

¹ Die Ausführungen stützen sich wesentlich auf die Ergebnisse der im Rahmen des NFP 33 durchgeführten Untersuchung "Evaluation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz" (s. Landert, 1999a). Hier dargestellte Modifikationen bzw. Ausweitungen der im Schlussbericht an den Nationalfonds formulierten Vorschläge erfolgten aufgrund von jüngst fertiggestellten Evaluationen bzw. Gutachten in den Kantonen Bern, Basel und Zürich.

² Verstanden als Weiterbildung (z.T. auch Fachdidaktik) in den Lehrplanfächern.

fession beiträgt. Institutionelle Weiterbildung leistet gemäss der Einschätzung der Lehrpersonen einen Beitrag zur kurz- und mittelfristigen Motivation.

Die von uns beobachteten Lehrerweiterbildungsinstitutionen zeichneten sich mehrheitlich durch eine schwache Professionalisierung aus. Zunächst betrifft dies die Ebene der Systemsteuerung, d.h. die strategische und konzeptionelle Arbeit, Bedürfnis- und Bedarfsabklärung, Programmierung und Evaluation, dann aber auch die personelle Ebene (Kursleiterinnen, Kursleiter). Das die Kurse vorbereitende und durchführende Personal rekrutierte sich weitgehend aus dem Lehrkörper: ein sehr hoher Anteil (bis zu 30%) der Lehrpersonen hat denn auch selber bereits einmal einen Kurs geleitet. Allerdings ist das Ausmass der Weiterbildungstätigkeit sehr gering, und zwischen zwei erteilten Kursen liegen bisweilen sehr grosse Abstände, so dass kaum damit gerechnet werden kann, dass diese Lehrerinnen und Lehrer eine zweite berufliche Identität (Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner) herausbilden. Die Weiterbildung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wird von einer sehr dünnen Schicht von festangestellten Kadern geleistet und erreicht selten eine grosse Intensität.

Die *Wirksamkeit* und *Nachhaltigkeit* der Lehrerweiterbildung (als praktische und dauerhafte Ergebnisse in spezifischen Feldern des Lehrerberufs) hängt neben der Qualifikation des Kadern wesentlich von der Veranstaltungsform ab. Sie wird bei den halbtägigen, eintägigen und sequentiellen Kursformen am geringsten eingeschätzt. Dass kurze Weiterbildung im Vergleich zu längeren Interventionen (z.B. Blockkurse, mehrtägige oder mehrwöchige modulare Weiterbildung³, Schul- und Unterrichtsberatung und natürlich Langzeitweiterbildung) als weniger wirksam eingeschätzt wird, mag trivial erscheinen. In den Weiterbildungssystemen stellen aber gerade sie - als eine die reguläre Abwicklung des Unterrichts relativ wenig beeinträchtigende Veranstaltungsform - mit knapp 60% Anteil das häufigste Angebot dar: Die meisten Bildungssysteme haben offenbar noch keine Lösungen gefunden, wie sich die Funktionen Unterricht und Weiterbildung organisatorisch befriedigend und wirksam verzahnen lassen. Die Evaluation hat einige Belege dafür gesammelt, dass sich Unterrichten und Weiterbildung oft gegenseitig im Wege stehen und nur selten in eine sinnvolle Wechselbeziehung eintreten. Die ungünstige Rhythmisierung von Unterricht und anderen Funktionen der Lehrpersonen stellt somit eines der Hauptprobleme in der Umsetzung von Weiterbildungsveranstaltungen dar. Hinzu kommt ein weiteres: Institutionelle Weiterbildung wird nur bedingt planvoll genutzt. Das idealtypische Modell - *Eruieren der Unterrichtsbereiche oder Problemfelder, in denen Weiterbildung objektiv und subjektiv nötig ist / Evaluieren passender Angebote / Anmeldung* - kommt kaum zur Anwendung. Die Nutzung von institutioneller Weiterbildung lässt sich zumeist als Reaktion auf die Ausschreibungen der wichtigsten Veranstalter (im Volksschulbereich vor allem die kantonalen Weiterbildungsstellen) charakterisieren. Sie steht dabei oft im Wettbewerb (Privatleben, andere Verpflichtungen). Zweckdienlich scheinende Angebote *privater Anbieter* werden dabei oft zurückhaltend genutzt, weil die von den Kantonen gewählten Finanzierungsmodi die staatliche Weiterbildung bevorzugen.

³ Hier sind ausgeschlossen die Kurse, die nicht aus didaktischen, sondern aus organisatorisch-technischen Gründen auf mehrere sehr kurze Sequenzen aufgeteilt werden.

Das Problem von Angebot und Nachfrage

Wir stehen damit an der Schnittstelle von Angebot und Nachfrage, d.h. vor dem Problem der optimalen Passung von Bedürfnissen der Zielgruppen einerseits und Weiterbildungsprogrammen andererseits. Im Zeitpunkt der Evaluation verfügte keines der untersuchten Weiterbildungssysteme (kantonale und schweizerische Weiterbildungsinstitutionen) über ein integrales und kohärentes Konzept, in dem in systematischer Weise die Funktion der Weiterbildung während einer ganzen Lehrbiografie aufgezeigt worden wäre. Entsprechend fehlten auch Vorstellungen darüber, welche der praktisch unbegrenzten thematischen Wünsche der Lehrpersonen fokussiert und befriedigt werden sollten. Das Ergebnis ist bekannt; es resultierten Weiterbildungskataloge, die offenbar sehr vielen Lehrpersonen zusagten. Nur: Wurden dadurch auch die virulenten Probleme in den Schulen angegangen? Und überdies: sehr viele Kurse (zum Teil bis zu 50%) kamen nicht wegen der kleinen, sondern wohl eher wegen der zu grossen Auswahl und der zu geringen Zahl von Interessierten nicht zustande.

Die letztlich wenig befriedigende Beliebigkeit der Programme hat die innovativen Veranstalter in den letzten Jahren zu verschiedenen neuen Lösungen geführt. Zum einen werden nun Kursvorschläge seitens der Lehrpersonen (bzw. Projektgruppen) systematischer evaluiert. Zum andern werden in verschiedenen Kantonen Kurse auf Abruf ausgeschrieben. Die Verantwortung für das Zustandekommen eines Kurses und für den Transfererfolg soll damit verstärkt auch von den Lehrpersonen (Kollegien) wahrgenommen werden. Ähnlich auch das Vorgehen, einen Teil der Weiterbildungsbudgets den Schulen zu übertragen. In beiden Fällen gewinnt der praktische Bezug zum Arbeitsplatz dank grösserer Homogenität der Weiterbildungsgruppe an Bedeutung. Im Kanton Basel-Stadt werden Kurse, die in den Augen der Weiterbildungsverantwortlichen nicht oberste Priorität geniessen, in den freien Markt verwiesen und lediglich mit den Overhead-Kosten alimentiert.

Hinter allen Massnahmen steht letztlich die Absicht oder vielmehr Notwendigkeit, in der formellen Weiterbildung die "wichtigen" und "notwendigen" Inhalte zu transportieren und sich nicht in zu vielen punktuellen Fragestellungen zu verlieren. Dies erfordert klare Schwerpunktsetzungen in der formellen Weiterbildung, was wiederum eine sinnvolle Arbeitsteilung von formeller und informeller Lehrerweiterbildung impliziert.

Es können heute drei Ebenen der Lehrerweiterbildung mit je unterschiedlichen Ansprüchen unterschieden werden: *Schulsystem*, *Schulen (Kollegien)* und *Lehrpersonen*. Die Aufgabenteilung könnte dabei künftig wie folgt aussehen:

- Das *Schulsystem* konzipiert nachhaltig wirkende Weiterbildung für die wesentlichen Berufsfelder sowie für spezifische (berufs-)biografische Stationen einer Lehrperson. Im Zentrum stehen disziplinäre und interdisziplinäre, modulare Weiterbildungsangebote, die zyklisch genutzt werden. Jedes Jahr können sich Lehrkräfte in einem von ihnen ausgewählten Schwerpunkt (Lehrplaninhalt) inhaltlich und fachdidaktisch aufdatieren. Der Schwerpunkt wechselt jährlich, so dass nach Ablauf eines Zyklus von etwa 6-8 Jahren wieder von vorne begonnen werden kann. Das zweite Element sind Langzeitweiterbildungen, die als Antwort auf bestimmte berufsbiografische Situationen zu verstehen sind und alle ca. 8

Jahre - als ca. drei- bis viermonatiger Arbeitsplatzwechsel konzipiert - sowohl individuelle Anliegen als auch Bedürfnisse des Systems aufgreifen.

- Die *Schulen bzw. Kollegien* evaluieren ihre kollektiven Weiterbildungsbedürfnisse und befriedigen sie unter Rückgriff auf ein eigens dafür eingerichtetes Budget der Schule. Sie können sich am staatlichen Angebot orientieren oder eine Dienstleistung auch im privaten Bereich einkaufen. Die Themen betreffen alle Angehörigen der Schule gleichermassen und tragen vor allem zur Entwicklung und Pflege einer spezifischen Schul- und Lernkultur bei.
- Die *Lehrpersonen* bilden sich informell und formell weiter. Zur Deckung individueller Bedürfnisse, die sie informell nicht befriedigen können, können sie auswählen zwischen staatlichen, oben bereits erwähnten Angeboten und Dienstleistungen von akkreditierten Anbietern. Kostenpflichtige Angebote werden mit Weiterbildungsgutscheinen⁴ und eigenen Mitteln finanziert. Angebote, die in der Nähe von Rekreation oder Freizeitbeschäftigung angesiedelt sind, werden nicht in die subventionierten Programme aufgenommen.

Die Weiterbildungssysteme funktionieren so zielgerichteter, weil sie - zeitlich besser dotiert - eher in die Tiefe gehen und den Transfer besser fokussieren können. Niemandem wird vorgeschrieben, was zu tun und zu lassen sei. Aber nicht jede Weiterbildung wird finanziert oder subventioniert, da der Staat seine Mittel konzentriert und wirksam einsetzen will. Neu definierte und besser dotierte Schulleitung und Schulaufsicht thematisieren die Weiterbildungsnotwendigkeiten zusammen mit dem Lehrpersonal.

Notwendige Klärungen

Klärungen müssen in mehreren Bereichen vorgenommen werden, die folgenden stellen lediglich Beispiele dar:

- *Zeitliche Einbettung der Weiterbildung; Vereinbarkeit von Unterricht und Weiterbildung*: Der Staat wird Rahmenbedingungen bereitstellen müssen, damit der Transfer einer Weiterbildung erfolgreich verlaufen kann. Weiterbildung soll nicht etwas Zusätzliches sein, das zwischen den regelmässig ausgeübten Funktionen des Lehrerberufs eingezwängt wird, sondern sich in stimmiger Art in den beruflichen Alltag einfügen können. Dies impliziert klar einen höheren Zeitbedarf.
- *Arbeitsteilung von Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung; Passung des Curriculums der Grundausbildung einerseits und der Weiterbildungsinhalte andererseits*: Das Generieren, Bewahren und Erneuern der professionellen Qualifikation muss vom Anfang bis zum Ende einer Lehrerberufsbiografie konzipiert werden. Besonderes Augenmerk gehört der Arbeitsteilung zwischen Lehrerbildung und Weiterbildung und insbesondere der Nahtstelle von Ausbildung und Praxis (Zuständigkeit für Berufseinführungsphase).

⁴ Ein Konzept mit Weiterbildungsgutscheinen könnte bzw. sollte mit Gewinn zuerst in einem Kanton oder einer Region entwickelt und erprobt werden. Evaluationsergebnisse würden den Entscheid über seine weitere Verbreitung bzw. Modifikationen oder allenfalls den Verzicht erlauben.

- *Weiterbildung in besonderen biographischen Phasen:* Ein Oberziel müsste sein, die durchschnittliche Verweildauer einer Lehrperson im Lehrerberuf zu erhöhen. Die Biografie einer Lehrperson enthält Momente der Routine, Ermüdung, Rollen-Redefinition, neuer Motivation usw., die mit Vorteil besonders begleitet werden. Will der Staat die Aus- und Weiterbildungskosten pro Arbeitsplatz günstig gestalten, muss er Massnahmen für ein möglichst langes Verbleiben im Lehrerberuf konzipieren. Solche Massnahmen greifen *rechtzeitig* (*prophylaktisch*) und dauern mehrere Monate (Langzeitweiterbildung), entbehren aber klar des Charakters der Gratifikation. Für Lehrpersonen mit hohem Dienstalter sind differenziertere Modelle für die Phase vor dem Ruhestand zu entwickeln, die den aktuell am meisten verbreiteten Modus (relativ geringfügige Zahl von Entlastungslektionen, vorzeitiger Ruhestand) verbessern bzw. ablösen.
- *Kaderbildungs- und Kaderweiterbildungskonzept:* Lehrerweiterbildungssysteme haben künftig deutlich weniger Kadermitglieder. Diese unterrichten zwar in der Regel weiterhin, arbeiten dafür mindestens in einem Pensum von 10-30% in der Weiterbildungsfunktion. Dazu ist ein eigenständiges Berufsprofil zu entwickeln.
- *Synergien mit privaten Anbietern von Erwachsenenbildung:* Zahlreiche schulrelevante Inhalte der Lehrerweiterbildung werden von privaten Institutionen der Erwachsenenbildung oder auch Unternehmen aufgenommen. Die Weiterbildungssysteme fördern den Zugang zu solchen Angeboten.
- *Finanzierung:* Die Entwicklung der Lehrerweiterbildung erfordert einen angemessenen zusätzlichen Finanzbedarf. Die zusätzlichen Kosten sollen wesentlich vom Staat, aber auch vermehrt durch eigene Mittel der Lehrpersonen selber gedeckt werden, heisst doch Weiterbildung auch Erhalten der Arbeitskraft und Erwerbsfähigkeit.

Informelle Weiterbildung nicht unterschätzen

Die bisher behandelten Punkte betreffen wesentlich die formelle Lehrerweiterbildung sowie deren Koordination mit der Lehrerbildung. Die Lehrerweiterbildungsinstitutionen tun jedoch gut daran, wenn sie auch den Beitrag der *informellen Weiterbildung* zur Aufdatierung der Lehrpersonen würdigen. Die informelle Weiterbildung weist besondere Eigenschaften auf, die nicht zu unterschätzen sind und deshalb von der institutionellen Weiterbildung in einem Gesamtkonzept mitberücksichtigt werden sollten.

- Sie wird zeitlich und örtlich flexibel ("just in time") genutzt. Voraussetzung ist, dass die notwendigen Instrumente (Literatur, Medien, Ansprechpartner) verfügbar sind.
- Sie ist optimal auf die Bedürfnisse abgestimmt; die geplante (weil bereits bekannte) Anwendung und Umsetzung stimuliert in hohem Masse zur Nutzung der Weiterbildung. Die zwischen aufkommendem Bedürfnis und informeller Weiterbildung bestehende zeitliche Lücke kann von der Lehrperson selber definiert (d.h. optimiert) werden.
- Die Portionierung der Weiterbildung wird von der Lehrperson selber bestimmt. So kann z.B. die Weiterbildung sofort unterbrochen werden, wenn die Aufnahmefähigkeit erschöpft ist.

- Die informelle Weiterbildung ist für den Staat kostengünstig: So wie Weiterbildung heute konzipiert ist, fallen ihm in diesem Segment keine bedeutsamen Kosten an. Es ergeben sich für die Lehrperson kaum Deplatierungskosten und Reisezeit.

Durch eine kohärente Definition der Arbeitsteilung zwischen informeller und formeller Weiterbildung fällt die Konzentration der formellen Weiterbildung auf spezifische Inhalte leichter. Die positiven Merkmale der informellen Weiterbildung zeigen, dass es sich für den Staat lohnen dürfte, selbst die individuelle informelle Weiterbildung nicht dem Belieben der Lehrpersonen überlassen, sondern Überlegungen anzustellen, auf welche Art er zu deren Optimierung beitragen kann. Im Vordergrund stehen etwa eine betreute Mediothek, Service-Leistungen im Internet-Bereich (Akquisition von Information, Erstellen von Links, Unterstützung/Moderation von Forums-Plattformen, zielgruppenspezifische E-Mailings, Erleichterung eines Überblicks über institutionelle Angebote und Fachkräfte u.a.), Hotline, Vermittlung von Fachleuten, punktuelle Unterstützung von selbstorganisierten Lern- oder Erfahrungsgruppen und anderes.

Günstige Zeit für Veränderungen

Einige der aktuell laufenden Entwicklungen bieten aussergewöhnliche Chancen um die Lehrerweiterbildung zu reflektieren und kommen einer Neupositionierung der Lehrerweiterbildung entgegen:

- In den *teilautonomen Schulen* wird die Meinungsbildung darüber, was notwendige Weiterbildung ist, transparenter ablaufen. Die Lehrpersonen werden in der Schulleitung auch zunehmend eine Ansprechinstanz finden, um Aspekte der Personalentwicklung und Weiterbildung zu thematisieren. Der Zusammenhang zwischen Schul- und Unterrichtsqualität, Schulaufsicht, Weiterbildung und Umsetzung von Weiterbildung gewinnt Kontur. Für erfahrene Lehrpersonen bieten sich zunehmend mehr Möglichkeiten für Rollendifferenzierungen.
- Die *pädagogischen Hochschulen* werden die neuen Trägerinnen von Lehrerweiterbildung sein. Solche institutionelle Einbettung im Tertiärbereich liegt auf der Hand, da Lehrpersonen künftig zumindest den Kern der institutionellen Lehrerweiterbildung kaum in anderem Kontext werden nutzen wollen. Die Nachbarschaft zur Lehrerbildung müsste die zum Teil bestehende grosse Distanz zwischen Ausbildung und Praxis, Theorie und Praxis, Forschung und Praxis, tendenziell verringern. Damit dieser Prozess gelingt, muss er allerdings äusserst sorgfältig geplant und moderiert werden. Ebenso müsste es gelingen, für die Berufseinführungsphase massgeschneiderte Lehrerweiterbildungsangebote zu konzipieren.
- *Andere Fachhochschulen sowie (private) Erwachsenenbildungseinrichtungen:* Sie bieten sich an als Kooperationspartnerinnen mit spezifischem Know how, das eine Pädagogische Hochschule nicht zwingend auch anbieten muss (Synergiebildung). Die häufigere Nutzung qualifizierter privater Angebote wird durch eine liberalere Praxis der Kostenbeiträge und durch Weiterbildungsverbände gefördert. Der Kontakt mit nicht-staatlichen Weiterbildungsinstitutionen führt die Lehrpersonen auch zu anderen Berufsgruppen hin.

- *New Public Management (NPM)*: Die sinnvolle Anwendung dieses Ansatzes der Verwaltungsführung fördert die Unterscheidung von wirksamen und unwirksamen Weiterbildungsmassnahmen und dementsprechend auch den effizienten Einsatz der Mittel.

Und die Kosten?

Um die insgesamt konsumierte Weiterbildungsmenge sowie die Nachhaltigkeit der Weiterbildung anzuheben und die Weiterbildungssysteme allgemein verstärkt zu professionalisieren, sind offenkundig einige einschneidende Massnahmen erforderlich. Dazu muss zum einen sicher einiges an Finanzen bereitgestellt werden, und zwar sowohl vom Staat wie auch von den Lehrpersonen selber. Zum andern muss Weiterbildung Zeitgefässe definieren, in denen eine nachhaltige Umsetzung möglich wird. Ob schliesslich die Wahlpflicht eingeführt werden muss, um die absenten oder schwachen Nutzerinnen und Nutzer von formeller Weiterbildung zur Weiterbildung zu bringen, bleibt für uns offen. Auf sie kann verzichtet werden, wenn die Weiterbildungsangebote und die Rahmenbedingungen attraktiv genug sind und wenn Schulleitung und Schulaufsicht in konsistenter Weise zu funktionieren beginnen.

Wenn in der Schweiz die Investitionen im Weiterbildungsbereich pro Lehrperson um 150-200% erhöht werden, bewegen wir uns (zusammen mit den skandinavischen Ländern) an der Spitze der OECD-Staaten - kein Luxus für ein Land, in dem das so genannte Humankapital zu den bedeutendsten Produktionsfaktoren zählt. Die nötigen zusätzlichen 200-300 Mio. Franken (der Betrag für den Volksschulbereich und die Sekundarstufe II) mögen Kopfschütteln hervorrufen und solches Ansinnen der Lehrerweiterbildung in den Bereich der Utopien verweisen. Wir schlagen vor, die Schere im Kopf zu entfernen und demgegenüber eine umfassende volkswirtschaftliche Gesamtrechnung vorzunehmen. Eine solche wird den 200-300 Mio. Franken Mehraufwendungen geschätzte 150 Mio. Franken Einsparungen gegenüberstellen können. Solche ergeben sich aus einer Reduktion der erzwungenen Frühpensionierungen und Invalidisierungen von Lehrpersonen und einem verbesserten Rückgriff auf Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger - aus Massnahmen also, die die durchschnittliche Verweildauer im Lehrerberuf erhöhen und die Ausbildungskosten pro Arbeitsplatz senken. Das vorgeschlagene Programm ist bezahlbar und somit realisierbar, vorausgesetzt, der bildungspolitische Wille dazu ist tatsächlich vorhanden.

Literatur

Landert, Ch. (1999a). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich/Chur: Rüegger.

Landert, Ch. (1999b). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.

Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei?

Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern

Hans Joss

Am Beispiel der bernischen Semesterkurse beschreibt der Autor die Ziele, Inhalte, Strukturen und Prozesse des halbjährigen Fortbildungsangebots zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Die Ergebnisse einer Langzeitevaluation runden den Bericht ab.

Einleitung

Seit 1979 haben Lehrerinnen und Lehrer, die seit mindestens acht Jahren an bernischen Schulen unterrichtet haben, die Möglichkeit, sich während eines bezahlten Bildungsurlaubs fortzubilden. Bis heute haben rund 1'000 Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen (Kindergarten bis 10. Schuljahr) von diesem Angebot Gebrauch gemacht und sich im Rahmen der Berner Semesterkurse weitergebildet. Die jeweiligen Kursgruppen bestehen aus dreissig- bis fünfundsingzigjährigen Lehrerinnen und Lehrern der unterschiedlichen Schulstufen.

Ziel dieser Intensivfortbildung ist es, Lehrpersonen Gelegenheit zu bieten, nach mehrjährigem Schuldienst eine berufliche, individuelle und systembezogene Standortbestimmung vorzunehmen. Grundlage der Kursarbeit und der Umsetzung ihrer Ergebnisse nach Kursende ist die reflektierte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrpersonen.

Das Lehr- und Lernverständnis dieser Weiterbildung

Das während Jahren gewachsene Kurskonzept kann anhand zweier Beispiele beschrieben werden: einerseits am erwachsenenbildnerischen Modell von Napper & Newton (2000), andererseits anhand eines Textes von Altrichter & Posch (1994), der aufzeigt, wie Lehrpersonen ihren Unterricht erforschen und ihre Praxis reflektieren.

Nach Napper und Newton(2000) lernen Erwachsene am besten,

- wenn sie sich in einem sicheren Lernklima befinden,
- wenn sie eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts erleben, sich selber ernst nehmen und von andern ernst genommen werden,
- wenn sie zu ihren eigenen Erfahrungen stehen und sie diese auch von den andern geschätzt sehen,
- wenn sie Zeit erhalten, diese Qualitäten in einem Geiste der Offenheit zielorientiert zu entwickeln,
- wenn sie vom Hier und Jetzt, den aktuellen Problemen ihrer beruflichen Praxis, ausgehen und an aktuellen Beispielen lernen können,
- wenn sie Erfahrungen reflektieren und sie als Quelle des Lernens und der Entwicklung selbstkritisch nutzen können,

- wenn sie ihre kurz-, mittel- und langfristigen Ziele selbst bestimmen können, und das sowohl bezogen auf persönliche Bedürfnisse als auch auf berufliche Anforderungen,
- wenn sie die Verantwortung für die Planung ihres Lernens übernehmen und mit andern verhandeln und sich vereinbaren können,
- wenn sie aktiv in den Lernprozess einbezogen werden und erleben, dass ihr Beitrag gewürdigt und geschätzt wird,
- wenn sie ihre Erfahrung, Reflexion und Problemlösestrategien mit allgemeinen Prinzipien verbinden können,
- wenn sie Verantwortung für ihr individuelles Lernen übernehmen,
- wenn sie die Dynamik der Lerngruppe als Lernchance sehen,
- wenn sie autonom werden und ihr Lernen selber bestimmen.

Diese Prinzipien eines effektiven, erwachsenengemässen Lernens sind auch für das professionelle Lernen von Lehrpersonen in ihrer Weiterbildung bestimmend. Grundlage der Überlegungen von Napper & Newton bildet die Transaktionale Analyse nach E. Berne. Dieses integrierende Modell erlaubt Verbindungen der Piaget'schen Entwicklungspsychologie mit feldtheoretischen Elementen nach Kurt Lewin (1982).

Die Aktionsforschung nach Altrichter & Posch (1994) zeigt Möglichkeiten, wie Lehrpersonen ihre Arbeitssituation aktiv verändern und weiter entwickeln können. Altrichter schreibt: "Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern ... Das Motiv besteht darin, die Qualität des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrer und Schüler/innen arbeiten, zu verbessern. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrerinnen und Lehrern bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen. Die bisherigen Erfahrungen mit Aktionsforschung haben gezeigt, dass Lehrer/innen dazu in der Lage sind und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen" (S. 11). "Aktionsforschung ist Forschung, die von den von einer sozialen Situation direkt Betroffenen betrieben wird" (S. 13).

Lehrerinnen und Lehrer als eigenständig Lernende und Forschende

Wir sprechen die Teilnehmenden am Semesterkurs als Lernende und Forschende an, als Fachleute für Unterricht, deren Amtsauftrag die bernische Gesetzgebung wie folgt umschreibt: "Die Lehrkräfte erfüllen einen Gesamtauftrag gemäss den Bildungszielen und den weiteren Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen. Dieser umfasst insbesondere:

- die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten,
 - beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule"
- (LAG Art. 17,1993).

In den Semesterkursen wird die eigene Tätigkeit reflektiert, Rückmeldungen werden eingeholt, neue Erkenntnisse fliessen in die tägliche Arbeit ein.

Dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer beruflichen Rolle als reflektierende und forschende Praktiker verstehen sollen, als "praticiens-chercheurs", das spiegelt sich

auch in der Zusammensetzung der Kursleitung. Drei Personen teilen sich in weniger als 200 Stellenprozent. Ein Leiter und eine Leiterin unterrichten in der Regel zusätzlich ein Teilpensum an einer öffentlichen Schule. Das gibt den beiden die Möglichkeit, an den eigenen Klassen in die Praxis umzusetzen, was im Kurs erarbeitet wird. Als noch wichtiger erachten wir die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich mit der Kursleitung auf der beruflichen Ebene zu identifizieren, indem die Kursleiter selber zeigen, was heute an einer 'normalen' Volksschulklasse möglich ist. Der Gegensatz Theorie - Praxis wird aufgrund dieses Rollenverständnisses weitgehend aufgelöst. Die beiden Kursleiter kehren nach zwei Jahren wieder an ihre Klassen zurück, mit dem Auftrag, die Kolleginnen und Kollegen nach Kursende während zweier Jahre in ihrer Praxis zu begleiten und nach dieser Zeit mit ihnen abschliessende Evaluationsgespräche zu führen. Dank dieser weiterführenden Zusammenarbeit verlagert sich die Fortbildung auf den Schulalltag. Menschliche Verhaltensänderungen gelingen umso eher, je grösser die Ähnlichkeit zwischen Lern- und Arbeitssituation ist. Dieses praxisnahe Vorgehen erleichtert zudem die Verständigung zwischen Teilnehmenden und der wissenschaftlichen Leitung, die verantwortlich ist für das Einhalten der Ziele der Qualitätsentwicklung und für das Weiterentwickeln fachlicher Standards im Bezug zu aktuellen Forschungstendenzen.

Umsetzung des Lehr- und Lernkonzepts im Kursverlauf

Die Kursarbeit gliedert sich in drei Phasen:

- Einstiegsphase: *Abholen* der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer,
- Kursarbeit: *Umsetzen* der Lehr- und Lernprinzipien, wie sie bei Napper & Newton (2000) beschrieben sind,
- Praxisbegleitung nach Abschluss des Kurses: *Sichern* der Nachhaltigkeit des Gelernten und dessen Umsetzung in die Alltagspraxis der Lehrerinnen und Lehrer.

Der erste Teil: die berufliche Standortbestimmung vor Kursbeginn

Hier erhalten die Lehrpersonen Gelegenheit, ihre berufliche Selbstwahrnehmung mit Fremdwahrnehmungen von Personen aus ihrem Arbeitsgebiet zu vergleichen. Dazu überlegt sich jede Lehrkraft Fragen an Schüler und Schülerinnen und deren Eltern, an ehemalige Schüler/innen, an Behörden und an das Kollegium. Das Verfahren trägt die Bezeichnung "360 Grad Analyse" (Edwards & Ewen, 1994). Diese zeitsparende Methode erlaubt das Befragen kleiner Stichproben bei vergleichsweise hoher Gültigkeit der Antworten. Je höher die Anzahl befragter Personengruppen, umso kleiner die erforderliche Anzahl der Befragten.

Aus den Ergebnissen leitet die Lehrperson ihre Ziele für die Arbeit während des Kurses und für die Umsetzung in die Praxis nach dessen Abschluss ab. Die Ergebnisse dieser Bestandesaufnahme fassen die künftigen Teilnehmenden zusammen und stellen ihre Überlegungen den Vertreterinnen und Vertretern des Systems Schule vor. Anwesend sind die Schulleitung sowie je ein Mitglied der Behörden, der Eltern, des Kollegiums und der Kursleitung. Der zeitliche Aufwand beträgt für jeden Teilnehmenden in der Phase der Vorbereitung rund 30 Stunden. Der Ansatz ist ungewohnt, hat sich bis jetzt aber bewährt. Die Lehrkräfte schätzen die Situation, in aller Ruhe ihre berufliche Situation interessierten Zuhörenden vorstellen zu können. Sie

sind jeweils angenehm überrascht über das Wohlwollen und das grosse Interesse, das die Anwesenden ihrer täglichen Arbeit entgegenbringen. Behördenmitglieder teilen häufig mit, nun wüssten sie endlich mehr über die anspruchsvolle Arbeit im Klassenzimmer, und zudem könnten sie sich jetzt besser vorstellen, was das Ziel der Kursarbeit während des Bildungsurlaubes sei.

Während der Vorbereitungsphase lernen die Teilnehmenden die Struktur des Kurses, die inhaltlichen Schwerpunkte und die Zeitgefässe kennen, während denen sie individuell oder in Kleingruppen arbeiten können. Sie haben zusätzlich die Möglichkeit, gezielte Informationen zu Lehrplanfächern abzurufen, und sie können auch Referentinnen und Referenten zu aktuellen Themen einladen.

Der zweite Teil: der 20 Wochen dauernde Semesterkurs

Die gleicherweise prozess- und produktorientierte Kursarbeit ermöglicht unterschiedliche Lernformen. Grundlage bilden die Arbeitsvereinbarungen zwischen Kursleitung und den einzelnen Teilnehmenden. Das ermöglicht die gleichmässige Aufteilung der Lernverantwortung auf die Kursleitung und die Teilnehmenden.

- Einführungsprojekt

Die Kursarbeit beginnt mit einem einwöchigen Einführungsprojekt. Teilnehmende und Leitung formulieren gegenseitige Erwartungen und Wünsche, best case und worst case-Szenarien. Arbeitsvereinbarungen werden entwickelt, schriftlich festgehalten, regelmässig überprüft und, falls nötig, geändert. Beispiele aus dem laufenden Kurs: Wöchentlich geben die Teilnehmenden mit Bezug auf die Kursangebote Rückmeldungen zum Qualitätsindikator "Aufwand - Ertrag". Zusätzlich führen sie verbindlich ein Portfolio, dessen Einträge wöchentlich in Kleingruppen besprochen werden, dies im Sinne einer Selbsterfahrung zum Thema Selbstbeurteilung. Reflexionspunkte sind u.a.: Erkenntnisse/Inhalte der letzten Woche, die für mich wichtig waren. Ich sehe folgende Umsetzungsmöglichkeiten. Das möchte ich vertiefen. Hier habe ich noch Fragen.

- Lernbiographie

Im Rahmen eines Einführungsprojektes stellen alle ihre persönliche Lernbiographie vor. Hierzu einige Stichworte: Wie bin ich zum Lehrberuf gekommen? Was hat mich bewogen, den Lehrberuf zu ergreifen? Welche Erinnerungen habe ich an meine Schulzeit? Wann habe ich am effektivsten gelernt? Was unterstützte mein Lernen? Wie sah das Wertsystem meines familiären und weiteren Umfeldes aus? Wo erfuhr ich Unterstützung und Ermutigung? Wo erlitt ich bleibende Verletzungen? Wie stehe ich heute im Beruf? Was ist meine berufliche Identität? Welches sind meine beruflichen Vorbilder? Welches sind meine zentralen Anliegen? Wie sehe ich meine Zukunft? Auf welche Muster greife ich in belastenden Situationen zurück?

Alle Teilnehmer/innen reflektieren ihre persönliche Berufsbiographie. Sie stellen sich die Ergebnisse in Lerngruppen gegenseitig vor und besprechen sie. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie über die Verbindung von persönlicher und beruflicher Geschichte nachdenken und sich anderen, interessiert Zuhörenden, mitteilen. Stichworte aus der Lernbiographie einer Teilnehmerin: Wer bin ich?

Meine Wurzeln. Das artige Kind. Die Sport Treibende. Die Junglehrerin. Die Führende. Absturz und Landung. Lebensgefahr. Die Familienfrau.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person bildet die Grundlage des persönlichen Unterrichtskonzepts, ausgehend von den Fragen: Welche Schwerpunkte setze ich? Welches sind meine zentralen beruflichen Anliegen? Dieses Leitbild entwickeln alle für sich selber. Eine gute Möglichkeit zur Weiterarbeit mit dem Leitbild bietet sich, wenn die Teilnehmer/innen es ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern vorstellen. Einige Aspekte des Konzepts können sie in der Folge zu Qualitätsmerkmalen ihres Unterrichts weiterentwickeln, mit Indikatoren und Standards, die sie ein- bis zweimal pro Jahr durch die Schüler/innen und deren Eltern evaluieren lassen. Dabei hat die Lehrperson auf Grund einer Vereinbarung ihrerseits die Möglichkeit, den Eltern Rückmeldungen zu geben, insbesondere betreffend der Zusammenarbeit von Schule und Elterhaus.

- Kollegiumsauftrag

Während des halben Jahres bearbeitet jede Lehrperson einen Auftrag, der an ihrem Schulort dem gesamten Kollegium zugute kommen soll. So befragten zwei Sekundarlehrer an einer Mittelschule und einer Berufsschule ehemalige Schüler/innen nach ihrer Einschätzung des Mathematikunterrichts an der Sekundarschule. Sie führten zudem Gespräche mit den entsprechenden Lehrkräften an diesen weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse der Erhebung und die daraus abzuleitenden Folgerungen wiesen sie in einem Bericht aus, der vom betreffenden Kollegium mit grossem Interesse aufgenommen wurde. Diese Schule plant weitere ähnliche Umfragen.

- Die Kursarbeit ist prozess- und produktorientiert

Die Arbeitsplanung wird von Leitung und Teilnehmenden gemeinsam vorgenommen. Interne Kurstandems reflektieren ihre Arbeit und formulieren Zielsetzungen für die folgende Woche. In einer wöchentlich stattfindenden Kontaktgruppe haben Teilnehmende die Möglichkeit, ihre Arbeitssituation mit der Kursleitung zu besprechen. Abweichungen von gegenseitigen Arbeitsvereinbarungen können in diesem informellen Rahmen angesprochen und korrigiert werden. Das ermöglicht eine offene Kommunikation im Kurs. Wohlbefinden und Unbehagen sprechen wir direkt an und konfrontieren uns im offenen Gespräch mit Selbst- und Fremdwertungen. Es macht keinen Sinn, "hinten herum zu lästern", weil Konflikte und Missverständnisse in einem geschützten Rahmen direkt angesprochen werden können.

Während des Kurses informieren die Teilnehmenden ihre Kolleginnen und Kollegen am Schulort und die Schulkommission über den Arbeitsverlauf. Eine Kollegin/ ein Kollege orientiert den Kursteilnehmenden als "externer Tandempartner" regelmässig über die Entwicklungen an der Schule. In einem zweiwöchigen Unterrichtsprojekt arbeiten die Teilnehmenden an der eigenen Klasse, im Schulhaus, oder sie evaluieren ihren Unterricht bei ehemaligen Schülerinnen und Schülern. Es ist auch möglich, im Zusammenhang mit der Berufswahlkunde Erfahrungen vor Ort in der Arbeitswelt zu sammeln.

- Selbst - und Fremdwahrnehmung
Dieses Thema ist in allen drei Kursphasen von zentraler Bedeutung. Lebenslanges Lernen bedingt die Fähigkeit, eigenes Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren und Rückmeldungen von andern entgegenzunehmen. Blinde Flecken können sich im Lehrberuf verhängnisvoll auswirken. Sie sind vor allem mit Hilfe von Fremdwahrnehmungen fassbar. Die Teilnehmenden üben sich in Intervisionen und Supervisionen. Beide Arbeitsformen gehören heute zum Kompetenzprofil einer Lehrperson.
- Unterrichtshospitation
Die Unterrichtsbesuche sind Bestandteile von Qualitätsentwicklung auf Ebene Klasse und auf Ebene Schulhaus. Während des Kurses bauen wir eine Besuchs- oder Hospitationskultur auf. Wie plane ich einen Unterrichtsbesuch bei einem Kollegen, einer Kollegin? Wie verhalte ich mich, damit der Besuch für beide Seiten zu einem persönlichen und beruflichen Gewinn führt? Wie gebe ich konstruktive Rückmeldungen; wie vermeide ich verletzende Bemerkungen?
In ihrer Kursarbeit erheben die Kursleiter den Anspruch, modellhaft mit den Teilnehmenden zusammenzuarbeiten. Die Kursrealität schafft dazu überblickbarere und entspanntere Voraussetzungen als der Schulalltag. Dadurch kann sie Mut machen, eigene Versuche und Entwicklungen kollegialen Zusammenwirkens zu erproben.
- Balance zwischen Fühlen, Denken und Handeln
- Neuere Ergebnisse der Hirnforschung belegen, dass Gefühle wie psychisches Wohlbefinden Grundlage aller Lernvorgänge sind. In diesem Sinn überprüft die Kursleitung regelmässig die Qualität der Beziehungen zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden und das Kursklima.

Der dritte Teil: die Umsetzung

Der dritte Teil beginnt nach Abschluss der 20 Wochen dauernden Kursarbeit und erstreckt sich über zwei Jahre. Das Ziel dieser Phase ist es, die Ergebnisse der Kursarbeit in den Schulalltag umzusetzen und diesen Prozess mittels einer qualifizierten Praxisbegleitung zu stützen. Am Schluss findet erneut eine "360 Grad Analyse" statt mit anschliessendem Rückblick auf die Lernvorgänge während des Kurses und einem Ausblick auf das weiterführende Lernen im Beruf. Am zusammenfassenden Gespräch nehmen wie vor Kursbeginn Vertretungen des Systems Schule und der Kursleitung teil. Das Auswertungsgespräch ist an die Erwartung geknüpft, dass die Lehrperson die erworbenen Kompetenzen zu ihrem Nutzen und zum Vorteil der gesamten Schule sinnvoll weiter entwickelt

- Intensivprojekt Schule (IPS)
Aufgrund der hohen Zahl der Anmeldungen für den Semesterkurs und regelmässiger Rückmeldungen zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen auf Schulebene führten wir vor zwei Jahren das Pilotprojekt IPS ein. Anstatt 24 nehmen wir seit 1998 lediglich 20 Lehrpersonen in die Semesterkurse auf. Dadurch sparen wir die Kosten für die Vertretung der 4 Kursteilnehmer/innen ein. Diese Mittel wandelten wir in einem ersten Projekt in Entlastungslektionen um, die wir aufteilten und sechs ausgewählten Schulen zuwies. Die betreffenden Schulen

nutzten sie zur Selbstevaluation und nahmen anschliessend eine Peer Review vor. Ein erster Bericht (Stamm & Büeler, 1999) endet mit dem Hinweis: "Unser persönliches Fazit fällt ausgesprochen positiv aus. Einerseits bekamen wir mit diesem Projektauftrag die Möglichkeit, unser Know-how in einem praxisorientierten Konzept anwenden und gleichzeitig überprüfen zu können. Andererseits eröffnete uns dieses in der Schweiz kaum etablierte Modell 'Selbstevaluation - kollegiale Peer Review' die Möglichkeit, neue Wege zu begehen und bisher kaum bekannte Verfahren weiter zu entwickeln. In diesem Sinne hat das Projekt auch bei uns Lern- und Arbeitsprozesse ausgelöst, die für unsere berufliche Weiterentwicklung fruchtbar sein werden" (S. 54). Die zweite Selbstevaluation und die anschliessende Peer Review finden in den Jahren 2001, respektive 2002 statt.

Wie wirksam sind die Semesterkurse?

Gegenwärtig liegen die Daten zweier Erhebungen vor: einerseits die Ergebnisse einer Langzeitstudie von Landert (2000), andererseits Gesprächsprotokolle der Kurse 35 - 38 (1998 - 2000).

Auswertungsgespräche mit den Absolventinnen und Absolventen der Semesterkurse

Wie oben vermerkt, nahmen an den geleiteten Gesprächen mit den Absolventinnen und Absolventen der Semesterkurse eine Vertretung der Schulkommission, der Schulleitung und in der Regel des Kollegiums teil. Die Fragestellungen lauteten: Welches waren die gesetzten und die erreichte Ziele während der zwei Jahre nach Kursende? Was war der Gewinn, den die einzelnen Angebote des Semesterkurses erbracht haben? Was war die nachhaltigste Lernerfahrung? Wie gestaltete sich der Wiedereinstieg in die schulische Alltagspraxis: Was war erleichternd, was behindernd? Was ist an persönlicher und an schulhausinterner Fortbildung geplant? Was sind die Anregungen und Bemerkungen seitens der Behörde und der Schulleitung? Die Gesprächsprotokolle wurden von allen Beteiligten eingesehen und unterschrieben. Vor den Gesprächen machte die Gesprächsleiterin in der Regel einen Unterrichtsbesuch bei der betreffenden Kollegin, beim betreffenden Kollegen.

Nachfolgend werden einige Aspekte zusammengefasst referiert. Die Aussagen stützen sich auf die Auswertung von 70 Befragungen.

- Rückmeldungen der Behördenvertretung

Es wird geschätzt, dass sich mit den Semesterkursen eine Möglichkeit bietet, dass Lehrerinnen und Lehrer sich aus der täglichen Schulpraxis herausnehmen und ihr berufliches Tun und Sein reflektieren können. Oft kämen diese Lehrpersonen ganz anders und neu motiviert in die Schule zurück. Häufig wird erwähnt, dass sie sich besser organisieren und schützen und auch offener mit Behörden und Eltern umgehen könnten. An zweiter Stelle äussern die Behördenmitglieder den Wunsch, dass die Lehrkräfte ausserhalb der Semesterkurse in ihrer Fortbildung auch einen Einblick in andere Berufsfelder gewinnen müssten. Öfters sei bei ihnen eine Fremdheit an den Lern- und Lebenswelten gegenüber zu beobachten. Immer wieder kommt die Idee eines Sabbaticals auf, auch seitens der Schulleitungen. An

dritter Stelle steht die Anregung, das Neugelernte zurück in das Kollegium zu bringen, wie dies in anderen Berufen auch üblich ist.

- Rückmeldungen der Schulleitung
Die Schulleiter und Schulleiterinnen berichten mehrheitlich von "aufgetankten" Kolleginnen und Kollegen, deren Impulse das Kollegium bereichern und unterstützen. Im komplexen Gefüge von Kräftefeldern in der Schule sind aber auch Dissonanzen spürbar, wenn sich Kollegien weniger kompetent fühlen. Es kann in einer Zeit, in der die Schule von allen Seiten beschossen wird, sehr heikel sein, Erworbenes aus dem Semesterkurs weiterzugeben, weil sich Lehrpersonen oft an Defiziten orientieren. Ganz klar an zweiter Stelle ist die Anregung - mittlerweile schon eine Bestätigung des weiterentwickelten Konzeptes -, dass ein Drittel der Kursarbeit in ein Schulprojekt investiert wird. Wichtig ist, den oft total überlasteten Schulleitungen nicht zusätzliche Arbeit zu verursachen, sondern diese zu entlasten.
- Rückmeldungen der Lehrpersonen
Die meisten haben ihre Professionskompetenz weiterentwickelt und erhöht, und das vor allem im Sinne der Verbesserung der Beziehung zu sich (Selbstkompetenz) und zu den Schülerinnen und Schülern (Sozialkompetenz). Die Rückmeldeformen wurden ausgebaut und Befindlichkeiten werden als wichtig erachtet. Ganz wichtig ist das Abgeben von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler, aber auch das Zurückgeben von Verantwortung an die Eltern dort, wo dies möglich ist. Bei fast allen ist der Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernformen zentral geworden.
- Rückmeldungen der Kollegien/Schulteams
Die befragten Lehrkräfte gehen sehr unterschiedlich mit dem um, was ihre Kolleginnen und Kollegen im Semesterkurs gelernt haben. Die Kommunikationskultur und die Konfliktkultur in den Schulhäusern scheinen so verschieden zu sein wie die Architektur derselben. Die Wechselwirkung verschiedenster Faktoren ist hier einzubeziehen, so die gemeinsame Geschichte, die altersmässige Zusammensetzung, der Ort, die Beziehungen untereinander, die Behörden, die Schulleitung u.a. Gut kommt das gegenseitige Hospitieren an, und ebenso geschätzt sind die Interventionen.

Als besonders fördernd werden im Allgemeinen die Unterrichtsbesuche genannt, die zu Begegnungen mit den verschiedensten Unterrichtsformen im Massstab eins zu eins führen. Als besonders effektiv gelten im weiteren die Änderungen im Verhalten aufgrund von Biographie- und Skriptarbeit und in diesem Zusammenhang die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz. Dazu kommt das modellhafte Lernen in Lehrplanfächern und, damit verbunden, die Lernperspektive aus der Sicht der "Schülerrolle". Als nachhaltigste Lernerfahrung werden etwa gleichwertig die Reflexion eigener Verhaltensmuster und Grundüberzeugungen und zum andern der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen genannt.

Langzeitevaluation

Die Langzeitevaluation (Landert, 2000) erstreckte sich über den Zeitraum 1979 bis 2000. An der Untersuchung haben folgende Personen mitgearbeitet: Charles Landert

(Evaluationskonzept, Projektleitung, Auswertung und Bericht), Ernst Trachslar (Fragebogenentwurf), Felix Davatz (statistische Datenauswertung) und Lisa Landert (Datenerfassung). Neu an dieser Evaluation ist die Langzeitperspektive, d.h. die retrospektive Einschätzung des Kurs- und Umsetzungserfolgs. Mit der Befragung aller 950 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Semesterkurse wurde versucht, via Teilstichproben nicht nur der inhaltlichen Entwicklung des Kurses zu folgen, sondern auch die Wahrnehmung seiner Nachhaltigkeit durch die Teilnehmenden darzustellen.

- Aussagekraft der Ergebnisse

"Aufgrund der Teilnahmequote sowie der qualitativen Beurteilung der Stichprobe durch den Leiter des Semesterkurses kann angenommen werden, dass die Teilnehmerschaft der Semesterkurse gut repräsentiert ist. Die Ergebnisse sind somit ausreichend aussagekräftig" (S. 4). Allgemein schneidet der Semesterkurs im Urteil der Befragten positiv ab. Der Mittelwert aller abgefragten Kriterien liegt bei 4 (von max. 5 Punkten), was dem Wert 'gut' entspricht. Unter den 10 vorgegebenen Items schneiden das Lernklima (Wert 4.3), die Grundzüge des Konzepts (Wert 4.2), das Lehrverhalten der Semesterkurse sowie die Leitung und die Zielorientierung der Referentinnen (Wert je 4.1) am besten ab (Frage 11). Gemäss den Aussagen der Befragten waren im Semesterkurs Fragen der Praxis wesentlicher Ausgangspunkt der Auseinandersetzungen über die Schule (Frage 5). Dem Semesterkurs wurde von den meisten Lehrpersonen eine Ausgewogenheit der Kursinhalte bestätigt (Frage 6). Unzufriedene machten ca. 10 % aus, d.h. pro Kurs erklärten sich etwa zwei Personen auf 24 Teilnehmende nicht befriedigt.

- Lernstrategien und Lernintensität

Merkmale des Lernens im Semesterkurs sind das Lernen im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, das erfahrungsgestützte und das theorie- resp. wissenschaftsgestützte Lernen. Diese Lernstrategien wurden offenbar seit Anbeginn der Semesterkurse angewandt, denn die Einschätzungen der Teilnehmenden bewegen sich unabhängig vom besuchten Kurs auf dem jeweils gleichen Niveau (Frage 12).

- Motivierende Funktion des Semesterkurses

58 % der Lehrpersonen, die heute noch unterrichten, wurden durch den Semesterkurs "in hohem Mass", 39 % "ausreichend" neu motiviert oder in ihrer Arbeit bestärkt. Bei 51 % der Befragten hält die Motivation nach eigenem Bekunden bis heute an, für weitere 43 % ist sie zumindest zeitweise noch spürbar. Bei 6 % ist sie fast ganz erloschen. Die Extremposition, die besagt, dass die Motivation "bis heute angehalten" hat, wird weniger gewählt, je weiter weg der Semesterkurs zurückliegt. Von denjenigen, die einen der ersten 14 Kurse besucht haben (1979 - 1986), haben 39 % den höchsten Wert gewählt. 52 % gaben an, die im Semesterkurs (wieder) gewonnene Motivation sei heute noch spürbar. Der Semesterkurs wird als gute Basis betrachtet, um die persönliche Situation zu hinterfragen. Diesbezüglich leistet der Semesterkurs am meisten auf der Ebene der ideellen Unterstützung und der Vermittlung des Gefühls des Aufgehobenseins. Die Gruppe, die heute Weiterbildung eher häufiger nutzt als früher, ist mit einer Ausnahme immer grösser als die Gruppe, die heute eher weniger häufig Weiterbildungen absolviert. Deutlich häufiger genutzt im Vergleich zur Zeit vor dem Semesterkurs werden

offenbar "Holkurse" (38 % der Befragten) und Kurse von 1-3 Tagen Dauer (21 % der Befragten).

- Nachhaltigkeit

Eine wesentliche Frage bei der Diskussion von Langzeitweiterbildungsangeboten ist die Frage nach der Nachhaltigkeit dieser Weiterbildungsform. Der Semesterkurs wird in Bezug auf die so genannte "Vergessenskurve", die zeigt, wie lange die Wirkung anhält, mit "ziemlich gut" taxiert. Dabei unterschieden sich die Antworten nicht in Bezug auf die zeitliche Distanz zum Semesterkurs. Einen grundsätzlichen Neuanfang mit rigorosen Umstellungen, die bis heute angehalten haben, melden 7 % der heute noch Unterrichtenden. "Wesentliche Dinge bleibend verändert zu haben", geben 81 % an, lediglich bei 1 % sind die Wirkungen von damals verflogen bzw. bei 11 % stellte sich eine "allmähliche Rückkehr zum Alltag von vorher" ein. Diese Zahlen sind eindrücklich, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass sich die Antworten von Absolventinnen und Absolventen der ersten 14 Kurse letztlich nur geringfügig von jenen der erst kürzlich aus dem Semesterkurs Entlassenen unterscheiden. Die Auswirkungen werden in etwa gleich verteilt auf verschiedenen Ebenen gesehen: Mit dem relativ höchsten Wert 3.1 (3="viele Auswirkungen") schneiden Auswirkungen auf die Berufsmotivation ab. Es folgen der persönliche Bereich (ebenfalls 3.1), die Qualifikation für Lernorganisation und Unterricht (3.0) und das Verständnis für die Schule als Organisation (2.8). In letzterem Bereich hat eine Entwicklung stattgefunden, stieg doch die Bewertung von den Teilnehmenden der ersten Stunde zu den erst jüngst aus dem Semesterkurs Entlassenen um knapp 0.3 Skalenpunkte.

- Verhältnis von Aufwand und Ertrag

Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Inhalte, Kosten für den Staat, private Aufwendungen, lernpsychologisch) wurde von den meisten als ziemlich gut bis sehr gut eingeschätzt. Teilnehmerwünsche, die in den einzelnen Semesterkursen häufig wiederkehren, gibt es nicht. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass viele Einwände gegen Konzeptbestandteile oder Änderungsvorschläge in nachfolgenden Semesterkursen berücksichtigte werden konnten, oder auch, dass bei der Rekrutierung darauf geachtet wurde, Lehrpersonen mit bestimmtem Profil oder spezifischen, kaum erfüllbaren Erwartungen gar nicht erst in den Semesterkurs aufzunehmen (z.B. Burnout-Fälle, Lehrpersonen, deren Ziel nicht die Weiterbildung ist, sondern denen es nur darum geht, einen bezahlten Urlaub als Freiraum zu nutzen u.a.). Nehmen wir die Häufigkeit der Nennungen als Indikatoren für deren Relevanz, so bejahen die Absolventinnen und Absolventen die Zweckmässigkeit des Semesterkurses, seine Dauer, seine Kontinuität, seine Durchführung abseits vom täglichen Unterrichten, die Grösse und Durchmischung der Teilnehmerschaft, die Ausgewogenheit zwischen Pflicht, Wahlpflicht und Freibereich sowie den allgemeinen Anspruch der Mündigkeit der Teilnehmenden (S. 10).

Die Änderungsvorschläge sind inhaltlich weit weniger kompakt als die oben dargestellten beizubehaltenden Elemente. Zudem bestätigen einige vereinzelte Bemerkungen trotz der Wünsche auf Veränderung grundsätzlich die Kursanlage, indem sie nochmals das Unbestrittene hervorheben und mehr vom Guten fordern: mehr

Unterrichtsbesuche, Unterrichtsprojekt ausbauen, Nachphase intensivieren, Teilnehmer-Ressourcen noch besser einbeziehen (S. 10).

Mit dem Berner Semesterkurs verfügt die Schweizer Lehrerweiterbildung über ein exemplarisches Muster für die Nützlichkeit von Selbstevaluation zur Verfeinerung und zeitgemässen Anpassung eines Weiterbildungsangebotes. Die Bemerkung eines Teilnehmenden aus einem frühen Semesterkurs, der Berner Semesterkurs habe als Institution der Langzeitfortbildungster sehr früh, möglicherweise als erste die Qualitätssicherung thematisiert und sich dieser Aufgabe gestellt, verdient zweifelsohne erwähnt zu werden (S. 11).

Schlussfolgerungen

Was trägt die Langzeitfortbildung in Form der bernischen Semesterkurse zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die obigen Ausführungen zeigen, wie wir diese Frage in der Kursarbeit angehen.

Zusammengefasst erweisen sich im Rückblick die folgenden Kurselemente als besonders nachhaltig und wirksam für die berufliche Arbeit der Teilnehmenden:

- die Möglichkeit, den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu besuchen, wobei sich hier Chancen öffnen, der Lehrerweiterbildung entscheidende neue Impulse zu verleihen,
- die differenzierte Aufnahme des beruflichen Ist-Zustandes durch die Teilnehmenden vor Kursbeginn und zwei Jahre nach Kursende, mit Hilfe der "360 Grad-Methode",
- die strukturierten Gespräche der Kursteilnehmenden mit Vertretungen des beruflichen Umfeldes, die systemische Sichtweise, welche die Teilnehmenden als Vertreter eines Systems anspricht.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht, eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edwards, M. & Ewen, A. (1996). *360 Degree Feedback*. New York: Amacom.
- Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) (1993). Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Landert, Ch. (2000). *Evaluation der Semesterkurse der Lehrerinnen - und Lehrerfortbildung Bern. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Zürich. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Bolligenstr. 127, Postfach, 3000 Bern 60 UPD, Tel. 031 930 96 27, e-mail: hans.joss@erz.be.ch).
- Lepsinger, R & Lucia, A. (1997). *360' Feedback*. San Francisco: Jossey -Bass.
- Lewin, K. (1982). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern: Hans Huber.
- Stamm, M. & Büeler, X. (1999). *Intensivprojekt Schule, Peer Review an sechs bernischen Schulen*. Aarau. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung).
- Semesterkurs-Konzept für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Nr. 43. (Erhältlich bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung).

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung

Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution

Peter Füglistler und Hans Kuster

Für Lehrkräfte der Berufsbildung ist die Lehrerbildung immer schon Weiterbildung, da sie auf einen Erstberuf und auf Berufserfahrung aufbaut. Zudem sind die Studierenden während ihres berufsbegleitenden Lehrerstudiums selber auch als Ausbilder tätig. Dieser besondere Umstand gewährleistet eine praxisnahe Ausbildung. Entsprechend versteht sich das Berufspädagogische Institut als Weiterbildungsinstitution, in deren Ausbildungskonzept sich die ursprüngliche Zweiteilung in Grundausbildung und Fortbildung auflöst zu Gunsten eines umfassenderen, die ganze Lehr-Berufsbiografie abdeckenden Ausbildungsangebots.

Es wird aufgezeigt, wie sich die ursprünglich als Lehrerbildungsstätte konzipierte Institution zu einem nationalen Kompetenzzentrum für Berufsbildung entwickelt und wie sie sich mit analogen Weiterbildungsinstitutionen vernetzt und mit ihnen in Projekten und in der Konferenz der Weiterbildungs-Verantwortlichen der Sekundarstufe II kooperiert. Der institutionelle Entwicklungsprozess wird unter dem Aspekt einer lernenden Weiterbildungs-Institution reflektiert.

Gründung und erste Entwicklungsschritte

Das *Schweizerische Institut für Berufspädagogik* SIBP, 1972 per Bundesratsbeschluss gegründet, reiht sich ein in die Linie von Gründungen neuer Bildungsinstitutionen der siebziger Jahre: 1969 wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK die *Weiterbildungszentrale* WBZ in Luzern und 1971 die *Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung* SKBF in Aarau, ein Teil der damals geplanten Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, ins Leben gerufen.

Das SIBP/ISPPF¹, ursprünglich als Abteilung 9 dem Bundesamt für Gewerbe, Industrie und Arbeit BIGA zugehörig, ist heute ein Institut des *Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie* BBT. Es besteht aus drei Regionalinstituten: Zollikofen, Lausanne und Lugano und wird seit Juli 2000 von einer Direktorin geleitet.

Konzeptionell ging es bei der Gründung des SIBP darum, einerseits für die Weiterbildung von Volksschullehrkräften und andererseits für die Ausbildung von Ingenieuren und Meistern zu Lehrkräften an gewerblich-industriellen Berufsschulen eine gemeinsame ausseruniversitäre Bildungsstätte zu schaffen. Entsprechend wird ge-

¹ SIBP/ISPPF: *Schweizerisches Institut für Berufspädagogik / Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle / Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale*. Die kleinen Einschübe auf Französisch im Text sind Originalzitate der Institutsleiter Lausanne und Lugano und dokumentieren die Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität des ISPPF/SIBP. Zum Institut siehe Straumann (1997). Das Heft 15(2) der Beiträge zur Lehrerbildung (1997) enthält zum thematischen Schwerpunkt "Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule: Aus- und Weiterbildung – 25 Jahre SIBP/ISPPF" sieben weitere Beiträge zum Thema (u.a. Füglistler, 1997; Kuster, 1997).

mäss geltendem Berufsbildungsgesetz dem SIBP an erster Stelle, nebst Forschung und Dokumentation, die Ausbildung und Fortbildung der hauptamtlichen und der nebenamtlichen Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen übertragen (BBG 1978, Art 36, Abs 1). Das künftige Institut wird in der Botschaft zum neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung als "schweizerisches Kompetenzzentrum für pädagogisch-didaktische Fragen mit Schwerpunkt Berufsbildung" umschrieben. Es soll auf Hochschulniveau angesiedelt sein und in enger Zusammenarbeit von Bund und Kantonen getragen werden.

Quellen berufspädagogischer Kompetenzen

Ein Kompetenzzentrum entsteht nicht per Dekret und nicht allein aus bildungspolitischem Willen. Es bedarf des geordneten Zusammenspiels verschiedener Kräfte, die sich aus unterschiedlichen Quellen speisen: einerseits der praktischen Erfahrung und andererseits der wissenschaftlichen Forschung und darauf abgestützt einer theoriegeleiteten Entwicklung und systematischen Evaluation.

In nahezu drei Jahrzehnten Bildungsarbeit sind am SIBP Kenntnisse und Erfahrungen erworben worden, namentlich

- in der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen der Berufsbildung;
- im weiten Feld der gewerblich-industriellen Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Schulen, Betrieben, Verbänden und Ämtern;
- in wiederholter Umgestaltung und laufender Anpassung des Angebots an die sich verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt und Berufsbildungslandschaft.

Aus der langjährigen Tätigkeit in der Grundausbildung und Weiterbildung resultieren Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch die Nähe zur Berufsrealität der Auszubildenden und zum Berufsbildungswesen aufgebaut wurden. Die aus marktwirtschaftlichen Überlegungen geforderte "Innovations- und Kundenorientierung" ist durch folgende Gegebenheiten am SIBP gewährleistet:

- Grundausbildung und Weiterbildung erfolgen berufs begleitend, insofern als die daran beteiligten Personen immer auch selber aktiv in irgendeiner Lehrpraxis selbstverantwortlich engagiert sind. Der Transfer in die Praxis und Rückmeldungen über Praxisrelevanz sind im Sinne der Prozessevaluation eine "qualit e intégrée", integriert in Lerninhalt und Ausbildungsmethode.
- Grundausbildung und vor allem die Weiterbildung sind in hohem Mass benutzer gesteuert. Lehrpersonen, Berufsfachgruppen, Verbände und Schulen melden ihre spezifischen Bildungsanliegen. Sie werden von schul- und unterrichtsnahen Weiterbildungsbeauftragten aufgenommen und zu entsprechenden Weiterbildungsangeboten formuliert. Vielfach sind es Fachleute aus der Praxis, die als Kursreferenten und Spezialistinnen auftreten.
- Die dauernde und enge Verbindung der SIBP-Mitarbeitenden mit der *Realität der Berufsbildung* ermöglicht, dass notwendige Veränderungen und Anpassungen rasch vollzogen werden.
- Mitarbeit und Beizug von Institutsangehörigen in Gremien der Berufsbildung begünstigen die *Früherkennung* und helfen, den Ausbildungsbedarf (in Ergänzung zu den von den Nutzern gemeldeten Ausbildungsbedrfnissen) abzuschätzen und rechtzeitig geeignete Bildungsangebote zu konzipieren.

Fort-Schritte und Zonen nächster Entwicklungen

Die Institution hat in den vergangenen Jahren gelernt, sich weniger über die Besonderheit ihrer "disparaten Klientel" zu beklagen und die ungleichen Lernvoraussetzungen zu bemängeln als vielmehr daraus Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrangebot und Unterrichtsmethode zu ziehen. Das SIBP ist heute viel weniger eine Stätte der lehrenden Vermittlung als ein Umschlagplatz von Wissen und Können und ein Ort der Reflexion gelebter Unterrichts- und Schulpraxis. Die Vielfalt der sich versammelnden Kompetenzen wird zugänglich und für andere nutzbar gemacht.

Den akkumulierten reichen und für eine praxiswirksame Berufspädagogik einzigartigen Erfahrungsschatz gilt es zu sichten und zu ordnen, um aus dem situativen Wissen und Können das berufspädagogisch Bedeutsame herauszuarbeiten und es zu Kompetenzen zu verdichten, die für die Entwicklung von Bildungskonzepten und Ausbildungsangeboten fruchtbar gemacht werden können. Diese Art "ingénierie d'innovation" vollzieht sich in Entwicklungswerkstätten in der Schnittfläche von Ausbildung und Forschung, wie es institutionell am SIBP im Austausch und teilweise im personellen Zusammenspiel der sogenannten Produktgruppen (Ausbildung, Forschung und Entwicklung) vorgesehen ist und ansatzweise praktiziert wird.

Zonen nächster Entwicklungen sind die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekte²: im didaktischen Bereich die Untersuchung zur *Berufsfelddidaktik* und im Bereich der Schulentwicklung das als "Unterstützungsprogramm" konzipierte Projekt *Innovationen an Berufsschulen*. Ein berufspädagogisch fundierter Beitrag zur Frage der Neugestaltung der *Berufspraktischen Bildung* ist vom Projekt "Von der Anlehre zur berufspraktischen Bildung - vernetzte Lernförderung in Berufsschule und Betrieb" zu erwarten. Von gesellschaftlicher Relevanz sind schliesslich die eher sozialpsychologisch ausgerichteten Arbeiten zur *Interkulturalität*, untersucht im Projekt "Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende" sowie die Beiträge zur *Gender-Thematik*: der von der WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe "Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II" erarbeitete "Kriterienkatalog", in dem wichtige Fragen und Hinweise zur Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung zusammengestellt sind. Auf eine geschlechterbewusste Gestaltung des (Berufsschul-)Unterrichts zielt das Projekt "Gleichstellung in der Berufsbildung".

Die hier erwähnten Projekte sind im Bereich Forschung+Entwicklung angesiedelt und werden teils von Mitarbeitenden des SIBP, teils von externen Fachpersonen geleitet. Die Beteiligung des Instituts reicht von der Koordination über die Mitarbeit bis

² Es handelt sich um folgende Projekte und Schriften: Elsässer, T. (2000a). Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik. SIBP Schriftenreihe Nr. 10. Zollikofen: SIBP. Siehe auch Elsässer (2000b).

Projekte im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2 und des KTI in der oben erwähnten Reihenfolge:

Innovationen an Berufsschulen – ein Unterstützungsprogramm (Kurt Häfeli & Ruth Rohr).

Von der Anlehre zur berufspraktischen Bildung – vernetzte Lernförderung in Berufsschule und Betrieb (Ursula Scharnhorst & Andreas Grassi, später auch Mitarbeitende des SIBP Lausanne: Matthis Behrens, und Lugano: Monica Lupi) Vgl. dazu auch die Dokumentation zur Impulstagung "Berufspraktische Bildung" vom 12. Mai 2000 in Zürich. SIBP Schriftenreihe Nr. 11.

Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende (Kurt Häfeli & Claudio Nodari / Isabel Gut-von Schulthess). *Gleichstellung in der Berufsbildung (speziell an Berufsschulen)* – (Kurt Häfeli & Elisabeth Grünewald-Huber). Dazu: WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe "Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II" (1998).

zur Projektleitung. Angestrebt ist eine berufspädagogische Ausrichtung und Vertiefung der Fragestellungen zu Gunsten einer bildungswirksamen Umsetzung in der Ausbildung der Lehrpersonen und indirekt durch ihre Vermittlung in Berufsschule und Berufsbildung. Letzteres nicht im Sinne einer blossen "Applikation" nach erfolgter Forschung und Entwicklung, sondern von der oben erwähnten Art der direkten Einflussnahme und des Austauschs zwischen Forschung und Ausbildung und umgekehrt. Also nicht Zubringer- und Abholdienste, sondern Weiterbildung in der Auseinandersetzung mit Forschungsfragen und der aktiven Beteiligung an (aus-)bildungsrelevanten Entwicklungsprojekten.

Auflösung der Dichotomie Grundausbildung vs. Weiterbildung

Wurde früher auch am SIBP die Eigenständigkeit der *Fortbildung* betont und institutionell als eigene Sektion von der Grundausbildung abgegrenzt, werden heute Grundausbildung und Weiterbildung als eine Einheit des lebenslangen Lernens einer Lehrperson gesehen. Konzeptionell drückt sich die Auflösung der Dichotomie im übergreifenden Begriff *Ausbildung* aus, in den das gesamte Bildungsangebot des SIBP gefasst wird.

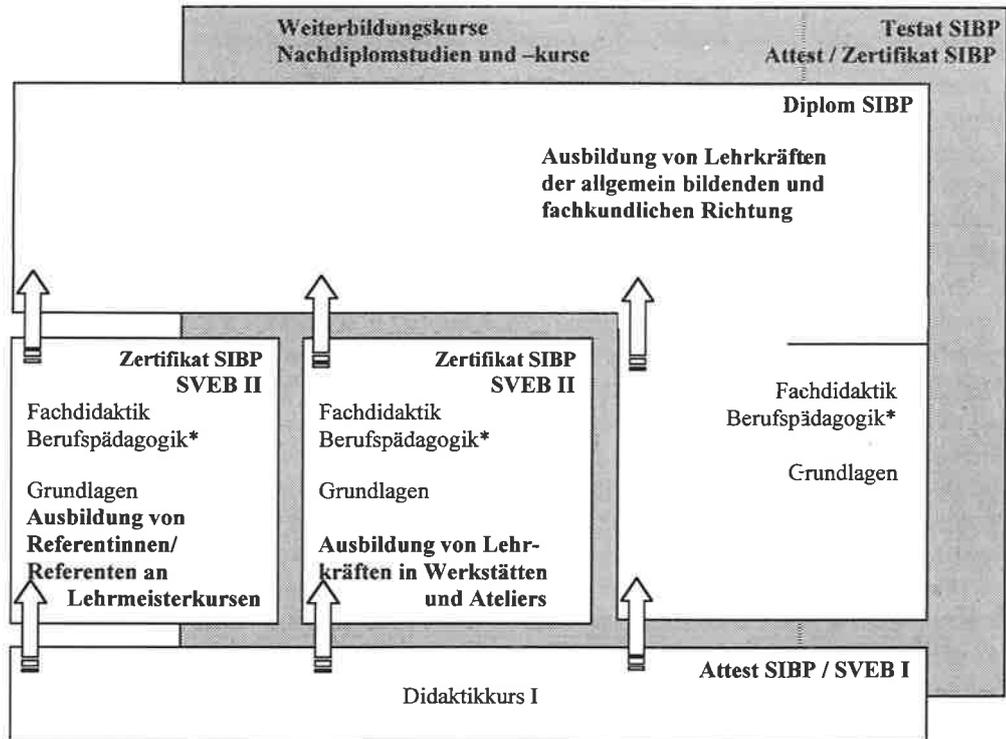
Wie aus der Grafik (vgl. Abbildung 1) ersichtlich, können auch anderweitig erbrachte Vorleistungen in die Ausbildung integriert und bei den Studienabschlüssen des Diploms bzw. Zertifikats angerechnet werden. Atteste und Zertifikate didaktischer und pädagogischer Ausbildungsgänge sind äquivalent mit eidg. anerkannten Fachausweisen im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. der Ausbildung betrieblicher Ausbilder (SVEB- bzw. BBT-Zertifikat für Ausbilder/Ausbilderinnen).

Wegstrecken einer Lehr-Berufslaufbahn zurückgelegt. Dies gilt es in der Ausbildung zu berücksichtigen, indem Inhalte der persönlichen Berufsbiografie thematisiert, reflektiert und in das Erfahrungslernen miteinbezogen werden.

Das Verständnis von Lehrerbildung als berufsbiografische Aufgabe bedingt den systematischen Aufbau eines differenzierten Bildungsangebots. Dieses verschiebt sich konzeptionell von einer linear angelegten Grundausbildung in Richtung einer offenen strukturierten mehrphasigen Weiterbildung³. Die Modularisierung des Ausbildungsangebots begünstigt die Individualisierung und ermöglicht zudem eine grössere Flexibilität in der Reaktion auf neue und/oder verschiedenartige Bedürfnisse. Andererseits ist die Bildungsinstitution gefordert, sich an einem Berufsleitbild zu orientieren und im ständigen Wechsel die Konturen einer (Aus-)Bildungsidee sichtbar zu machen und als Orientierungslinien für Ausbilder und Auszubildende bis in die einzelnen Elemente hinein erkennbar zu erhalten. Die Ausbildungsinstitution ist schliesslich auch Sachwalter des Amtsauftrags, an den die einzelnen Lehrkräfte in Ausübung ihrer Lehrfunktion an den Schulen gebunden sind. In dieser Hinsicht fordert und fördert Ausbildung auch Verlässlichkeit und trägt zur Entwicklung eines Berufsethos bei. Die Auszubildenden sollen sich aber auch auf die Beständigkeit ihrer Ausbildungsinstitution verlassen können, in dem Sinn, als diese über die Dauer einer Berufslaufbahn ein kohärentes Weiterbildungsangebot und damit die Rekurrenz der Ausbildung gewährleistet.

³ Siehe dazu auch Füglistler (2000).

Ausbildung SIBP (Zollikofen)



* Interessentinnen/Interessenten mit einem SVEB-Zertifikat II (extern erworben) besuchen zur Erlangung eines BBT Zertifikates (Lehrkräfte in Werkstätten und Ateliers, Referentinnen und Referenten an Lehrmeisterkursen) bzw. BBT Diploms (Berufsschullehrkraft) die "einschlägige" Fachdidaktik / Berufspädagogik.

Abbildung 1: Ausbildung SIBP, Zollikofen

Die Studierenden am SIBP sind Erwachsene mit einer Erstausbildung und Berufserfahrung. Sie stehen selber als Ausbildende in der Berufsbildung und haben mehr oder weniger lange

In der Tat erweist sich das SIBP über die Jahre hinweg für eine wachsende Zahl ehemaliger Studierender und Absolventen von Weiterbildungsveranstaltungen als Ort der Wiederkehr und der Zugehörigkeit. Möglicherweise ist die davon ausgehende identitätsstiftende Kraft ein Geheimnis des Erfolgs. Zumindest ist es ein Charakteristikum des SIBP, das analoge Weiterbildungsinstitutionen – wie etwa die WBZ – wegen der institutionellen und örtlichen Trennung von Grund- und Weiterbildung ihrer Adressaten so nicht kennen und für eine kontinuierliche Bildungsarbeit als Manko empfinden.

Im Folgenden weitet sich der Blick von der Spezifität des SIBP auf Themen und Aufgaben, welche die berufspädagogische Institution mit Weiterbildungsinstitutionen der Sekundarstufe teilt und sie mit ihnen verbindet und zur Zusammenarbeit veranlasst.

Kooperation und Vernetzung

WBZ/SIBP-Projekt "Qualifizierung von Weiterbildungsbeauftragten" *Q-WBB*

Damit die umfangreichen Kursprogramme von WBZ und SIBP jährlich realisiert werden können, sind beide Institutionen auf die Mitarbeit zahlreicher Projekt- bzw. Kursverantwortlicher angewiesen. Die als Kursleiterinnen und –leiter tätigen Personen rekrutieren sich aus dem entsprechenden Kreis der Lehrpersonen, sind also in der Regel Lehrkräfte an Gymnasien bzw. Berufsschulen oder Ausbildende in der Lehrerbildung. Als kundige Experten ihrer Fachdisziplin sind sie auch engagierte Vertreterinnen und Vertreter des einschlägigen Sachwissens; im Organisieren und Leiten von Kursen mehr oder wenig erfahren. Ihr kursmethodisches Können stützt sich in aller Regel auf die eigene Schul- und Unterrichtserfahrung ab und die erwachsenenbildnerischen Fähigkeiten sind oft wenig ausgebildet. Professionelle Weiterbildung bedingt jedoch kompetente Fachpersonen, denn einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren von Weiterbildung sind qualifizierte Kursleiterinnen und –leiter. Die professionelle Gestaltung von Weiterbildung ist demnach auch ein Gebot der Qualitätssicherung.

Im Bestreben, ihre Weiterbildungsbeauftragten in den zentralen Leitungsfunktionen - der Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen - zu unterstützen und sie für die Erwachsenenbildung zu qualifizieren, suchte das SIBP die Zusammenarbeit mit der WBZ, die ihrerseits im *Projekt Kaderförderung* eine systematisierte modulare Weiterbildung für Personen mit Leitungsfunktionen im Kurswesen anstrebte. Die WBZ hatte hierzu in einer Fragebogenerhebung bei ihren Projektverantwortlichen eine Bedürfnisermittlung durchgeführt und daraus ein Kompetenzprofil herausgearbeitet, das sich auch auf die Kursverantwortlichen des SIBP und analoge Gruppen von Weiterbildungsbeauftragten übertragen lässt. Allerdings variiert die Rangliste der für vordringlich erachteten Kompetenzen je nach Funktion. So bewerten beispielsweise Personen, die im Rahmen der schulinternen

Weiterbildung eine Leitungsfunktion ausüben, die Fähigkeiten "Ein Beziehungsnetz (innerhalb ihrer Schule) aufbauen", "Lernprozesse evaluieren" und "Prozesse im Kollegium und in Arbeitsgruppen initiieren und leiten" höher als Kursleitende, denen Planung und Organisation wichtiger (weil auch vertrauter) sind als Prozessbegleitung und Evaluation - wie aus dem unten erwähnten Bericht über die Ausbildung von Verantwortlichen für die schulinterne Fortbildung hervorgeht. Das deutet darauf hin, dass die im Projekt Q-WBB ins Auge gefassten Weiterbildungsbeauftragten der Sekundarstufe II keine homogene Gruppe bilden und entsprechend deren Ausbildung differenziert erfolgen muss. Diesem Umstand trägt eine modularisierte und in frei wählbare (Kurs-)Elemente gegliederte Weiterbildung optimal Rechnung.

1998 vereinbarten die beiden Weiterbildungsinstitutionen die Entwicklung und Durchführung eines gemeinsamen Projekts "Qualifizierung von Weiterbildungsbeauftragten" Q-WBB. Nebst WBZ und SIBP ist in der Projektleitung auch die Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern ZS LLFB mit ihrem Bereichsleiter für die Sekundarstufe II vertreten. In einer ersten breit ausgeschriebenen Orientierungstagung informierten sich im April 1999 in Luzern rund 60 Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder aus Berufsschulen und Gymnasien über das Projekt und dessen Dienstleistungen, die im Wesentlichen in folgenden Punkten bestehen bzw. vorgesehen sind:

- Unterstützung bei einer *persönlichen Standortbestimmung* und Abklärung der Qualifizierungsbedürfnisse
- Angebot und/oder Vermittlung von *Modulen und Bausteinen* für ein individuelles Weiterbildungscurriculum
- Organisation von *Lernkontrollen* und *Zertifikaten* für einzelne Module im Hinblick auf eine spätere Anrechnung
- Anleitung zur Erstellung eines auf die Bedürfnisse der Sekundarstufe II zugeschnittenen *Portfolio* (Q-Handbuch)
- Erleichterung des Zugangs zu *anerkannten Abschlüssen* für Weiterbildungs-Fachleute (SVEB-Zertifikate, Diplom in Erwachsenenbildung, BBT-Fachausweis Ausbilderinnen/Ausbilder).

Mit all diesen Massnahmen strebt das Qualifizierungsprojekt die Verbesserung des Status der Weiterbildungsbeauftragten an den Schulen und in den Kantonen an.

Das Projekt zielt nicht auf die Entwicklung eines eigenen modularen Lehrgangs. Es möchte vielmehr die bereits vorhandene Bildungslandschaft unter dem Aspekt der Weiterbildungs-Kompetenz für Weiterbildungsbeauftragte der Sekundarstufe II "kartografieren" und die Aufzeichnung möglicher Bildungswege den an einer Zusatzqualifizierung interessierten Lehrpersonen als "Navigationskarte" zur Verfügung stellen. In die periodisch nachzutragende und zu ergänzende "Karte" werden bestehende Bildungsangebote in Form vollständiger Module und einzelner Kurse aufgenommen, die vom Nutzer auf das Ziel der zertifizierten Weiterbildungs-kompetenz durchlaufen werden können. Das Projekt Q-WBB verzichtet bewusst auf einen eigenen Zertifikats-Abschluss und orientiert sich an Zielsetzung und Anforderung von "modula", einem schweizerischen Modell der beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem für den Bereich Weiterbildungsfachleute. Als besondere Dienstleistung werden im Projekt adressatenbezogene Hilfen angeboten zur Erstellung

einer persönlichen Eingangsbilanz und zur Überprüfung des eigenen Bildungsportfolios im Hinblick auf die angestrebte Qualifikation. Angebote in den allgemeinen Kursprogrammen der am Projekt beteiligten Weiterbildungsinstitutionen, die der Qualifizierung dienen, sind als Baustein für die Qualifizierung von Weiterbildungsbefragten gekennzeichnet. Wer sich einen entsprechenden Kurs als Element eines Moduls anrechnen lassen will, kann bei der zuständigen Kursleitung die Attestierung einer durch eine Lernkontrolle ausgewiesenen Zusatzleistung beantragen.

Als ein eigenständiges Modul im Rahmen des Projekts Q-WBB wurde ein fünfteiliger Lehrgang *Weiterbildung für Verantwortliche der schulinternen Weiterbildung* entwickelt und von der ZS LLFB und WBZ angeboten. Ein erster Kurs mit 21 Teilnehmenden, davon 12 aus Berufsschulen, konnte im Sommer 2000 erfolgreich abgeschlossen werden. Ein zweiter analoger Kurs beginnt im November 2000. (Konzept, Erfahrungen und Ergebnisse des Pilotkurses SchiLf 1 sind im Beitrag von Rolf Gschwend in diesem Heft dargestellt.)

Netzwerk WEBpalette : www.webpalette.ch

Erstes gemeinsames Produkt, das Mitgliederorganisationen der schweizerischen Konferenz der Weiterbildungs-Verantwortlichen der Sekundarstufe II (KWV Sek II) geschaffen haben, ist das *Netzwerk WEBpalette*: das Angebot der öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II. Es enthält im Endausbau die komplette Kurspalette in Deutsch und Französisch. Aktuell können die Kursprogramme von WBZ/CPS, SIBP/ISPPF, SFIB/CTIE (Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen, Bern) sowie LWB (Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern) abgerufen werden. Zur Steuergruppe gehört auch FORMI (Fortbildung für Mittelschullehrkräfte des Kantons St. Gallen, Rorschach), die sich demnächst zuschalten wird. Weitere Institutionen haben ihr Interesse angemeldet, nämlich ILeB (Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik, Hochschulamt des Kantons Zürich), ZS LLFB (Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern) sowie COFOPO (Formation continue de l'enseignement secondaire postobligatoire de Genève). Künftig sollen alle Angebote institutioneller Lehrpersonenweiterbildung aller Stufen und Bereiche im Rahmen des schweizerischen Bildungssurfers auf der Plattform WEBpalette erscheinen. Das Netzwerk verfolgt grundsätzlich keinen wirtschaftlichen Zweck. Für private Anbieter ist der Zugang zum Netzwerk kostenpflichtig; er kann nur vermittels einer Mitgliederorganisation erfolgen.

Die Nutzer können über das Netzwerk eine direkte Anmeldung vornehmen. Es wird eine Frage der Zeit und der einsetzbaren Mittel sein, bis die elektronisch abrufbaren Kursangebote die traditionellen gedruckten Kursprogramme abgelöst haben werden. Die WBZ hat diesen Schritt bereits vollzogen und sieht vom kostspieligen Versand des jährlichen Programmhefts ab. Ob diese einschneidende Neuerung die Teilnehmerschaft der Weiterbildung verändern, alte Kunden abhalten und eine neue Klientel ansprechen wird? Erste Erfahrungen deuten auf eine Akzeptanz der Verwendung der elektronischen Informationsmedien auch im Bereich der Lehrpersonenweiterbildung.

Vielleicht führt die "Palette" zu einer bunteren Durchmischung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den für alle Lehrpersonen oder den für umfassende Schulbereiche – wie etwa die Sekundarstufe II - bedeutsamen Weiterbildungsveranstaltungen und damit zu einem stufen- und bereichsübergreifenden Kontakt und Austausch. Damit wären für Kooperation und Vernetzung im Hinblick auf ein sachdienliches und personenförderndes Zusammen-Wirken im Bereich der Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Grundlage und wesentliche Voraussetzung geschaffen.

Entwicklungslinien und Perspektiven

Thematisch zeichnet sich, wie dargelegt, das SIBP aus durch seinen *berufspädagogisch* bedeutsamen Erfahrungs- und Wissensschatz, den sich die schweizerische Institution im Verlauf ihrer langjährigen Tätigkeit der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften angeeignet hat. Diese inhaltlich begründete Sonderstellung als nationales Kompetenzzentrum der Berufsbildung relativiert sich in funktionaler Hinsicht im Vergleich mit andern öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II. Als sich 1998 eine *Schweizerische Konferenz der Weiterbildungsverantwortlichen der Sekundarstufe II* (KWV Sek II) konstituierte⁴, nahm das SIBP Einsitz und beteiligte sich aktiv an der von der Konferenz angestrebten Situationsanalyse der schweizerischen Weiterbildungslandschaft der Sekundarstufe II und an der Klärung der eigenen Rolle, die ihm innerhalb dieses Verbunds kantonaler bzw. regionaler und interkantonalen Weiterbildungsstellen zukommt oder zugeschrieben wird.

Partnerorganisationen auf nationaler Ebene sind:

- Die ebenfalls im Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT angesiedelte *Koordinationsstelle Ausbildung, Weiterbildung, Projektführung* (AWP/FPP) mit Sitz in Lyss und Payerne mit einem umfangreichen zweisprachigen Angebot für Führungs- und Lehrkräfte berufsbildender Schulen vornehmlich der kaufmännischen Richtung.
- Das *Webildungszentrum für Gesundheitsberufe SRK* (WE'G) in Aarau und die *Ecole supérieure d'enseignement infirmier* (ESEI) in Lausanne, beide zuständig für Lehrende und Kader an Schulen für die Krankenpflege.
- Die *Webildungszentrale* (WBZ/CPS) der EDK in Luzern, deren Angebot sich primär an Mittelschullehrpersonen, zunehmend aber auch an Lehrkräfte an Berufsschulen richtet.

Während zu den beiden erstgenannten Institutionen kaum oder erst ansatzweise Arbeitsbeziehungen bestehen⁵, gibt es zwischen der WBZ und dem SIBP auf Projektebene schon eine längere und fruchtbare Kooperation (so im oben erwähnten Gender-

⁴ Teilnehmende dieser konstituierenden Konferenz vom 03. 06.1998 in Bern waren: Armand Claude (EDK:WBZ), Françoise Gavillet VD (Burofco), Rolf Gschwend BE (ZS LLFB), Sarah Kontos GE (COFOPO), Werner Schüpbach LU (LWB), Stephan Wurster SG (FORMI). Seit Januar 1999 ist auch die Berufsbildung vertreten durch Peter Füglistner (BBT:SIBP) und Willy Walker ZH (ILeB). Aktuell (10. Sitzung vom 19. 09. 2000 in Genf) gehören der Konferenz ferner auch folgende Mitglieder an: Bernard Gygi (EDK:CPS), Markus Heinzer BS (ULEF), Fulvio Poletti TI (IAA).

⁵ Eine Zusammenarbeit des SIBP mit WE'G und WBZ besteht im Projekt Langzeitweiterbildung "Mediation und Gesundheitsförderung in der Schule".

Projekt und im ausführlicher dargestellten Projekt zur Professionalisierung der Weiterbildungsbeauftragten). Die Nähe zur Weiterbildungszentrale ist einerseits durch die genannten gemeinsamen Themen bedingt, hat aber ihre anregende Kraft vor allem im Personenkreis der in der WBZ tätigen und von diesem Zentrum angezogenen Weiterbildungsverantwortlichen. Die Initiative zur Gründung der KWV Sek II ist denn auch von diesem Kreis ausgegangen. Gemeinsames Anliegen war die Frage nach Funktion, Kompetenz und bildungspolitischer Zuständigkeit der an der Weiterbildung auf der Sekundarstufe II beteiligten Interessengruppen, nämlich der Lehrpersonen und der Schulleitungen einerseits und der Weiterbildungsinstitutionen und deren zuständigen Behörden andererseits. In zweijähriger kollegialer Auseinandersetzung erarbeiteten die Konferenzmitglieder auf den zeitlichen Zielhorizont 2005 hin "Perspektiven der institutionellen Weiterbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe II", die in einem gleichlautenden Ergebnispapier dargelegt sind⁶. Es wurde im Sommer 2000 den auf kantonaler, regionaler und nationaler Ebene Verantwortlichen vorgelegt und die daraus abzuleitenden Thesen und Postulate sollen am 24. Januar 2001 in Bern in einem breit angelegten Hearing diskutiert werden.

Das Papier skizziert einleitend die "Ausgangslage" und nimmt in je eigenen Kapiteln Stellung zur "Weiterbildung an den Schulen" und zur "Weiterbildung auf kantonaler und regionaler Ebene". Im Zusammenhang mit den vorangegangenen Ausführungen über das SIBP/ISFPF als nationales Kompetenzzentrum für Berufsbildung sind die im Papier formulierten Vorstellungen und Postulate von Interesse, die sich auf die "Weiterbildung auf schweizerischer Ebene" beziehen. Sie werden im Folgenden als Teil des Dokuments in gekürzter Form wiedergegeben.

Von den *Weiterbildungsinstitutionen auf nationaler Ebene* wird erwartet, dass sie sich auf die Entwicklung von Angeboten konzentrieren, die von überregionaler oder gesamtschweizerischer Bedeutung sind und die von den andern Weiterbildungsstellen nicht geleistet werden (können), mit denen sie aber eng kooperieren. Die nationalen Institutionen sollen Weiterbildungsangebote konzipieren, die im Zusammenhang mit interkantonalen Bildungsreformen, wie zum Beispiel der Lehrplanarbeit, stehen. Diese Bildungszentren widmen sich ferner der Kaderbildung sowie der Qualifizierung von Weiterbildungsbeauftragten (gemäss dem oben referierten Pilot-Projekt Q-WBB).

Ein zentrales Anliegen der interkantonalen und schweizerischen Weiterbildungsstellen soll sodann die systematische Evaluation sein, zu deren Zweck sie geeignete Evaluationsmodelle und -verfahren entwickelt. Diese Aufgaben von der Art eines übergeordneten Bildungscontrolling sind in enger Kooperation mit zuständigen Hochschulinsti-tuten und wissenschaftlichen Stellen anzugehen: so die Bildungsstatistik, die periodische Erhebung des Weiterbildungsbedarfs und wissenschaftlich abgestützte Evaluationsstudien (als Folgeprojekt NFP 33).

⁶ Der zwischen Bund (BBT) und den Kantonen (EDK) am 02.02.2000 vereinbarte Mandatsentwurf "NWZ Sek II", wonach Bund und Kantone ein Nationales Kompetenzzentrum für die Weiterbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe II planen und gemeinsam führen wollen, wurde der Konferenz gegen Abschluss der Erarbeitung ihres Dokuments bekannt. Die Konferenzmitglieder stellen fest, dass ihre Perspektiven der institutionellen Weiterbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe II mit diesem Vorhaben materiell grundsätzlich übereinstimmen.

Der von einer Steuerungskommission gemäss einem allgemeinen Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen der Sekundarstufe II den schweizerischen Weiterbildungsstellen zu erteilende Leistungsauftrag soll die für den entsprechenden Weiterbildungsbereich II erforderlichen Leistungen definieren, die von andern Anbietern nicht wahrgenommen werden können bzw. von diesen an die schweizerischen Weiterbildungsstellen delegiert werden. Weiter sollen die schweizerischen Institutionen die nationalen und internationalen Kontakte pflegen und die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich der Sekundarstufe II sicherstellen.

Die bestehende schweizerische Konferenz der Weiterbildungs-Verantwortlichen der Sekundarstufe II sieht sich in der Rolle der Koordinatorin. Die Konferenz soll institutionalisiert und schrittweise mit den (noch) fehlenden Vertretungen aller kantonalen und regionalen Weiterbildungsstellen ergänzt werden. Soweit der Diskussionsstand zur Weiterbildung auf schweizerischer Ebene in seiner vorläufigen Fassung (gemäss Unterlage datiert vom 27.06.2000).

Fazit und Ausblick

Wer sich als Vertreter einer der angesprochenen Institutionen in die anregenden Konferenzgespräche einlässt, erfährt die Heterogenität und Widersprüchlichkeit der schweizerischen Bildungslandschaft. Er lernt dabei aber auch die ihm angeblich vertraute Umwelt und die eigene Institution aus einer Aussensicht kennen und relativieren, das heisst: in den grösseren Zusammenhang stellen. Was auf den ersten Blick in der Zuschreibung des SIBP/ISPPF als "nationales Kompetenzzentrum" leicht verwegen klingen mag, wird in eine realitätsnahe Perspektive gerückt und erfährt auf Grund der aus dem Kreis der Fachkollegen an die Institution gerichteten Erwartungen, aber auch durch das in die Mitarbeitenden gesetzte Vertrauen, eine humane Redimensionierung; das Abstraktum erhält gewissermassen "menschliche Züge".

Wenn im Untertitel dieses Beitrags das SIBP als eine "lernende Weiterbildungs-Institution" bezeichnet wird, gilt es abschliessend zu präzisieren, dass nicht die Institution als solche, wohl aber die in ihr tätigen Menschen *lernende Subjekte* sind. Ob ihr Lernfortschritt auch Fort-Schritte für die Institution bewirken, hängt von verschiedenen Faktoren und deren Zusammenspiel ab. Und nicht zuletzt vom Stellenwert der Mitarbeitenden und der Wertschätzung ihrer menschlichen Fähigkeiten und beruflichen Kompetenzen. Aber auch von der Zu-Mutung und Initiative jedes Einzelnen und den gewährten und genutzten Spielräumen sowie vom kollektiven Team-Geist. Es wirkt ermutigend, wenn in einem jüngst verfassten institutsinternen Arbeitspapier der Task Force SIBP folgendes auf den Aufbau der schweizerischen Fachhochschulen bezogenes – sinngemäss auch auf die Entwicklung des SIBP/ISPPF übertragbares – Zitat zu lesen ist: "Die Träger der anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung sowie des Wissens- und Technologietransfers sind stets Menschen ('Köpfe'), untereinander vernetzte Teams, die über konkrete Erfahrungen in der Projektzusammenarbeit verfügen. Menschen und Gruppen sind wichtiger als Institutionen, sie müssen darum zum Ausgangspunkt der Umsetzung des erweiterten Leistungsauftrags der Fachhochschule werden. Es geht also weniger darum, Strukturen festzulegen und dann Menschen zu finden, die bereit sind, darin zu arbeiten, sondern umgekehrt, Menschen mit entsprechenden Ambitionen zu suchen, erfolgreiche Erfah-

rungen zu nutzen, die Erfolgsfaktoren zu erkennen und diese im Rahmen der zukünftigen Fachhochschule zu implementieren."

Das *Schweizerische Institut für Berufspädagogik* tritt unter einer neuen Leitung und mit guten Vorzeichen aus der Phase der Institutionalisierung der Gründerzeit, gefolgt von wechselhaften Perioden des Aufbaus und der Konsolidierung, in eine nächste markante Phase der Neupositionierung. Diese vollzieht sich im Feld einer die gesamte Berufsbildung umfassenden Umstrukturierung, von der die Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz sagt, die angestrebten Reformen legten grossen Wert auf "lebenslanges Lernen". Das SIBP/ISPPF als nationales Kompetenzzentrum für Berufsbildung wird dazu seinen Teil beitragen. Ausgerüstet mit Ideen und "Köpfen". Aber nicht isoliert, sondern vernetzt und in Kooperation mit Partnern analoger Weiterbildungsinstitutionen mit gemeinsamen Zielvorstellungen.

Literatur

- Dokumentation zur Impulstagung "Berufspraktische Bildung" vom 12. Mai 2000 in Zürich. SIBP Schriftenreihe Nr. 11
- Elsässer, T. (2000a). Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik. SIBP Schriftenreihe Nr. 10. Zollikofen: SIBP.
- Elsässer, T. (2000b). Bericht über das Expertinnen- und Expertenseminar "Berufsfelddidaktik" vom 25./26.02.2000 am SIBP Zollikofen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, (2), 236-239.
- Füglister, P. (1997). Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 199-209.
- Füglister, P. (2000). Die Langzeitweiterbildung neu denken – Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Langzeitweiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 51-53.
- Kuster, H. (1997). Wie gewinnt ein Studium Gestalt? oder: Vom Klassenlehrer zum Ausbildungsbegleiter. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 185-190.
- Straumann, M. (1997) Schweizerisches Institut für Berufspädagogik – SIBP. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 151-1557.
- WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe "Geschlechterrollen und Gleichstellung auf Sekundarstufe II" (Hrsg.). (1998). *Kriterienkatalog - Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung*. Luzern/Zollikofen: WBZ/SIBP.

Spannend und herausfordernd ...

Ruedi Rüeegsegger¹

Mit bald dreissig Jahren Berufstätigkeit an der Volksschule begegne ich zunehmend gleichaltrigen Kollegen, denen die Schule fast nurmehr Last ist. Sie schützen sich mit Zynismus oder flüchten in den Alkohol, somatisieren oder werden depressiv. Sogar vierzigjährige Kolleginnen und Kollegen sehen in ihrer beruflichen Tätigkeit keine Zukunft und äussern ihre Angst, den Zeitpunkt zum Aus- und Umstieg endgültig zu verpassen.

Ich weiss, wie schwierig manchmal Schule halten ist, insbesondere auf der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen, an der ich selber unterrichte, aber nach wie vor erlebe ich meine Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und die Zusammenarbeit im Kollegium als spannend und herausfordernd - gerade in dieser Zeit, wo sich so viel im Schulwesen ändert. Die Doppelaufgabe - Erziehung und Bildung - kompetent anzugehen wird nie eine abschliessende Lösung finden, sondern muss immer wieder neu gestellt und bewältigt werden. Gerade das macht für mich das Faszinierende in unserem Beruf aus.

Ich bin oft erschöpft ob der Anstrengung, und die Bewältigung der vielen Konflikte hinterlässt Spuren und manchmal Wunden. Obwohl mich das oft an meiner Berufstätigkeit zweifeln lässt, sehe ich immer wieder einen Sinn, weiterzumachen. Ich vermute, es sind drei Ressourcen, die mich bis jetzt vor dem Burnout bewahrten und es mir erlaubten, durch kontinuierliche Professionalisierung mich den Anforderungen zu stellen.

1. Teilzeit und Stellenteilung

Seit acht Jahren habe ich das Privileg, nicht mehr eine ganze Stelle besetzen zu müssen. Ich teile die Klassenlehrerstelle zur Zeit mit einem Kollegen, früher teilte ich sie mit einer Kollegin. Das gibt mir mehr Zeit für mich selber und mehr Energie für den Unterricht. Genau so wichtig ist mir jedoch die Möglichkeit, den Unterricht mit einer andern Lehrperson gemeinsam zu planen, auszuwerten und zeitweise im Teamteaching durchzuführen. An der wöchentlichen Klassenstunde, die oft Supervisionscharakter annimmt, beteiligen wir uns beide und wechseln uns in der Leitung ab.

Wichtig ist uns beiden, dass die Stellenteilung nicht zu einem unbeteiligten Neben- sondern zu einem gestalteten Miteinander wird, das mit gegenseitiger Beobachtung, Rückmeldung und periodischer Bilanz immer wieder evaluiert wird. Viele Lehrpersonen verzichten mittlerweile auf eine Vollstelle. Die einen geben einige Stunden ab, die andern leben von den Entlastungsstunden bei verschiedenen Klassen. Dabei werden vor allem die Fächer abgegeben, in denen man sich nicht kompetent genug fühlt, oder deren Unterricht einem schlicht wenig Lust bereitet. Ob dies schon einem klugen Ressourcenmanagement entspricht und dadurch zu einer erhöhten Professionalität der

¹ Realschullehrer in Brugg AG

betroffenen Lehrkräfte führt, wage ich zu bezweifeln, insbesondere auf Primarstufe und Sekstufe I mit Grundansprüchen.

Gerade die Fächer, die am häufigsten abgegeben werden, v.a. Sportunterricht und Musik, sind Zeitgefäße, in denen besonders intensive emotionale Interaktionen zwischen allen Beteiligten zum Ausdruck kommen, im konstruktiven wie im destruktiven Sinne. Deshalb sind Lehrpersonen, die mit der Klasse nicht vertraut sind, in diesen Fächern oft das Opfer des meutehaften Mobbings durch die Klasse.

Diese Schwierigkeiten lassen sich besser bewältigen, wenn eher kognitionslastige Selektionsfächer durch die Entlastungslehrkraft erteilt werden, und wenn die Entlastung mindestens ein Drittel des Pensums ausmacht. Entscheidend ist dann aber, und macht m.E. die Professionalität aus, dass Planung und Durchführung des Unterrichts eng abgesprochen und synchronisiert werden, um ein geregeltes Arbeiten zu ermöglichen und um den Kindern und Jugendlichen das Wechselbad der unterschiedlichen Lehrerlaunen so weit wie möglich zu ersparen.

2. Theoretische Klärung

Die durch die Teilzeitarbeit frei gewordene Zeit nutze ich, um mir bezüglich der elementaren Voraussetzungen und Ansprüche meiner pädagogischen Tätigkeit klarer zu werden. Zusätzlich zum traditionellen Kanon, werden von aussen immer mehr Anforderungen an die Schule gestellt. 'Neue' kognitive Fähigkeiten, wie Beherrschung mehrerer Fremdsprachen, Informationsverarbeitung, Computeranwendung werden verlangt. Gleichzeitig soll Prävention gegenüber verschiedenster Gefährdungen - Gewalt, sexuelle Diskriminierung, Rassismus, Drogenmissbrauch, usw. - geleistet werden. Keine Lehrperson kann all die mehr oder weniger berechtigten Begehren erfüllen, und jede Lehrperson leidet unter dem Verantwortungsdruck, welche Gewichte gesetzt und wo Abstriche gemacht werden sollen.

Um diese Verantwortung wahrnehmen zu können, braucht es ein Fundament, das wissenschaftlich und theoretisch valid ist. Die Fragen, die sich mir stellen: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit sich Kinder und Jugendliche optimal zu autonomen, arbeits- und bindungsfähigen Menschen entwickeln können? Wie viel Konstanz, Sicherheit, Verlässlichkeit und Grenzziehung müssen wir anbieten, um Selbstvertrauen, Mut und Beharrlichkeit zu ermöglichen? Welche Herausforderungen fordern die Schüler optimal, wann wirken die Angebote überfordernd?

Diese Fragen stellen sich immer wieder neu und konkret, und genau so müssen sie auch beantwortet werden. Die Kenntnis der modernen wissenschaftlichen Theorien der psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsprozesse, und das Denken in diesen Kategorien, sind notwendige Voraussetzung, um die konkreten Entscheidungen verantwortungsbewusst treffen zu können. Mich hat das Studium diesbezüglicher Fachliteratur in meiner Urteilsfähigkeit als Lehrer sicherer und unabhängiger gemacht. Aber so notwendig die theoretische Beschäftigung mit obigen Fragen ist, so ist sie doch nicht hinreichend, wenn sie die Beschäftigung mit der eigenen Person nicht einbezieht.

3. Subjektive Theorien

Kein Mensch, auch wenn er noch so viel studiert hat, handelt mit einer rein wissenschaftlichen Theorie, wenn er mit andern Menschen interagiert. Ebenso gibt es kein bewusstes Handeln, hinter dem nicht eine 'subjektive Theorie' steht. Das gilt auch für die 'reinen Praktiker', die nichts von Theorien wissen wollen.

Sich der Tatsache bewusst zu werden, dass mein Handeln durch meine 'subjektive Theorie' ausgelöst, gesteuert und bewertet wird, und dass dieses Handeln ganz anders aussehen könnte, wenn ich meine 'subjektive Theorie' auf ihre Stimmigkeit oder Adäquatheit überprüfen und anschliessend modifizieren würde, - diese Bewusstwerdung kann recht erschütternd sein.

Ich selber erlebte diese Bewusstwerdung recht spät. Zwar kannte ich Piagets Unterscheidung von Assimilation und Akkommodation beim Lernen, meinte aber, das sei vor allem für Kinder von Belang und merkte nicht, dass es mich selber betraf.

In einer Runde 'Kollegialer Supervision' (KOBESU)² wurde mir klar, dass mein vorgebrachtes Problem nicht die äussere Situation war, sondern meine Einschätzung und Bewertung dieser Situation. Es betraf einen Konflikt, den ich im Kollegium erlebte. Ich schilderte, wie meine kooperativen Absichten auf Widerstand stiessen, und wie mich dieser Widerstand kränkte. Nach der Darlegung des Konflikts aus meiner Sicht, sah ich mich immer mehr mit meiner Rolle, meinen Handlungen und Gefühlen konfrontiert, als ob sie ausserhalb von mir wären. Ich konnte den Konflikt und meinen eigenen Anteil daran überblicken, und die Situation verlor an Bedrohlichkeit und Ausweglosigkeit, und ich konnte wieder konstruktiv handeln.

Es gibt viele Möglichkeiten, die eigenen subjektiven Theorien zu erkennen, zu reflektieren und zu revidieren, Supervision, Intervision, KOBESU, Feedbackgespräche, Rekonstruktion von Interaktionen (vgl. Ackermann, 2000), auf die ich nicht mehr verzichten möchte. Ich kann durch sie im professionellen Alltag gelassener agieren und reagieren. Durch das eigene Erleben sensibilisiert, verstehe ich Schüler und Schülerinnen in ihrer Fixierung auf ihre 'subjektive Theorie' besser. Ich kann sie darlegen lassen, wie sie die Sache erleben und empfinden, und indem sie ihre eigene Sichtweise plötzlich oder allmählich vor sich sehen, kommen sie in die Lage, ihr Denken und Handeln zu modifizieren. Das kann im Einzelgespräch, aber auch in der Gruppe oder im Klassenrat stattfinden. In der Zusammenarbeit im Kollegium und mit Erwachsenen allgemein stelle ich fest, dass die Klärung der je individuellen Sichtweisen Blockaden lösen hilft.

4. Die Balance finden

Überblicke ich meine berufliche Tätigkeit und meine mich leitenden Vorstellungen, erkenne ich als Hauptkonflikte die Auseinandersetzung mit der antiautoritären Erziehung und diejenige mit der Reformpädagogik.

Als Adoleszenter in den 68er-Jahren identifizierte ich mich mit dem antiautoritären Paradigma, dass jede Machtausübung gegenüber Kindern und Jugendlichen repressiv

² KOBESU, Kollegiale Beratung und Supervision, funktioniert ohne Supervisor/in mit genau festgelegten Phasen und Regeln (Schlee, 1996).

sei, und Erziehung nur dann Berechtigung habe, wenn Kinder in jedem Moment selbstbestimmt handeln und lernen können. Natürlich konnte ich als Lehrer diese Einstellung in keiner Weise in die Praxis umsetzen, und hätte ich's versucht, ich hätte mich wohl bald nach einem andern Beruf umsehen müssen. Aber ich litt unter der Unmöglichkeit herrschaftsfreier Praxis und rationalisierte sie als Systemzwang.

Anfangs 80er entdeckte ich die Freinet-Pädagogik, die mir wie das Ei des Kolumbus erschien. Durch Selbsttätigkeit zur Arbeit, durch Arbeit zur Selbstdisziplin, durch freien Ausdruck zur eigenen Meinung, und die Klasse als Kooperative - das war für mich ein Programm, das sich in die Praxis umsetzen liess. Mit Gleichgesinnten versuchte ich viele Methoden und Techniken, die Freinet und die nach ihm benannte Bewegung seit den 20er-Jahren entwickelten, im Unterricht umzusetzen: Freie Texte und Klassenkorrespondenz, Arbeitskarteien für individualisiertes Lernen, Wochenplan, Atelierunterricht, Klassenrat.

Viele dieser Methoden wurden in den 90ern offiziell als erweiterte Lernformen propagiert und haben heute jegliche Kuriosität oder Anstössigkeit verloren – aber Standard sind sie immer noch nicht. Zu diesem Zeitpunkt, als die Postulate und Methoden der Reformpädagogik zum Kanon einer 'Neuen Lernkultur' wurden, begann ich mich kritisch quer zu stellen. Nicht, weil ich erweiterte Lernformen nicht mehr für sinnvoll erachtete, sondern weil ich wesentliche andere Aspekte vermisste.

Ich musste als reflektierender Praktiker einsehen, dass das Leben eines Schulkindes nicht nur aus freier Selbstverwirklichung besteht, sondern geprägt ist von kognitiv anstrengenden und emotional oft schmerzhaften Bewältigungen (Coping) institutioneller und sozialer Zwänge. Es liegt nicht in meiner Macht, diese Zwänge zu beseitigen. Jedoch den Kindern und Jugendlichen in dieser Bewältigung beizustehen und dafür mit entsprechender Autorität ein Setting vorzugeben, das Sicherheit bietet, gehört ebenso zu meiner Aufgabe, wie die Anregung und Herausforderung der Lernenden durch interessante Problemstellungen. Die Reformpädagogik scheint da auf einem Auge sehbehindert zu sein.

Zwischen den Polen 'Sicherheit' und 'Herausforderung' die richtige Balance zu finden, bleibt weiterhin mein Grundanliegen.

Literatur

- Schlee, J. u.a. (1996). *Kollegiale Supervision*. Heidelberg: Schindele.
Achermann, E. u.a (2000). *Lernpartnerschaften / Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: Erziehungsdepartement Aargau.

"Sind Sie immer noch Lehrerin?"

Marietta Müller

Das ist eine der Standardfragen von ehemaligen Schülerinnen, denen ich auf der Strasse begegne. Ich bin nach 23 Jahren immer noch als Lehrerin an der Sekundarschule¹ tätig und übe den Beruf gerne aus. Im Folgenden beschreibe ich meine berufliche Entwicklung und frage mich, was mich in meiner Entwicklung unterstützt bzw. gefördert hat.

Nach meiner Seminausbildung in Zofingen begann mein Berufsalltag im schönen Städtchen Klingnau an der letzten Ausländerabteilung des Kantons Aargau. Ich betreute eine mehrklassige Unterstufe mit einzelnen Schülern aus Mittel- oder Oberstufe. Die Kinder sollten nach einer intensiven Einführung in einer Kleingruppe möglichst schnell den Regelklassen zugeführt werden. Mir gefiel die Arbeit mit den Schulanfängern zwar sehr, doch zugleich fühlte ich mich unterfordert. So begann ich an der Sekundarschule Englisch zu unterrichten und absolvierte gleichzeitig berufsbegleitend den Didaktikkurs an der Lehramtsschule des Kantons Aargau, um die entsprechende Qualifikation zu erwerben. Als die Integrationsklasse nach zwei Jahren aufgehoben wurde, wechselte ich an die Sekundarschule, die auch 1978 zuwenig ausgebildete Lehrkräfte aufwies. Drei Jahre lang liess man mich ohne die notwendige Französischqualifikation an der Stufe gewähren, denn Sekundarlehrkräfte blieben Mangelware. Nach einem Jahr Französischstudium in Neuchâtel kehrte ich als Sekundarlehrerin nach Klingnau zurück. Die wunderschöne Lage am Stausee, das tolle Team, die gute Infrastruktur, die ländliche Familienidylle hielten mich weitere Jahre an der Sekundarschule in Klingnau.

Einblick in Berufsschule und Erwachsenenbildung

Während meines Studiums in Neuchâtel übernahm ich einen begrenzten Lehrauftrag an der Grafischen Fachschule in Aarau, um mich finanziell über Wasser zu halten. Mir gefiel die Arbeit mit den kreativen Berufsschulklassen. Gleichzeitig erhielt ich dadurch Einblick in eine der Abnehmerschulen unserer Schülerschaft. Eine Stellvertretung an einer kaufmännischen Berufsschule in Zofingen weitete diesen Blick ebenfalls aus. Zudem merkte ich, dass mir die Allrounder-Rolle an der Sekundarschule mehr gefiel als das starre Fachlehrersystem. Als kleine persönliche Herausforderung und Abstecker in die Wirtschaft sehe ich meine kurzfristige Nebentätigkeit als Englischlehrerin für Betriebsangestellte des Kernkraftwerks Gösgen. Sie zeigte mir, was Unterricht auf der Erwachsenenstufe bedeutet.

¹ Die Sekundarschule ist im Kanton Aargau eine Form der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen, die sich von der Realschule vor allem durch einen obligatorischen Französisch-Unterricht und eine stärkere fachliche Differenzierung unterscheidet.

Einzelkämpfertum und Fächerabtausch

Ich liebe die Abwechslung in meinem Alltag und daher kommt mir der grosse Fächerkanon sehr gelegen, obwohl er vor allem zu Beginn äusserst arbeitsaufwendig ist. "Aber du kannst doch gar nicht alles", höre ich oft vor allem von Fachlehrkräften. Es stimmt, ich kann längst nicht alles, aber ich kann alles ein bisschen und bin schnell im Dazulernen. Das ist eine meiner Stärken, und wohl auch die meiner Arbeitskolleginnen und Kollegen an der Sekundar- bzw. Realschule. Einzelne Stunden entlasten wir uns gegenseitig im Team, indem wir einzelne Fächer in Parallelklassen abtauschen. Das ist nicht unbedingt als Zusammenarbeit zu verstehen. Jede und jeder bereitet sich alleine vor und bleibt in gewissem Sinne eine Einzelkämpferin, jedenfalls in unserem Team. Nebst meiner Lehrtätigkeit habe ich mich in der Beraterkommission für das Französisch-Lehrmittel "Bienvenue" engagiert und war auch einige Zeit Mitglied in der kantonalen Lehrmittelkommission der Sekundarschule. Diese Erfahrungen haben mich für Fragen sensibilisiert, wie man Inhalte und deren Aktualisierung mit den neuen Medien bearbeiten kann.

Rollenerwartungen und Elternarbeit

An meinem neuen Arbeitsort Oftringen habe ich mich mit modernen Familienstrukturen anfreunden müssen. Nicht, dass es in Klingnau nur heile Welt gab, aber die Eigenverantwortung der an der Schule Beteiligten war dort deutlich spürbarer. Vielleicht ist es aber auch ein Zeichen der Zeit, dass heute die Lehrkräfte schnell für alle Unzulänglichkeiten verantwortlich gemacht werden. Je mehr Lehrkräfte an einem Ort unterrichten, umso leichter fällt es der Bevölkerung, pauschal über diese Gattung herzufallen, denn ein faules Ei findet sich bestimmt in jedem Team. Das ist die Seite meiner Arbeit, die mir manchmal Kopfweg bereitet. Die Elternarbeit wird immer intensiver, aber nicht unbedingt qualitativ besser. Forderungen sind schnell gestellt, eigenes Engagement von einzelnen Elternteilen ist zwar vorhanden, doch die grosse Mehrheit kennt die heutige Schule nur aus den Medienberichten, die oft Skandalgeschichten sind. Für mich war es eine wichtige Entdeckung, dass unser Beruf eine Rolle beinhaltet, die Erwartungen weckt, bei diversen Leuten Ängste aus ihrer negativ erlebten Schulzeit schürt, bei einigen Neid bezüglich Ferien erzeugt und und und

Ich lernte allmählich, dass ich nicht verantwortlich sein kann für alle Schulfrustrationen, welche ein Teil der Bevölkerung mit sich herumträgt. Umso erstaunlicher ist es, dass alle zwei Jahre unsere Turnhalle mehrmals gerammelt voll ist, wenn die Schülerinnen und Schüler über den Steg laufen, um ihre eigenen Erzeugnisse in einer Modeschau zu präsentieren. Vielleicht spielt da insgeheim der Wunsch, das Töchterchen oder der Sohn könnte für die Glamourwelt oder zumindest für eine billige TV Soap-Serie entdeckt werden.

Trennung von Berufsalltag und Privatleben

Und trotzdem bin und bleibe ich vorläufig gerne Sekundarlehrerin. Die Schülerinnen und Schüler sind leicht führbar und einigermaßen willig, für die Motivation sind wir Lehrkräfte ja zuständig. Ich schaffe es meistens, mit den täglichen Unzulänglichkeiten von Pubertierenden fertig zu werden, indem ich die Probleme der Schülerinnen und

Schüler nicht zu meinen eigenen werden lasse. Ich trenne Arbeit und Privatleben so weit, dass ich in der Schule vor- und nachbereite. Es gibt keine Schulbücher bei mir zuhause. Im weiteren schätze ich es nicht besonders, wenn ich am Wochenende gestört werde mit schulischen Belangen. Leider ist das zwar nicht immer möglich, da ich nebenbei auch Rektorin bin mit nur zwei Stunden Entlastung pro Woche.

Weiterbildung und Projektteilnahme im Beruf

Mit der schulischen Weiterbildung habe ich mich über all die 23 Jahre fachlich nach der Decke gestreckt. Neue Lehr- und Lernformen, Sport, Musik, Informatik, Kunst-erziehung, Museumspädagogik, schwierige Gespräche führen, schwierige Schüler, Prävention, Schulbibliothekarenausbildung, neue deutsche Rechtschreibung standen auf meinem Weiterbildungskalender. Nach drei Jahren Rektoratsbetreuung habe ich es nun endlich auch geschafft, in die Rektoratsausbildung aufgenommen zu werden.

Mit meinen Klassen habe ich mich dem Projekt "Literalität im medialen Umfeld", später "Umgang mit neuen Medien", "Schulen ans Netz" angeschlossen, um mit fortschrittlichen Lehrerkollegen den Austausch pflegen zu können, weil ich im Schulhaus diesbezüglich ungewollt in der Pionierrolle stand.

Eigenes Lernen als unermüdlicher Antrieb

Als Kursteilnehmerin freue ich mich immer wieder neu aufs Lernen. Das lässt den Schluss zu, dass ich eigentlich nur Lehrerin geworden bin, weil ich so unbemerkt weiterlernen darf. 1990 habe ich Einführungskurse ins Lehrmittel "Bienvenue" erteilt. An der Höheren Pädagogischen Lehranstalt wurde ich Praxislehrerin und begleitete schon viele Studierende in ihren Praktika, nun auch am Didaktikum. Diese Rolle verlangt von mir, dass ich meinen eigenen Unterricht immer wieder begründen und hinterfragen muss. Ausserdem hoffe ich so in Sachen Schulentwicklung am Ball zu bleiben.

Privat habe ich mich ständig nach Weiterbildung umgesehen, die nicht durch schulische Institutionen angeboten wurde: Mentaltraining, Positiv-Seminar, Körpersprache, Mind Mapping, Chaos- Bewusstsein, Hirndominanzstudium haben mir geholfen, mein riesiges Arbeitspensum mit einer gewissen Lockerheit anzugehen, den Überblick trotz all der Vielfalt nicht zu verlieren und mich im entscheidenden Moment auf mich selbst zu besinnen. In all der intensiven Zeit war Kampfsport (Judo, Jiu Jitsu und Aikido) ein wichtiger Ausgleich für mich, nicht zuletzt, weil ich ihn mit lauter Nichtlehrer/innen betrieb. Zurzeit bin ich bei der sanftesten Kampfsportart angelangt, dem Taj Ji. Dank meiner Qualifikation als Schwarzgurträgerin in Jiu Jitsu konnte ich 1995 während meines Projekturlaubes in Dänemark an der "Chaospi-lotenschule" im Bewegungstraining assistieren. Ich erhielt dort Einblick in die Arbeit der kulturellen Projektleiterschule. In deren Zukunftsbibliothek wurde ich ins Internet eingeweiht und bei Wochenend-Workshops für höhere Kader aus der Wirtschaft (Bang Olufsen, Siemens, Landis & Gyr) leistete ich Übersetzungsarbeit und nahm so an ihren Teambildungskursen teil. Dabei habe ich viele Moderationsinstrumente kennen gelernt, die mir in meinem Umgang mit einer heterogenen Klasse und auch im Lehrerteam zugute kommen.

"Ja, mit Leib und Seele Lehrerin"

So fühle ich mich meistens. Doch gibt es auch Momente, wo ich denke: "Will ich das alles wirklich, wem will ich eigentlich etwas beweisen, wie lange habe ich noch genügend Schnauf, das rasante Tempo einzuhalten, was suche ich denn mit all meinem Lernen?"

Doch dann kommt schon die nächste Anfrage, ob ich nicht Lust hätte, einen solchen Bericht zu schreiben, meine Ideen für andere Lehrkräfte aufzuarbeiten, beim Podiumsgespräch über Jugend und Internet mitzuwirken oder an einer Kinderuniversität heruzudenken oder ... und so nehme ich bereits das nächste Projekt in Angriff und vergesse meine Grübeleien.

Weiterbildung ist schön – macht aber viel Arbeit

Weiterbildung für Verantwortliche der schulinternen Fortbildung: Konzept und Ergebnisse – ein Erfahrungsbericht

Rolf Gschwend

Schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (SchiLf)¹ ist wichtig und beliebt geworden. Damit SchiLf gelingen kann, braucht sie eine qualifizierte, kompetente Leitung. In der Weiterbildung für Verantwortliche der schulinternen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, einem Angebot der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern und der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (wbz), erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich diese Kompetenzen anzueignen. Konzept und Erfahrungen sowie Ergebnisse, die auf einer umfassenden Evaluation beruhen, werden nachfolgend dargestellt.

Am Anfang war das Wort, ein neues Wort, ein Unwort eigentlich, eine Abkürzung: SchiLf. Dieses neue Wort ist heute jeder Lehrperson geläufig. Ist von SchiLf die Rede, denkt niemand an ein Schilfrohr, Schilfgras oder an Riedland. Nein, alle wissen, es geht um schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, oder neuerdings um Weiterbildung. Zum Wort die Tat: SchiLf-Tage werden im Jahresablauf eingeplant, und jedes Kollegium praktiziert heute SchiLf, versammelt sich mindestens einmal im Jahr zur gemeinsamen Fort- oder Weiterbildung.

Bekannt ist ausserdem: eine Gruppe oder zumindest eine Kollegin oder ein Kollege muss die Verantwortung für den SchiLf-Tag übernehmen, sonst besteht die Gefahr, dass das SchiLf-Vorhaben versandet. Da sich die Schulleitung nicht um alles kümmern kann, gibt es mehr und mehr Kollegien, die diese Aufgaben an eine Person oder an eine Gruppe delegieren. Und plötzlich gibt es ein neues "Amt": Verantwortliche für SchiLf. Ihnen obliegt es, dafür zu sorgen, dass die schulinterne Fortbildung geplant und durchgeführt wird. Sie erheben die Weiterbildungsbedürfnisse, knüpfen Kontakte zu Referentinnen und Referenten, planen Fortbildungstage und kümmern sich schliesslich um die Nachhaltigkeit der Massnahmen.

Im Zusammenhang mit der Einführung und Umsetzung von Rahmenlehrplänen² für die Sekundarstufe II und der Lehrpläne für die Volksschule sind in den letzten Jahren in der Schweiz viele SchiLf-Tage durchgeführt worden. Sie sind durchgeführt worden, weil die Behörden dies von den Kollegien eingefordert haben. Getreu dem Motto: Die Betroffenen zu Beteiligten machen, können Lehrpersonen an der Erarbeitung von Schullehrplänen teilhaben, so dass daraus im Idealfall ein eigenes Produkt wird. Im Kanton Bern hat die Arbeit an den Lehrplänen die Zahl der SchiLf-Kurse in die Höhe schnellen lassen, aber auch danach blieb SchiLf beliebt³.

¹ Vgl. Greber et al. (1991) und Miller (1992).

² EDK (1994), BIGA (1996).

³ Während der Einführung des Lehrplans 1995 stiegen die schulintern durchgeführten Kurse auf gut 25% aller Angebote der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB), nach der Einführung hat sich der Anteil bei rund 20% stabilisiert. Die ZS LLFB führt gegenwärtig rund 1200 Kurse im Jahr durch.

Lernkonzept: Planung und Durchführung

Die Schulen sind aufgefordert worden, SchiLf durchzuführen. Damit dies leichter möglich wurde, haben kantonale Weiterbildungsstellen das Bewilligungsverfahren vereinfacht. Aber kaum jemand hat beachtet, dass Personen, die für SchiLf die Verantwortung übernehmen, auch entsprechend qualifiziert sein sollten. Diese Tatsache steht am Anfang unserer Weiterbildung für Verantwortliche der schulinternen Fortbildung⁴. Ein Ausschnitt aus der Ausschreibung einer Kurssequenz vom Frühjahr 1999: Jede gute Schule braucht schulinterne Weiterbildung. Diese braucht Leitung, Raum und Zeit. Darum wollen wir in unserer Weiterbildung Lehrpersonen, die sich im Rahmen der Schulleitung oder einer Arbeitsgruppe mit schulinterner Weiterbildung beschäftigen, für ihre Aufgaben qualifizieren.

Im Zentrum der schulinternen Weiterbildung stehen die Interessen, Aufgaben und Schwierigkeiten eines Kollegiums. Schulinterne Weiterbildung hilft, das Zusammenwirken an einer Schule zu demokratisieren, zu humanisieren, die Qualifikationen der Lehrpersonen zu verbessern und der Schule insgesamt ein pädagogisches Profil zu geben. Bei günstigem Verlauf bewirkt sie eine Verbesserung des Arbeitsklimas, eine Steigerung der Effizienz und der Motivation der Mitglieder. Kurz: sie leistet einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und zur Stärkung der lokalen Schulidentität. Jede schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erfordert eine qualifizierte professionelle Leitung, die über Kompetenzen⁵ wie die folgenden verfügt:

- Weiterbildungsbedürfnisse des Kollegiums erheben und erkennen
- Gruppen und Konferenzen moderieren
- Weiterbildungsveranstaltungen planen
- Gruppen und Lehrpersonen in Fortbildungsfragen beraten
- Prozesse im Kollegium und in Arbeitsgruppen initiieren und leiten
- Lernprozesse evaluieren
- Ein Beziehungsnetz aufbauen

Die Weiterbildung richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe II, die sich mit SchiLf beschäftigen. Schliesslich sollen Leute weitergebildet werden, die das Gelernte später auch anwenden können.

Das Angebot gliedert sich in fünf Phasen:

1. Orientierung
2. Grundlagen und Konzepte (Blockkurs 3 Tage)
 - 2.1 SchiLf-Wanderungen
 - 2.2 SchiLf-Theorie
 - 2.3 SchiLf-Arbeit
3. Planung und Konzeptentwicklung (Blockkurs 2 Tage)
 - 3.1 SchiLf-Konzept für die eigene Schule / Bedürfnissevaluation
 - 3.2 SchiLf-Konzept für die eigene Schule / Das Kollegium gewinnen / Ausblick
4. Umsetzung in der eigenen Schule
5. Evaluation der Umsetzung (Blockkurs 2 Tage)

⁴ Entwickelt, geplant, durchgeführt und evaluiert wurde das Angebot von Armand Claude, WBZ und Rolf Gschwend, ZS LLFB

⁵ Die nachfolgend aufgezählten Kompetenzen haben wir vor und während des Kurses mehrmals evaluiert.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen kurz erläutert.

1. Orientierung

In zwei regional durchgeführten halbtägigen Veranstaltung informieren wir Interessierte über die Anlage der Weiterbildung, die Arbeitsweise und die Anforderungen. Wir geben ihnen auch Gelegenheit zu einer persönlichen Standortbestimmung. Es handelt sich um einen Fragebogen, auf dem die Kompetenzen, über die ein SchiLf-Verantwortlicher verfügen muss, aufgeführt sind. Schliesslich lassen wir die Interessierten ihre Erwartungen an den Kurs formulieren.

Am Schluss der Veranstaltung können sich die Interessierten für oder gegen eine Teilnahme entscheiden. Falls sie sich dafür entschliessen, verlangen wir von ihnen, dass sie mit ihrer Schulleitung das Vorhaben und dessen Folgen für Schule und Person besprechen.

Nach den beiden Orientierungen läuft das Anmeldeverfahren. Lehrpersonen der Sekundarstufe II sind sich gewohnt in Kursgruppen zu arbeiten, die von Leuten gebildet werden, die am gleichen Schultyp meistens sogar das gleiche Fach unterrichten. Hier treffen Leute zusammen, die an verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II tätig sind und unterschiedliche Fächer unterrichten. Gemeinsam ist ihnen das Engagement für SchiLf: Das verspricht einen spannenden Erfahrungsaustausch.

2. Grundlagen und Konzepte

Noch vor Beginn des Blockkurses "Grundlagen und Konzepte" füllen die Teilnehmenden nochmals den Fragebogen⁶ aus, der bereits an den Orientierungen verwendet wurde und senden ihn der Kursleitung zur Auswertung zurück. Als wichtigste Weiterbildungsbedürfnisse wurden zum Beispiel von den 21 Teilnehmenden des Kurses, der zwischen Mai 1999 und Juli 2000 stattgefunden hat, die Folgenden genannt:

- Verschiedene Methoden zur Ermittlung der Weiterbildungsbedürfnisse an der Schule anwenden
- Verschiedene Formen und Instrumente der Evaluation sinnvoll einsetzen
- Verschiedene Formen der Intervention bei auftauchenden Problemen (Widerstand) beherrschen
- Kontakt mit anderen Schulen bzw. SchiLf-Verantwortlichen pflegen

Bereits kompetent schätzen sich die Teilnehmenden in folgenden Bereichen ein:

- Motivierend auftreten und informieren
- Kleingruppengespräche teilnehmer- und sachgerecht führen
- Rahmenbedingungen realistisch einschätzen
- Veranstaltungen reibungslos organisieren

2.1 SchiLf-Wanderungen: Schulen kennen lernen

Drei SchiLf-Konzeptionen können die Teilnehmenden am ersten Tag kennen lernen: Die erste in Form einer Wanderung durch das Schulzentrum, an dem der Blockkurs durchgeführt wird, die zweite und dritte durch Präsentationen von Vertretern zweier weiterer Schulen. Daraus entstehen die Fragen: Welche Rollen hat ein SchiLf-Ver-

⁶ Der Fragebogen wurde entwickelt und ausgewertet von Armand Claude.

antwortlicher? Wie sieht das Profil einer SchiLf-Verantwortlichen aus? In Kleingruppen werden Stelleninserate formuliert. Fazit: Eine SchiLf-Verantwortliche braucht einen langen Atem und eine grosse Frustrationstoleranz. Nach einem gemeinsamen Nachessen endet der Tag mit einem Rückblick und einer Methodenreflexion. Damit überprüft die Kursleitung, ob der Kurstag als Exempel für einen SchiLf-Tag dient.

2.2 SchiLf-Theorie

Nach der Praxis die Theorie: SchiLf wird durch ein Referat in die verschiedenen Sorten der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingeordnet. Daraus ergibt sich die Konsequenz: Nicht jede Weiterbildung, die im Schulhaus stattfindet, ist SchiLf. Denn SchiLf betrifft das ganze oder einen grösseren Teil des Kollegiums, SchiLf ist ein wichtiges Mittel der Schulentwicklung. Infolgedessen werden Fragen diskutiert wie etwa jene des Berufsverständnisses oder einer schulinternen gemeinsamen Jahresplanung der Weiterbildung. Wichtig ist auch die Frage, wieviel SchiLf es braucht, um einen nachhaltigen Entwicklungsprozess auszulösen, und welche Dosis noch "schulverträglich" ist. Reichen wenige Tage aus, um die hohen Ziele zu erreichen oder muss zum Vornherein ein umfangreicher Prozess ausgehandelt und schriftlich festgehalten werden?

2.3 SchiLf-Arbeit

Nach ausgedehnten SchiLf-Wanderungen und der Auseinandersetzung mit der Theorie wird SchiLf geübt: Die Teilnehmenden erstellen in Gruppen ein SchiLf-Konzept, und zwar für je einen anderen Schultyp. Die Moderation übernimmt eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer. Noch in der Gruppe wird die Konzeptarbeit reflektiert und dem Moderator Feedback gegeben. Im Plenum werden die Gruppenprodukte vorgestellt, von einer anderen Gruppe und schliesslich von einem erfahrenen SchiLf-Experten beurteilt.

Der Block endet mit einer Evaluation der drei Kurstage und dem Vereinbaren eines Auftrags. Die Teilnehmenden

- klären die eigene Rolle an der Schule,
- holen wenn nötig ein Mandat von der Schulleitung bzw. vom Konvent ein,
- legen fest, worin die Arbeit bis Ende des Schuljahres besteht.

3. Planung und Konzeptentwicklung

Im Zentrum der dritten Phase steht die Planung der einzelnen SchiLf-Konzepte. Es ist dafür gesorgt, dass die Teilnehmenden genügend Zeit und Raum erhalten, um an ihren Konzepten zu arbeiten. Wichtiger als einzelne Impulse ist die individuelle Beratung, die auch rege genutzt wird. Am Schluss stehen einige Merksätze:

- SchiLf muss für die Mehrheit des Kollegiums sinnvoll sein
- SchiLf muss nachhaltig sein, muss eine Wirkung haben können
- SchiLf muss nötig sein

4. Umsetzung in der eigenen Schule

Im auf die dritte Phase folgenden halben Jahr wird die Planung in der eigenen Schule realisiert. Dabei unterstützen sich die Teilnehmenden durch Tandems und Hospitatio-

nen. Ausserdem haben sie Gelegenheit, sich von der Kursleitung beraten zu lassen. Im bereits erwähnten, 1999 bis 2000 durchgeführten Kurs wurde vereinbart, dass alle ein SchiLf-Tagebuch führen und Dokumente sammeln, die während dieser Zeit entstehen.

5. *Evaluation der Umsetzung am Beispiel des ersten Kurses (Mai 1999 bis Juli 2000)*

Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Evaluation des Kurses, der 1999/2000 durchgeführt worden ist. Die SchiLf-Tagebücher werden der Kursleitung zugestellt. Nach einer ersten Durchsicht stellt sie erfreut fest, dass die Abmachungen eingehalten und zahlreiche SchiLf-Konzepte entstanden waren. Die schulinterne Fortbildung hat sich in den beteiligten Schulen insofern verändert, als deren Planung nicht mehr auf dem "schwankenden Fundament" vermuteter Bedürfnisse erfolgt, sondern mit der Schulentwicklung koordiniert und verzahnt wird.

Lernerfahrungen

Die Evaluation der Umsetzung erfolgt anhand einzelner Präsentationen. Auf dieser Grundlage werden Fragestellungen erarbeitet und anschliessend in Gruppen und im Plenum diskutiert. Damit dieses Vorhaben gelingen kann, haben die Teilnehmenden vor dem Kurs

- die Umsetzung in der eigenen Schule reflektiert
- Fragen und Diskussionsbeiträge vorbereitet
- Aufgaben eines Netzwerks SchiLf zusammengestellt.

Vier Aspekte der schulinternen Fortbildung werden präsentiert: Die SchiLf-Veranstaltung im Kontext der Schulentwicklung, das SchiLf-Jahresprogramm, das schuleigene SchiLf-Konzept und die SchiLf-Rolle im Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Kollegium.

SchiLf-Veranstaltung: Ohne gemeinsame Sprache gelingt kein Schulentwicklungsprozess. Nachdem es zwischen Schulleitung und Kollegium immer wieder zu Auseinandersetzungen gekommen ist, erhalten die SchiLf-Verantwortlichen einen Auftrag: sie planen einen SchiLf-Tag mit dem Ziel, die bisherige Entwicklung zu überdenken und eine gemeinsame Basis für das weitere Vorgehen zu schaffen. Dieser Auftrag ist heikel, denn die latente Unzufriedenheit im Kollegium könnte leicht in eine aggressive Stimmung umschlagen. Deshalb geben die SchiLf-Verantwortlichen dem Kollegium oft Gelegenheit, sich zu einzelnen Planungsschritten zu äussern, und sie legen grossen Wert auf eine transparente umsichtige Planung. Auch die Veranstaltung wird minutiös vorbereitet, denn der gemeinsame Informationsstand soll nachhaltig wirken: sämtliche Aufträge an Referenten und Moderatoren sind schriftlich formuliert, und alle Ergebnisse werden in einer Ausstellung dem Plenum präsentiert und schliesslich aufbewahrt.

SchiLf-Jahresprogramm: Es ist selten, aber es kommt vor: Alle hauptamtlichen Lehrpersonen und mehr als Dreiviertel der nebenamtlich Angestellten besuchen freiwillig ein Fortbildungsprogramm, das über ein Jahr verteilt mehrere Tage in Anspruch nimmt. In dieser Berufsschule wird der Unterricht systematisch evaluiert und

auf Grund der Ergebnisse ein SchiLf-Jahresprogramm erarbeitet. Die genauen Kenntnisse des Fortbildungsbedarfs ermöglichen diesen Erfolg oder anders gesagt: SchiLf muss nötig sein.

SchiLf-Konzept: Zwei SchiLf-Konzepte werden vorgestellt. Eines sprengt die Grenzen einer einzelnen Schule: SchiLf-Verantwortliche einer Gewerblich-industriellen und einer Kaufmännische Berufsschule haben sich zusammengesetzt, Gemeinsamkeiten und Differenzen erörtert, dabei so viele Gemeinsamkeiten gefunden, dass ein regionales "SchiLf-Konzept" erarbeitet werden konnte. Die Konzepte werden Schulleitungen und Kollegien vorgelegt und hoffentlich in Kraft gesetzt.

Das andere Konzept stammt von einem Gymnasium. Die SchiLf-Verantwortliche lässt uns den Werdegang der Entwürfe und die Auseinandersetzungen im Kollegium nachvollziehen. Fünf Fassungen werden diskutiert, bis sich das gute Dutzend Lehrpersonen endlich auf ihr SchiLf-Konzept einigen kann. Aus Sicht zahlreicher Berufsschullehrer ist solch gemeinsames Ringen um einen gemeinsamen Text, um einzelne Passagen und Sätze absolut fremd. Originalton: "Wir streiten nicht endlos, wir wollen arbeiten".

SchiLf-Rolle: Wir haben gelernt: Im Zentrum der schulinternen Weiterbildung stehen die Interessen, Aufgaben und Schwierigkeiten eines Kollegiums, wenn möglich des ganzen Kollegiums. Je grösser das Kollegium, desto schwieriger ist diese Aufgabe. Der Kollege berichtet, dass niemand in der ganzen Schule genau weiss, was er eigentlich zu tun hat. Ausserdem ist der traditionelle SchiLf-Tag, der jeweils Ende Januar stattfindet, nicht besonders beliebt: man muss halt teilnehmen. Wir erinnern uns an die Merksätze, die wir seinerzeit formuliert haben und stellen fest: Eine einzelne Person kann in einem grossen Kollegium sehr wenig bewirken, es braucht eine Gruppen mit einem klaren Pflichtenheft und die Unterstützung der Schulleitung.

Diese Lernerfahrungen sind im letzten Teil des Kurses deutlich geworden. Den individuellen Lernfortschritt haben wir mit dem erwähnten Fragebogen ermittelt. Vor dem Kurs, nach dem dritten Teil und am Schluss geben wir den Teilnehmenden Gelegenheit, ihre Kompetenzen selbst einzuschätzen, und zwar mit einem Ist-Soll-Vergleich. Nach dem dritten Teil stellten wir fest:

Gegenüber der ersten Selbsteinschätzung vor dem Kurs ist der Durchschnitt aller Ist-Werte ("mein aktueller Stand des Wissens/Könnens") markant gestiegen, und zwar von 3.0 auf 3.7 auf einer Fünferskala. Damit wird ein erheblicher Lernfortschritt ausgedrückt. Die Bedeutung der verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnisse für die Tätigkeit von SchiLf-Verantwortlichen (Soll-Werte) hat dagegen insgesamt nur unwesentlich zugenommen, nämlich von 4.2 auf 4.3. Das heisst, alle im Fragebogen aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten sind für eine SchiLf-Aufgabe wichtig und die Teilnehmenden verfügen in hohem Masse über die entsprechenden Kompetenzen. Betrachten wir die Priorität der Lernbedürfnisse:

- An der Spitze liegen vier der sechs Aussagen aus dem Bereich "Prozesse initiieren und leiten", die bei der Vorbefragung allesamt im (unteren) Mittelfeld anzutreffen waren. Es folgen "Zielsetzung", "Methodenwahl" und "Veranstaltungsplanung", die deutlich nach vorne gerückt sind, sowie "Kontakt mit anderen SchiLf-Verantwortlichen" (schon früher in den vorderen Rängen).

- Den Schluss bilden gleich drei Aussagen zur Gruppenmoderation, ausserdem die Budgetierung und der Einbezug verschiedener Interessengruppen, die allesamt schon in der Vorbefragung weit hinten rangierten. Bei der Aussage "Kleingruppengespräche führen" gibt es praktisch keine Abweichung mehr, die Teilnehmenden haben hier die erforderliche Kompetenz erreicht.
- Markant (um 13-16 Rangpunkte) "abgerutscht" sind "Weiterbildungsbedürfnisse ermitteln" (der frühere Spitzenreiter), "Beratungsrolle definieren und leben", "externe Beratung/Unterstützung einsetzen" sowie "Kontakt mit Fachstellen pflegen". Hier sind offensichtlich besonders deutliche Fortschritte erzielt worden. "Bedürfnisermittlung" und "Fachstellenkontakt" werden jetzt aber auch als etwas weniger wichtig eingestuft.
- Den grössten Sprung nach vorn, um nicht weniger als 19 Rangpunkte von 34, machte "Motivierend auftreten und informieren": Das ehemalige Schlusslicht belegt jetzt immerhin Rang 15!

Die Schlussevaluation nach dem fünften Teil des Kurses sieht wie folgt aus:

Im Vergleich mit den vorangehenden Selbsteinschätzungen liegt der Durchschnitt aller Ist-Werte nochmals etwas höher, nämlich auf 3.9 auf der Fünferskala. Der Lehrgang hat den Teilnehmenden also offensichtlich beachtliche Lernfortschritte gebracht. Die Bedeutung der verschiedenen Kenntnisse und Fähigkeiten (Soll-Zustand) erfuhr dagegen im Urteil der Teilnehmenden nur unwesentliche Veränderungen auf hohem Niveau, was bedeuten kann, dass sich das vorgegebene Profil der WB-Verantwortlichen offenbar bewährt.

Wenn wir wieder die Priorität der Lernbedürfnisse betrachten, stehen zwei Bereiche an der Spitze:

- Umgang mit Problemen, kritischen Situationen, Widerstand, gruppendynamischen Phänomenen (fünf Aussagen unter den ersten sieben)
- Evaluationsverfahren und -instrumente.

Am Schluss der Bedürfnisskala stehen die Aspekte "Kleingruppenmoderation", "Wissensvorsprung in der Beratung", "Schulnetzwerk" und "Budgetierung". Die höchsten Soll-Werte (Bedeutung, Wichtigkeit) weisen folgende Aspekte auf: "Veranstaltungen gut strukturieren", "Ziele formulieren", "Motivieren", "Gruppen leiten".

Den grössten Sprung nach vorn seit der Kursmitte machen die Aussagen "externe Unterstützung / Beratung einsetzen" und "Erkenntnisse der Kommunikationslehre für die Moderation nutzbar machen", während die Aussage "Kontakte mit anderen Schulen pflegen" in der Bedürfnisrangfolge um volle 26 Rangpunkte (von 34) auf den drittletzten Platz abrutscht - dieses Bedürfnis scheint perfekt befriedigt zu sein.

Am Anfang war das Wort: SchiLf. Was bleibt am Schluss? Es ist die Überzeugung, dass schulinterne Fortbildung kein einfaches Unterfangen ist. Es ist zwar möglich, Lernprozesse in Gang zu setzen, Entwicklungen zu stärken und das Zusammenwirken aller Beteiligten zu verbessern. Auf der anderen Seite wird es immer Widerstand und kritische Situationen geben, vor allem wenn SchiLf nur als Transmissionsriemen der Anliegen der Schulleitung verstanden wird. Für SchiLf und die gesamte Weiterbildung gilt: Weiterbildung braucht eine kompetente Leitung. Und in Anlehnung an Karl Valentin: Weiterbildung ist schön, macht aber viel Arbeit.

Literatur

- Greber, U., Maybaum, J., Priebe B. & Wenzel W. (1991). *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandesaufnahme – Konzepte – Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (1992). *SchILf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der Schulinternen Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz.
- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Bern: Erziehungsdirektorenkonferenz EDK.
- BIGA (1996). *Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht an Gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten*. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, August 1996.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE)
Swiss co-ordination centre for research in education (SCRE)

Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 062 835 23 90
Fax 032 835 23 99
www.skbf-csre.ch

Kurzberichte aus der Bildungsforschung

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.

Psychologiedidaktik in der Lehrerbildung

Im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen hat die Psychologie eine besondere Stellung: Weder wird primär ein Beitrag zur Allgemeinbildung angestrebt (wie etwa an den Maturitätsschulen) noch wissenschaftliche Kompetenz (wie an den Hochschulen); es geht vor allem darum, die zukünftigen Lehrpersonen in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken. Eine dieser spezifischen Zielsetzung entsprechende Fachdidaktik fehlt aber bislang; sie zu entwickeln ist das Ziel eines Projekts, das an der aargauischen Lehrerbildungsanstalt, der HPL Zofingen, in Zusammenarbeit mit der Universität Zürich (Prof. Kurt Reusser) sowie zwei deutschen Hochschulen angegangen worden ist und bis 2002 läuft. In einer ersten Phase wird eine solche handlungsorientierte Didaktik entwickelt; in einer zweiten Phase ist eine wissenschaftliche Erprobung ihrer Wirksamkeit vorgesehen.

Kontakt:

Ursula Ruthemann, Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, 4800 Zofingen, Tel. 062 / 745 56 90; in Zusammenarbeit mit den Universitäten Zürich und Potsdam sowie der Pädagogischen Hochschule Weingarten (D)

Wissenschaftliche Zentren an den künftigen pädagogischen Hochschulen der EDK Ost

Die EDK Ost hat einer Expertengruppe den Auftrag erteilt, eine Konzeptstudie zu Forschung und Entwicklung an den künftigen pädagogischen Hochschulen auf ihrem Gebiet zu erstellen. Unter Einbezug der Gutachten einiger weiterer Fachleute entstand solchermassen ein Expertenbericht zu Aufgaben, Vernetzung und Umsetzung der Ergebnisse für die zu schaffenden wissenschaftlichen Zentren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Expertengruppe fordert eigene teilautonome wissenschaftliche Zentren an allen pädagogischen Hochschulen, die im Optimalfall aus je einer Abteilung für Forschung, Entwicklung und Evaluation bestehen sollen; diese müssten allerdings eng zusammenarbeiten. Auch die verschiedenen wissenschaftlichen Zentren sind sowohl untereinander wie auch mit anderen F+E-Institutionen eng zu vernetzen, wobei dies laut den Mitgliedern der Expertengruppe insbesondere über gemeinsame Projekte zu geschehen hätte.

Kontakt:

Regula Kyburz-Graber, Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Winterthurerstrasse 30, 8006 Zürich, Tel. 01 / 634 28 81, kyburz@hlm.unizh.ch

Publikation:

Kyburz-Graber, Regula; Trachsler, Ernst; Zutavern, Michael (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen pädagogischen Hochschulen der Region EDK Ost. O. O.*: EDK Ost. 56 S.

Psychoanalyse und Pädagogik: Reformbestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts

In seiner 15. Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse erwähnt Freud einen Seminardirektor, der "in der freien Schweiz (...) kürzlich wegen Beschäftigung mit der Psychoanalyse seiner Stellung enthoben" worden sei. Diese Passage weckte die Neugier eines Berner Psychoanalytikers. Die Ergebnisse seiner Nachforschungen sind neulich in der Reihe "Explorationen" der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung erschienen, in Form einer Biographie von Ernst Schneider (1878–1957). Schneider wuchs im Baselbiet auf und durchlief dann eine Ausbildung als Lehrer in Bern; nach zwei Jahren Unterricht beschloss er, ein Hochschulstudium zu absolvieren. Dieser Beschluss war im wesentlichen die Folge einer harten Kollision zwischen seinem idealistischen pädagogischen Elan und der damaligen bernischen Schulwirklichkeit. Schneider studierte Pädagogik in Jena und in Bern. 1905 wurde er zum Direktor des Bernischen Lehrerseminars gewählt. Diese Wahl war vor allem in Lehrerkreisen sehr umstritten; Schneider hatte sie Erziehungsdirektor Albert Gobat zu verdanken, welcher tiefgreifende Reformen im Schulbereich für notwendig hielt und deshalb den jungen Fachmann wollte. In der Beschreibung der Seminardirektorenzeit Schneiders (1905–1916) wird deutlich, dass Schneider nicht nur unbequem war, weil er Elemente der Psychoanalyse in den Pädagogikunterricht integrierte; darüber hinaus setzte er sich beispielsweise auch für eine Bodenreform und andere gesellschaftliche Veränderungen ein. Jedenfalls scheint Regierungsrat Emil Lohner, der 1909 die Leitung der Erziehungsdirektion übernahm, sehr bald fest entschlossen gewesen zu sein, Schneider loszuwerden. Er zwang ihn schliesslich zur Demission mit Argumenten, die auf Geschehnissen basierten, welche viele Jahre zurücklagen: auf zugegebenermassen aus heutiger Sicht etwas gar amateuristischen und zweifelhaften Anwendungen der Psychoanalyse, zu denen sich Schneider im ersten Enthusiasmus hatte hinreissen lassen und die er in der Folge aus eigener Erkenntnis fallengelassen hatte. Zwischen 1916 und 1920 war Schneider auf der Suche nach neuen Aktivitäten; so unterrichtete er etwa am Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (auf Einladung von Bovet und Claparède) oder organisierte Lehrerfortbildungskurse für die Schweizerische Pädagogische Gesellschaft. Die Jahre 1920–1946 verbrachte er im Ausland, vorerst in Riga als Dozent, dann in Stuttgart als Psychotherapeut. 1946 kehrte er in die Schweiz zurück und verbrachte seine letzten Jahre in Basel, wo er teils noch als Psychotherapeut tätig war. 1957 wurde er auf einem Fussgängerstreifen von einem Auto erfasst und getötet.

Kontakt:

Kaspar Weber, Dr. med., Psychiater, Ensingerstrasse 42, 3006 Bern, Tel. 031 / 351 03 20

Publikation:

Weber, Kaspar (1999). *"Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit": Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biografie von Ernst Schneider (1878–1957)*. Bern, etc.: Lang. 426 S. (Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft).

EDK

Versuchsweise Einführung der Basisstufe

Das Schulsystem und die Lehrpersonen, die vier- bis achtjährige Kinder unterrichten, sind herausgefordert

Der Übertritt von der Vorschule in die Schule soll sich inskünftig flexibler gestalten. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK hat anlässlich ihrer Plenarversammlung vom 31. August 2000 "Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz" verabschiedet. Den unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder dieser Altersstufe ist in angemessener Weise Rechnung zu tragen. Ausführliche Studien (EDK, 1997) legen überzeugend dar, dass die vier- bis achtjährigen Kinder in altersgemischten Klassen unterrichtet werden sollten. Die EDK strebt deshalb die Zusammenfassung der Vorschule und der beiden ersten Jahre der Primarschule in einer Basisstufe an. Sie ermächtigt die Kantone, im Rahmen ihrer Schulentwicklungsprojekte diesbezüglich verschiedene Lösungsvarianten zu erproben und den Übertritt aus dem Kindergarten in die Schule entsprechend dem Stand der individuellen Entwicklung eines jeden Kindes vorzuverlegen oder andernfalls auch aufzuschieben. In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sollen die Kinder in einem anregenden Lernumfeld vom spielerischen Lernen zum systematischen Lernen geleitet und ohne Verschulung der Lernprozesse zu einem frühen Zeitpunkt in die Kulturtechniken eingeführt und individuell gefördert werden.

Das setzt seitens der Lehrerinnen und Lehrer eine hohe professionelle Kompetenz voraus, die Befähigung zur Individualisierung der Lehr- und Lernformen und zur inneren Differenzierung der Pensen und Lerntempi.

Es wäre verfrüht, die Basisstufe zum jetzigen Zeitpunkt generell einzuführen. Zunächst sollen die Kantone im Sinne von Schulversuchen entsprechende Entwicklungsprojekte planen, durchführen und auswerten. Es sollen "verschiedene Lösungsmöglichkeiten auf ihre organisatorische, politische, pädagogische und finanzielle Machbarkeit geprüft werden" (EDK, 2000). Im Interesse der Harmonisierung des schweizerischen Bildungswesens legt die EDK die Rahmenbedingungen fest und entscheidet, dass die Kinder frühestens zwei Jahre vor dem heutigen Beginn der Schulpflicht in die Basisstufe aufgenommen werden können. Ende des zweiten Schuljahres sollen sie in Mathematik gesamtschweizerisch einen vergleichbaren Bildungsstand erreicht haben. Zu diesem Zweck will die EDK einen "Treffpunkt" festlegen und "Richtlinien" erlassen. Die Sprachregionen sind eingeladen, in anderen Lernbereichen und Fächern ihrerseits "Treffpunkte" zu vereinbaren. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache soll mit Beginn des dritten Schuljahres einsetzen.

Im Hinblick auf die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tragen bereits mehrere kantonale und regionale Planungen dem Umstand Rechnung, dass in Zukunft Lehrpersonen auszubilden sind, die eine Unterrichtsbefähigung für die Vorschule und die Unterstufe der Primarschule auszuweisen haben. Diese Erweiterung der Wahlfähigkeit setzt die Anpassung der Studienpläne und eine der Berufsaufgabe entsprechende Anpassung der professionellen Standards voraus. Im Kommentar zur

versuchsweisen Einführung der Basisstufe nimmt die EDK Bezug auf die Studie "Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe" (EDK, 1995) und legt in Ziff. 5 der Empfehlungen fest: "Die Ausbildung der Basisstufenlehrkraft ist in den Reformkonzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so zu berücksichtigen, dass die Einführung der Basisstufe ohne Zeitverlust umgesetzt werden kann". In interkantonaler Zusammenarbeit sollen zudem "Rahmenlehrpläne für die Vorschulstufe und die beiden ersten Primarschuljahre entwickelt werden".

Die generelle Einführung der neu konzipierten Stufenstruktur wird sich freilich nicht "subito" realisieren lassen, so berechtigt sie ist. Sie bedingt eine Änderung der kantonalen Schulgesetze und auch die Revision des Schulkonkordates, das den Beginn und die Dauer der Schulpflicht einheitlich regelt.

Leitet die versuchsweise Erprobung einer Schulstruktur, die zunächst für den Bereich der Vorschule und der beiden ersten Klassen der Primarstufe Abstand nimmt vom System der Jahrgangsklassen und altersgemischte, heterogene Lerngruppen zulässt, eine Neukonzeption der Schulorganisation ein? Bahnt sich eine Entwicklung an, die Abstand nimmt von der Zusammenfassung gleichaltriger Kinder zu Klassen? Verändert sich die Organisationsform des Bildungssystems dahingehend, dass die Schule den individuell unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auf allen Stufen der Volksschule generell besser gerecht werden will? Eine derart tiefgreifende Umgestaltung der bis anhin in Jahrgangsklassen aufgegliederten Schulorganisation käme einer Revolution des Bildungswesens gleich!

Heinz Wyss

Wer unterrichtet welche Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr aufgrund welcher Sprachkompetenz und welches didaktischen Wissens und Könnens?

Die kantonalen Erziehungs- und Bildungsdirektorinnen und -direktoren setzen sich dafür ein, dass *alle* Schülerinnen und Schüler der Schweiz während ihrer obligatorischen Schulzeit neben dem Muttersprachunterricht eine weitere Landessprache und Englisch lernen, und zwar die "Einstiegsfremdsprache" ab dem dritten Primarschuljahr und die zweite Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr. Die EDK strebt "ein koordiniertes Vorgehen" an und sieht sich durch präjudizierende Entscheide, als "Einstiegsprache" an Stelle einer Landessprache Englisch als verbindlich zu erklären, in der schwierigen Situation, dass wirtschaftliche Notwendigkeiten und globale Trends der weltweiten Verständigung in Englisch nationalen Interessen entgegenstehen.

Eigentlich wollte die EDK erst im November zu einer auf einem interkantonalen Konsens beruhenden Lösung des Sprachenkonflikts finden. Zürich ist ihr zuvorgekommen (und vorher bereits Appenzell IR). Der Vorstand der EDK ist unter Druck geraten und hat, dem Meinungsbildungsprozess und der Beschlussfassung anlässlich der Jahresversammlung vorgehend, einen Entscheid treffen müssen.

Einig ist man sich bei allen Kontroversen, dass der Fremdsprachenunterricht früher einsetzen soll, dass er zu intensivieren ist, dass alle Schülerinnen und Schüler Kenntnis zweier Fremdsprachen haben sollen, wobei die eine eine Landessprache sein soll. Während jedoch die Plenarversammlung vom 31. August 2000 aufgrund des "Gesamtsprachenkonzepts" der Forderung "nach Stärkung des nationalen Zusammenhalts" entsprochen und entschieden hat, dass die Anforderungen an den Kenntniserwerb in der Landessprache höher sein müssen als in Englisch, relativiert der Vorstand diese staatspolitisch begründeten Unterschiede der Standards und stellt als pädagogische Minimalia sicher, dass der Unterricht in beiden Sprachen zumindest einen gleichen Kenntnisstand anzustreben hat, unabhängig davon, ob Englisch oder eine Landessprache ab dem 3. resp. ab dem 5. Schuljahr gelernt wird.

Eine wichtige, noch nicht beantwortete Frage ist die der Unterrichtskompetenz der Lehrpersonen. Wer zurückdenkt an die Vorverlegung des Unterrichts in der zweiten Landessprache ins 5. Schuljahr in den 70er Jahren, erinnert sich sehr wohl an die Unruhe, die das "Frühfranzösisch" in der Lehrerschaft in Zürich und den Kantonen der Ostschweiz ausgelöst hat. Der Satz der "Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule" (EDK, 31.8.2000): "Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen muss den Anforderungen angepasst werden", löst die anstehenden Probleme der Qualifikation der Lehrpersonen ab der 3. Jahrgangsklasse nicht, ob sie nun Englisch oder Französisch (resp. in der Romandie Deutsch, in Graubünden und Uri Italienisch) zu unterrichten haben.

Heinz Wyss

Veranstaltungsberichte

Situiertes Lernen. Lehrveranstaltungsreihe des Departementes für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg (Schweiz) in Zusammenarbeit mit der AEBLI NÄF STIFTUNG, Block II, 19. Mai 2000: Seminar "Situiertes Lernen", geleitet von Prof. Dr. Heinz Mandl (Universität München), gefolgt von der 4. Vorlesung "Hans Aebli revisited": "Wissensmanagement - Vom Umgang mit Wissen im Handlungskontext"

Die AEBLI NÄF STIFTUNG fördert die Lehrerbildung in der Schweiz

Die AEBLI NÄF STIFTUNG unterstützt Studien- und Forschungsprojekte im Bereiche der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, indem sie zum einen Beiträge an Einzelpersonen ausrichtet, und indem sie zum andern Lehrveranstaltungen und Tagungen initiiert und finanziert. Nach den Kolloquien und Vorlesungen an den Universitäten Zürich und Bern hat die Universität Freiburg (Schweiz) im Mai 2000 unter Leitung von Prof. Dr. Fritz Oser Seminare zum Thema des Situierten Lernens durchgeführt, aufgegliedert in drei Blöcke. Eingeladen waren die Proff. Walter Kintsch (University of Colorado, Boulder), Heinz Mandl (Universität München), Frank Achtenhagen (Universität Göttingen) und Helmut Heid (Universität Regensburg) sowie Dr. Ursula Scharnhorst (Universität Genf). Der nachfolgende Bericht beschränkt sich auf das von Prof. Heinz Mandl geleitete Seminar zum Situierten Lernen und zum Umgang mit Wissen in Handlungskontexten.

Situiertes Lernen zur Vermeidung von trägem Wissen

Die Menge des vermittelbaren Wissens wird immer grösser, und stetig erneuert es sich. Damit stellt sich die entscheidende Frage, ob dieses Wissen von den Studierenden rezipiert und umgesetzt werden kann oder ob es träge bleibt. Fehlendes Anwendungswissen hätte beispielsweise für angehende Mediziner/innen schwerwiegende Folgen. Darum hat sich das Medizinstudium den neuen Formen eines stärker handlungsgeleiteten, situierten Lernens geöffnet. In der Pädagogik hat sich der Wille zur Veränderung der Lehr- und Lernstrukturen nicht in gleicher Weise artikuliert. Gerade in der Erziehungswissenschaft wäre es jedoch besonders notwendig, einen "Nährboden" für ein neues Lehr- und Lernverständnis zu schaffen und eine Lernkultur zu entwickeln, in der Theorie und Praxis zusammenwirken, Forschungsergebnisse in die Praxis überführt werden und in der die im Handlungsvollzug gewonnenen Erfahrungen neue Forschungstätigkeiten anregen.

Ursprünge des situierten Lernens

Situiertes Lernen geht davon aus, dass sich die Lernenden Wissen aktiv und selbstgesteuert aneignen. Historische Vorbilder sind z.B. der amerikanische Pragmatismus (Dewey), die Arbeitsschule (Kerschensteiner), der Epochenunterricht (Wagenschein) und das "Entdeckende Lernen" (Bruner). Diese Ansätze wurden von der Situated Cognitions-Bewegung (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Greeno, 1989; Resnick, 1987) aufgegriffen. Es entstanden die Ansätze der Anchored Instruction (The Cognition and Technology Group at Vanderbilt CTGV), der Cognitive

Flexibility (Spiro) und der Cognitive Apprenticeship (Collins). Alle diese Ansätze verstehen Lernen als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiver, situativen und sozialen Prozess, in welchem die Lehrpersonen die Lernenden begleiten und unterstützen.

Situiertes Lernen: ein Denkkonzept

Ausgangspunkt des Lernens ist ein interessantes und komplexes Problem, das die Lernenden im Idealfall herausfordert, eine oder mehrere Lösungen zu finden. Es ist ein zentrales Ziel des Situierten Lernens, die Lernenden einzeln oder als Gruppe mit einer Lernsituation zu konfrontieren, die sie als authentisch empfinden und zu der sie einen Bezug herzustellen vermögen. Das erleichtert es ihnen, die in neuen Kontexten erworbenen Informationen mit bestehendem Wissen zu verbinden. In der Diskussion der Problemlösungen und dem gemeinsamen Erwerb neuen Wissens konstituieren sich Learning Communities. Multiple Kontexte und Perspektiven fördern den Transfer auf andere Situationen und ermöglichen eine Generalisierung des Lösungsbeispiels. In der kritischen Auseinandersetzung mit Lösungswegen und bezüglich ihrer Abstraktion halten sich im Wechsel von aktivem und rezeptivem Lernen Konstruktion und Instruktion die Waage. Die Lehrenden lassen die Lernenden im Prozess der Lösungsfindung nicht allein, sie leiten sie vielmehr an und vermitteln ihnen zum richtigen Zeitpunkt die nötigen neuen Informationen.

Auch an den Universitäten lässt sich das Wissen nicht allein durch Theorievermittlung aufbauen. Auch dort kommt dem Situierten Lernen eine hohe Bedeutung zu. Mandl unterscheidet mehrere Realisierungsgrade der Problemorientierung in verschiedenen Kontexten: authentischen, multiplen, sozialen und instruktionalen. Diese werden unterschiedlich aufbereitet. Der minimale Realisierungsgrad eines authentischen Kontextes kann durch die Darbietung neuer Inhalte gegeben sein, durch die Anknüpfung an aktuelle Probleme, an authentische Fälle oder an persönliche Erfahrungen. Der maximale Realisierungsgrad ist erreicht, wenn die Lernenden in eine authentische Problemsituation versetzt werden, die reales Handeln und spätere Abstraktion erfordert. Eigenverantwortlichkeit und kooperatives Lernen sind nach Mandl weitere Gestaltungsmerkmale des Situierten Lernens. Im übrigen ist das Situierte Lernen keine neue Methode, es ist ein Denkkonzept, das zusätzlich zur Problemorientierung auch eine Reform der Curricula und neue Formen des Beurteilens erfordert. Curriculum und Assessment müssen überprüft und angepasst werden.

Anwendungsbeispiele

Situiertes, problemorientiertes Lernen regt zum Einsatz neuer Medien und Verfahren an. So werden z.B. die Auszubildenden in der kaufmännischen Berufslehre in Unternehmensspielen geschult. Dabei lernen sie Aufgaben mehrperspektivisch anzugehen. Sie werden befähigt, Hypothesen zu formulieren. In multiplen Kontexten lassen sich mehrere Faktoren verändern und zusätzliche Variablen einführen. Gezielte Anleitungen (Verbalisieren der Lösungsschritte durch die Lernenden, sukzessives Eingeben neuer Informationen, Orientierung an vorgegebenen Beispielen u.a.) wirken dabei der Gefahr der Überforderung entgegen.

Ein weiterer Ansatz ist die Cognitive Apprenticeship, wie sie von Collins, Brown und Newman (1989) entwickelt worden ist: eine Meister-Lehrling-Konzeption, die geeignet ist, durch Bearbeitung authentischer Probleme in der Interaktion mit Experten in konkreten Situationen Handlungswissen aufzubauen. Dieses kann nicht aus Büchern, sondern nur im Handlungsbezug gelernt werden. Dabei haben die Lernenden ihre Vorgehensweisen zuerst zu verbalisieren. Benötigte zusätzliche Informationen werden sukzessiv eingegeben, und die Lernenden erhalten Hilfen (scaffolding). Sie werden dazu angehalten, ihr Vorgehen zu verbalisieren und zu begründen. Die erarbeiteten Lösungen werden mit derjenigen des Experten verglichen und evaluiert. Diese Reflexionsarbeit wird durch weitere Explorationen ergänzt, was dazu führt, dass die Lernenden dank dieser Arbeitsweise sukzessiv in die Expertenkultur eingebunden werden.

Im Münchner Modell hat Mandl diesen Ansatz in Zusammenarbeit mit der Harvard-Universität umgesetzt, wobei Mandl das Verfahren der Cognitive Apprenticeship insofern problematisiert, als die Anleitungen allzu direkt sind, keine "Umwege" kennen und somit den Prozess der Wissensgenese verkürzen. Das Situierete Lernen setzt im Münchner Medizinstudium ein mit computergestützten Blockkursen. Die Autoren des Programms gehen folgendermassen vor: Während sechs Wochen diskutieren acht bis neun Studierende zusammen mit einem Tutor einen klinischen Fall. In den ersten beiden Tagen werden vor allem Informationen gesammelt. Dies entspricht dem diagnostischen Vorgehen. Laboruntersuchungen müssen angeordnet und deren Daten erwartet werden. Die Zuführung von Informationen erfolgt sukzessiv und vernetzt. Am dritten Tag stellen die Studierenden Lösungen bzw. Handlungsvorschläge vor. Parallel zu den Gruppenarbeiten laufen Vorlesungen und Praktika. Um den Erwerb anwendbaren Wissens zu fördern, werden den Studierenden elaborierte Beispiele vorgelegt. Die Lernenden erhalten eine in einzelne Schritte aufgegliederte Expertenlösung. Sie müssen diese rekonstruieren und artikulieren. Dazu werden zusätzliche Erklärungen abgegeben. Häufig vermittelt dieses Vorgehen den Studierenden die Illusion, die Sache verstanden zu haben. In späteren Phasen werden den Studierenden unvollständige Lösungen abgegeben, was sie zu zusätzlichen Reflexionen angeregt. Der Lernprozess wird bei diesem Ansatz durch das sukzessive Einbringen neuer Informationen zusätzlich unterstützt, wobei die Studierenden selber entscheiden, welche Informationen sie nutzen wollen.

Fazit

Das Konzept des Situiereten Lernens ist nicht neu. Der Unterschied zur Tradition der Reformpädagogik liegt in der Systematisierung der Verfahren und in der klaren Definition der Kriterien. Ein Vorteil des Situiereten Lernens liegt in der flexiblen Anwendung des in einem idealen Umfeld erworbenen Wissens. Das Wissen wird besser vernetzt und führt zu reichhaltigeren Repräsentationen. Das Situierete Lernen ermöglicht dem Lernenden, Handlungswissen zu erwerben und Strategien zu entwickeln. Gleichzeitig mit dem Handlungswissen erwerben die Lernenden auch abstrakte Konzepte und Modelle. Untersuchungen haben ergeben, dass die Akzeptanz solcher Tutorien bei den Studierenden sehr hoch ist. Sie eignen sich neben dem Handlungswissen auch ein sehr gutes Faktenwissen an, was sich im Staatsexamen anhand ihrer Ant-

worten auf Multiple Choice Fragen feststellen lässt. Ein Problem besteht freilich darin, dass Fallbeispiele noch nicht in ausreichender Zahl vorliegen. Die erarbeiteten Beispiele werden zwar in einer Fallbibliothek im Internet für alle zugänglich gemacht, aber es sind noch zu wenige. Es ist nicht möglich, dass ein Experte allein ausreichend viele Fälle konstruieren kann. Eine Kooperation unter den Lehrenden ist somit unerlässlich.

Vermutlich haben die Merkmale des Situierten Lernens die Wirkung, dass das Lernen zum motivierenden, aktiven und konstruktiven Prozess wird. Die Lernumgebung bestimmt den Anregungsgrad. Partizipation der Mitglieder und Austausch in der Lerngruppe sind beide bedeutsam. Passungen helfen, die Lernenden, ausgehend von einer peripheren Partizipation, hin zu einer zunehmend auf Expertise ausgerichteten Partizipation zu führen. Das Vermitteln von Wissen bleibt zwar eine zentrale Aufgabe der Schule und der Universität. Doch Lernende müssen sich Methoden zum selbständigen Lernen aneignen. Dabei ist dem Aufbau der sozialen Kompetenz und der sozialen Verantwortlichkeit vermehrte Achtung zu schenken. Das Situierte Lernen steht mit der Auffassung, die wir vom Menschen haben, in Zusammenhang. Dem individuellen und kollektiven Wissenserwerb im Aushandeln von Problemlösungen in Learning Communities kommt hinfort eine grössere Bedeutung zu. Die zunehmende Informationsflut behindert die Ausrichtung des Lernens auf zentrale Inhalte. Das Situierte Lernen ermöglicht dem gegenüber eine vertiefte Verarbeitung der Wissensbestände, und das soziale Lernen leitet an zum verantwortlichem Umgang mit dem Wissen. Beides will in der Ausbildung der Lehrpersonen mit bedacht sein.

Literatur

- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in social context*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Greeno, J.G. (1989). Situations, mental models, and generative knowledge. In D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (pp. 285-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.

Ursula Maria Stalder

"Nun muss sich alles alles wenden". Zur Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) vom 7./8. September 2000 in Schaffhausen

Was sich vor Jahresfrist in Freiburg (Schweiz) angebahnt und seither an Kontur gewonnen hat, ist anlässlich von Fachtagungen der SKDL weiter konkretisiert worden. Zum einen geht es um die Klärung dessen, welches die Konzeption und die Standards einer koordinierten Forschung und Entwicklung sind und welchen Herausforderungen sich die Institute der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer

diesbezüglich zu stellen haben, zum andern um die Verständigung auf Richtlinien der Qualitätssicherung und -entwicklung und um deren Umsetzung durch die Schaffung eines Instruments zur institutsübergreifenden Zusammenarbeit. Ziel ist es, die Kriterien zur Qualitätsbeurteilung gegenseitig abzustimmen und gemeinsam zu definieren.

Anlässlich der diesjährigen Jahrestagung in Schaffhausen war das Thema der "Forschungsplattform" zunächst nicht mehr Gegenstand der weiterführenden Diskussion, wohl aber das der Qualitätssicherung und -entwicklung. Die SKDL befürwortet die Konstituierung einer Vereinigung zur "Planung, Erfassung, Auswertung und Publikation von Evaluationsdaten" und empfiehlt zu diesem Zweck die Konstitution eines Vereins (gemäß ZGB, Art. 60 ff.), dessen Mitglieder "Direktionsmitglieder von lehrerbildenden Institutionen bzw. Beauftragte für die Qualitätserfassung" sein werden. "Qualitätskontrolle und interne Evaluation sind Voraussetzung für die Ausbildungstätigkeit der Pädagogischen Hochschulen ... Die Pädagogischen Hochschulen bemühen sich darum, durch die Zusammenarbeit untereinander die Ausbildungseffizienz sowie die Ausbildungseffektivität ... zu steigern". So der Wortlaut der "Plattform Qualitätsclub" der SKDL (Fassung der Fachtagung vom 19.05.2000).

Es war darum sinnvoll, zu Beginn der Konferenz Einblick zu erhalten in ein institutsinternes Evaluationsverfahren, wie es in Schaffhausen in kollegialer Zusammenarbeit praktiziert und erprobt wird. Die Dozentinnen und Dozenten besuchen sich gegenseitig im Unterricht und geben sich Rückmeldungen. Sie werten die Ergebnisse ihrer Wahrnehmungen und Evaluationsgespräche in einem Bericht aus. Die Beurteilungskriterien orientieren sich an einem pädagogisch-didaktischen Jahresziel, auf das sich das Kollegium in eigener Entscheidungsfindung verständigt hat. Dieses formative Verfahren findet eine Ergänzung in einem summativen Feedback seitens der Studierenden. Die Institutsleitung ist in diesen Prozess der Qualitätsbeurteilung und Qualitätsförderung nicht einbezogen.

Was dieses Verfahren von dem Vorgehen, das die SKDL initiiert, unterscheidet, ist der Umstand, dass es die Professionalität der Dozentinnen und Dozenten und damit ihre Selbstbeurteilungskompetenz ernst nimmt und davon ausgeht, dass eine Lehrerbildungsinstitution eine *selbstlernende* Organisation sein muss. Umgekehrt ist zu sagen, dass eine *vergleichende* Qualitätskontrolle und -förderung aufgrund allgemein gültiger Standards der wissenschaftsgestützten und zugleich handlungsorientierten Aus- und Weiterbildung, wie sie die SKDL anstrebt, eine unabdingbare Voraussetzung der landesweiten Qualitätssicherung im Bereiche der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen ist.

Die Qualität misst sich nicht zuletzt am Umstand, wieweit es gelingt, die schulpraktischen Studien in die wissenschaftsbezogene und musische Lehre einzubinden. Die Schaffhauser Lehrerinnen- und Lehrerbildner sind bestrebt, die Bereiche der berufstheoretischen, fachdidaktischen und praktischen Ausbildung optimal zu vernetzen. Im Hinblick auf die Anhebung der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe verantworten die Studierenden ihr Lernen in Theorie und Praxis in vermehrtem Masse selber, indem sie sich ihre Lernziele individuell vorgeben, ihren Lernweg reflektieren (ein "Praxistagebuch" führen) und ein eigenes Lern- und Lehrprofil entwickeln. Dabei nimmt die schulpraktische Ausbildung Abstand von der Zuweisung der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu einzelnen erfahrenen Lehrkräften. Für die Or-

ganisation und Durchführung der Praktika ist nicht eine Einzelperson, sondern das jeweilige *Schulteam* zuständig.

Das Schaffhauser Beispiel zeigt, dass sich in der Lehrerbildung nicht allein auf struktureller Ebene manches bewegt und neue Zeiten anbrechen. Bereits sind im Hinblick auf die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innere Reformen im Gang. Der Prozess der Ausbildungsoptimierung hat in den bisher bestehenden Organisationsformen längst eingesetzt. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, dass die Anhebung der Lehrerbildung auf die Fachhochschulstufe bzw. ihr Einbezug in die Universitäten für die curriculare Planung der Studiengänge eine grundlegend veränderte Ausgangslage schafft. Als erstes gilt es abzurücken von einem bisherig allzu sektoriellen Verständnis der Lehrerbildung als Grundausbildung. Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich im Querbezug aller Stufenausbildungen neu als Gesamtzusammenhang von Erstausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung, und das in koordiniertem Miteinander von Theorie und Praxis, von Forschung und Lehre, von "éducation permanente" und Dienstleistung.

Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung SKDL wird eine neue Identität entwickeln und sich als Stufen und Ausbildungsphasen übergreifende Vereinigung der Führungskräfte an Pädagogischen Hochschulen und an Institutionen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu konstituieren. Sie wird in ihrer Neuausrichtung dafür sorgen müssen, dass die mit Leitungsfunktionen beauftragten Personen der Grundausbildung, der Berufseinführung, der Fort- und Weiterbildung sowie der Bereiche Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen zusammengeführt werden.

Wichtigstes Anliegen der diesjährigen Jahresversammlung war es, über die Zukunft und Weiterentwicklung der SKDL, die zur Zeit 72 Mitglieder zählt, nachzudenken. Zu diesem Zweck legte der Vorstand den in Schaffhausen versammelten Mitgliedern einen Entwurf der Statuten zur Gründung einer *Konferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz KPHS* vor, deren Zweck es sein wird, die Zusammenarbeit der universitären Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Pädagogischen Hochschulen zu gewährleisten, sie in der Erfüllung ihres Leistungsauftrages zu unterstützen und ihre Entwicklung zu fördern. In seiner Zielformulierung folgt der Entwurf dem Wortlaut der Statuten der *Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz*. Anlass zur Diskussion gab insbesondere die Frage, wie es gelinge, die Spitzen der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung und der Forschung so zusammenzuführen, dass ein kleines Gremium als *Exekutivrat* die Interessen aller Belange der Qualifizierung von Lehrpersonen "gegenüber den politischen Behörden, gegenüber wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Organisationen sowie gegenüber der Öffentlichkeit wirksam vertritt" und wie die künftige Konferenz gleichzeitig Raum geben kann, damit die Führungskräfte der Abteilungen als nächstuntere Leitungsebene ebenfalls vertreten sind. Eine Arbeitsgruppe wird das Projekt der Entwicklung neuer Statuten weiter verfolgen und dabei den anlässlich der Jahrestagung von Mitgliedern geäußerten Meinungen Rechnung tragen. Zu bedenken ist vor allem, wie sich die Beziehungen der *Konferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz KPHS* zur *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL* (hinfort Schweizerische Gesellschaft der Dozentinnen und Dozenten an

Pädagogischen Hochschulen, Universitätsinstituten und Weiterbildungseinrichtungen) gestalten werden. Hier besteht ein akuter Klärungsbedarf, verfolgen doch beide Vereinigungen auf getrennten Wegen gleiche Ziele. Die Konferenz der Leitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Gesellschaft der Dozentinnen und Dozenten sehen sich vor die Aufgabe gestellt, sich neu zu konstituieren, und das zu beiden Seiten so, dass die Wirksamkeit nach aussen verstärkt wird und zugleich Raum gegeben ist zur Förderung des Informationsaustausches unter den Lehrerbildungsinstitutionen, zur Förderung der Koordination und des innern Zusammenhalts durch Begegnung und Austausch. Hier einige Beispiele: Dringend ist die Verständigung auf einheitliche Zugangsbedingungen für Studierende, auf allgemein gültige Standards der Dozierenden und der Praxisanleiter/innen, die Klärung der formalen Voraussetzungen für ihre Anstellung resp. der Bedingungen ihrer Nachqualifikation, wichtig aber auch die Schaffung von Netzwerken in den Fachdidaktiken. Auskunft darüber, welche Auflagen hinsichtlich der Nachqualifikationen nötig sind und welche Angebote im Bereiche der Nachdiplomstudien bestehen, gaben Erwin Beck (Ost EDK) und Thomas Hagmann (Zürich). Über die Aspekte der Qualifikation in den Fachdidaktiken orientierte Peter Labudde (Bern) anhand des Beispiels der Naturwissenschaft und des Sachunterrichts. Notwendig ist im weiteren die Abstimmung der geplanten Forschungsaktivitäten und der in Aussicht gestellten Dienstleistungen.

Der Vorstand der SKDL wird sich in neuer Zusammensetzung all diesen Aufgaben zu stellen haben. Er wird seine Arbeit unter neuer Leitung aufnehmen. Nach der um ein Jahr verlängerten Amtszeit gibt Viktor Abt (Liestal) das Präsidium der Konferenz ab. Die Mitglieder haben anlässlich ihrer statutarischen Geschäftssitzung Erich Ettlín (Menzingen) zum neuen Präsidenten gewählt und den Vorstand, aus dem Marcel Guélat (Bienne) und Andrea Jecklin (Chur) austreten, beauftragt, den Entwurf neuer Statuten anlässlich der nächstjährigen Jahrestagung vom 30./31. August 2001 in Bern als Entscheidungsgrundlage zur Beschlussfassung vorzulegen. Zugleich ermächtigt die Mitgliederversammlung den Vorstand, interessierte Träger/innen von Leitungsfunktionen an künftigen Pädagogischen Hochschulen und Universitätsinstituten zum Beitritt zu einem "Qualitätsclub" einzuladen, zur Mitwirkung in einer Vereinigung zur Initiierung abgestimmter Massnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Als Koordinationshilfe hat die SKDL am 24.03.2000 "Thesen zur Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten an Pädagogischen Hochschulen" erarbeitet. Dieses Richtlinien-dokument soll als "Plattform" und Basis einer möglichst vergleichbaren Definition der Anstellungsvoraussetzungen dem Generalsekretariat der EDK sowie allen kantonalen Erziehungsdirektionen zur Kenntnisnahme zugestellt werden.

Heinz Wyss

Überbürdete Schule? Überforderte Lehrerschaft? Internationales Kolloquium auf dem Monte Verità, Ascona, 17. bis 22. September 2000

Von höherer Aktualität hätten sie nicht sein können, die Referate und Diskussionen über die Vielfalt der Aufgaben, die die Gesellschaft der Schule zudenkt, aktueller nicht die Problematisierung der Belastung der Lehrerinnen und Lehrer. Am Tage des

Kongressbeginns war in den Schweizer Tageszeitungen zu lesen, dass sich die Lehrkräfte gegen die "schleichende Verschlechterung ihrer Arbeitsbedingungen" zur Wehr setzen, dass sie sich in der Erfüllung ihres Auftrages "allein gelassen" fühlen, dass viele unter ihnen "ausgebrannt" sind und dem Beruf "davonlaufen". "Der Lehrerberuf wird demontiert", so der Titel eines Artikels in der "Weltwoche". Zwar ist in der Öffentlichkeit des längeren schon die Rede von einer "Schulmisere" und von einem "Notstand" im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. So leitet zum Beispiel J. Oelkers seinen bereits im Frühjahr publizierten Artikel "Die Last übersteigt die Kraft vieler Lehrkräfte" (Tages-Anzeiger vom 11. Mai 2000) mit der Frage ein: "Wie kommt es, dass Lehrkräfte, obwohl gut bezahlt und ausreichend versorgt, klagen, sie seien 'ausgebrannt'?" Ob die Lehrerinnen und Lehrer "ausreichend bezahlt" und ob sie in Anbetracht der wachsenden Belastung und sinkenden öffentlichen Anerkennung ihres professionellen Tuns tatsächlich "gut versorgt" sind, ob es die Schulen aufgrund der durch Sparmassnahmen bewirkten Kürzung ihrer Haushaltetats noch sind, ist fraglich. Tatsache ist, dass sich viele Lehrpersonen in ihrem Beruf nicht genügend "unterstützt" wissen und dass sie "überfordert" sind.

Fünfzig Fachleute haben sich während einer Woche mit diesem Problem auseinandergesetzt. Dazu eingeladen hat die Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern zusammen mit der Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen. Dass das Kolloquium Wissenschaftler und Kenner der Bildungspraxis aus mehreren europäischen Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland, Italien, den Niederlanden, der Schweiz, Tschechien und Ungarn) zu einer "wissenschaftlichen Antwortsuche" zusammengeführt hat, zeigt, dass die anstehenden Probleme nicht nur hiezulande Anlass zur Sorge sind und dass sie dringend nach Lösungen verlangen.

Ein Rückblick auf die Schulgeschichte (H.U. Grunder, Tübingen) macht bewusst, wie viele Begehren und Forderungen die Gesellschaft seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis in unsere Tage an die Schule herangetragen hat und in additivem Zuwachs der Lehr- und Lerninhalte, deren Kumulierung und zeitbedingten Akzentverlagerung, immer neu an sie heranträgt. "Sobald sich in der Gesellschaft ein Defizit zeigt, sollen die Schulen Abhilfe schaffen" (Die Zeit, 24. August 2000). "Defizite - anderswo erzeugt - werden auf die Schule projiziert. Schulen sollen lösen, was andere sich nicht mehr zutrauen ... Sie (die Schulen) sehen sich zusehends mit Folgen des gesellschaftlichen Wandels konfrontiert, die sie auffangen sollen, ohne dafür ausreichend vorbereitet zu sein" (J. Oelkers im oben zitierten Tages-Anzeiger).

Die Analyse dessen, was die Kernaufgaben der Schule sind, und dessen, was ihr im weiteren zugemutet wird

Im Wissen um diese Krisenlage und ihre Komplexität wollten die auf dem Monte Verità versammelten Fachleute einen ebenso wissenschaftlichen wie praxisrelevanten Beitrag leisten zur Klärung der pädagogischen Rolle der Schule und ihrer Lehrerschaft, und das in Referaten und im Dialog, abgestützt auf Ergebnisse der empirischen Schulforschung und der Praxisbefunde. Ziel des Kolloquiums war es, eine Antwort zu geben auf die Frage, welches die Kernaufgaben der Schule heute sind und morgen sein werden, welche zeitbedingt und welche andere grundlegend und zeit-

unabhängig sind, welchen sich die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihres Professionswissens und -könnens zu stellen haben, und welche anderen "Zumutungen" sie sich verweigern müssen. Mit diesem ambitionösen Vorhaben hat sich der Kongress selber "überfordert", zum mindesten stellte sich zum Schluss die Frage, was die wissenschaftliche Analyse der bestehenden Verhältnisse an Änderungen initiiert oder - anders gefragt - was die Schulforschung für die Praxis leistet, ob und wie sich die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse umsetzen und welche konkreten Verbesserungen sich in definierten Situationen aufgrund von Forschungsdaten anbahnen lassen.

Von allem etwas oder vom Wesentlichen mehr?

"Überfordert" ist auch der Berichtersteller, wenn davon auszugehen ist, dass alle Referate gleichermaßen gewürdigt werden sollen. Es folgten sich in wenigen Tagen nach 4 Einführungsexposés zur aktuellen Schulsituation 14 Vorträge, ergänzt durch die Vorstellung von Forschungsprojekten und einem "Markt", gefolgt von einer Schlussdiskussion. Dieser Vielfalt werde ich nicht gerecht. Darum beschränke ich mich auf ausgewählte Aspekte, die ich wie folgt thematisiere:

- Moralerziehung - eine Zumutung? (F. Oser, Freiburg/Schweiz & F. Schweitzer, Tübingen)
- Integration oder Separation - Schulen für alle oder Eliteschulen? (P. Jungbluth, Nijmegen & P. Windolf, Trier) mit besonderer Berücksichtigung des Einbezugs oder der Ausgrenzung der lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kinder (G. Bless, Freiburg/Schweiz & Th. Peetsma, Amsterdam) sowie der Kinder ausländischer Herkunft (A. Poenicke, Tübingen/Berlin)
- Gewalt an Schulen (F.D. Alsaker, Bern)
- Medienpräsenz in Freizeit und Schule. Das gespaltene Verhältnis der Pädagogik zu den Medien (H. Moser, Zürich/Münster & R. Luca, Hamburg).

Nur erwähnt, nicht referiert sind die historischen Reflexionen zum Überbürdungsdiskurs, dargestellt am Beispiel der belgischen Schulgeschichte (H. Lauwers, Leuven), die "Historical Considerations" zum Zusammenhang "School and Politics" (E. Szabolcs, Budapest) und die "politwissenschaftlichen Annäherungen" an die Frage, wie weit die Schule als gesellschaftliches Subsystem dem Druck der Politik ausgesetzt ist (V. Janiková, Brno).

Die Theorie der Moralerziehung und ihre Umsetzung in der Schule

Ich folge in meiner Berichterstattung nicht der durch Terminzwänge diktierten und darum zufälligen Reihenfolge der Vorträge, sondern greife als erstes die Frage auf, inwieweit sich die Schule neben ihrem Bildungsauftrag der Aufgabe der sozialen und moralischen Erziehung zu stellen hat. Kommen die Lehrkräfte damit zurecht? Das Konzept der Moralerziehung, das F. Oser (Freiburg/Schweiz) entwickelt und in seinem Referat vorgestellt hat, und die Ethos-Theorie von F. Schweitzer (Tübingen) haben gezeigt, dass eine praktizierte Ethik die Schulwelt effektiv zu verbessern und das Verhalten der Lehrpersonen zu verändern vermag. Ihre professionelle Konfliktlösungs- und Erziehungskompetenz lässt sich so erweitern und erhöhen, dass sie ihrer

moral- und sozialpädagogischen Berufsaufgabe ebenso gewachsen sind wie ihrem unterrichtlichen Leistungsauftrag.

Zunächst ist zweierlei festzustellen: zum einen, dass das "sozial-moralisch situierte Lernen" (Oser) der Leistungserwartung nicht zuwider läuft, und zum andern, dass die Überforderung der Schule nicht in erster Linie durch die Zahl der Ausländerkinder in den Klassen zu begründen resp. nicht der Heterogenität der Lerngruppen zuzuschreiben ist. Mit der "Aussenquartiersituation" (Oser) lässt sich die Überbürdung der Lehrkräfte nicht erklären, zumindest ist sie nicht einzige Ursache des Notstandes der Schule. Die von F. Oser initiierten und geleiteten Projekte der Realisierung von "Just Community Schulen" belegen, dass sich auch unter schwierigen situativen Bedingungen das soziale Klima verbessert und dass sich die Lernmotivation der Schüler/innen verstärkt, wenn die Schule sich anschickt, Konflikte im symmetrischen Dialog am "runden Tisch" zu lösen. Freilich ist davon auszugehen, dass moralisch-soziales Lernen nicht lineares Lernen ist. Es vollzieht sich immer in einem von Oser als "Emergency Room" benannten Spannungsfeld.

Das triforische Modell der Moralerziehung

In einer Welt, in der alles erlaubt ist, was die Gesetze nicht ausdrücklich untersagen, in der sich das Gute vom Bösen, das Gerechte vom Ungerechten nicht mehr trennscharf abhebt, weil sich alle Normen relativiert haben und persönliche Gewissensentscheide immer weniger handlungsbestimmend sind, darf sich die Schule der Aufgabe, das sozial-moralische Lernen anzuleiten, nicht entziehen. Die Kinder und Jugendlichen müssen erfahren, was zu tun ist, damit wir Menschen gerecht und unparteiisch entscheiden, entsprechend handeln und unser Leben in Solidarität mit den Schwachen und Unterprivilegierten leben. Dieses Lernen ist freilich nur in situierten Kontexten möglich. Geradlinig ist eine höhere Stufe des moralischen Urteils nicht zu erreichen, nicht so, dass im ausschliesslich kognitiven Lernen Wissen vermittelt wird (Kohlberg). Oser nennt sein Modell der Moralerziehung "triforisch". In seiner Theorie der Moralerziehung verbinden sich in vielfältigen Wechselbezügen drei Aspekte zur Dreieinheit: das *Urteilen* (Analyse moralischer Dilemmata in ihrem Situationsbezug), das *Werten* (Orientierung an den Grundwerten der Gerechtigkeit, der Fürsorglichkeit und der Unparteilichkeit) und das *Handeln* (Umsetzung ins proziale und moralische Tun). Diese drei "Kerne" der Moralerziehung stehen zueinander wie die Bogen des Triforiums der romanischen und gotischen Kathedralen. Ziel der "triforischen Moralerziehung" ist die "Transformation und Sensibilisierung für Werthierarchien" und der Aufbau der Bereitschaft und der Fähigkeit zu handeln aus "moralischem Mut".

Quellen der Moral sind nach Oser die *Betroffenheit*, dass so vieles in unserer Lebenswelt ungerecht ist (Aspekt der erlebten Verletztheit und des persönlichen Entsetzens), die *Irritation*, die die Andersartigkeit auslöst, wenn wir Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund und anderen Werten begegnen (Aspekt der Differenzierung als Anlass zur Abgrenzung und zur Toleranz, zur eigenen Identitätsfindung und zum Verständnis für Fremdes), und der Umstand, zum Handeln angestossen zu werden, weil Einsicht allein nicht handlungswirksam ist und es der *Aufforderung* be-

darf, des Befehls in der Form der Bitte (Aspekt des Geschicktwerdens). Die "Genese des moralischen Selbst" vollzieht sich nur aufgrund einer "fundamentalen Diskurshaltung", wie sie an "Just Community Schulen" erfahren und gelebt wird.

Der Frage, ob nicht gerade der moralerzieherische Anspruch die Schule überlastet, hält Oser entgegen, was die Erfahrung lehrt: Die Schüler/innen sind in der Just Community zur Teilnahme aufgefordert, dazu, Konflikte in konkreten Situationen zu lösen, indem sie debattieren, demokratisch entscheiden und verantwortungsbewusst handeln. Wohl sehen sich die Lehrkräfte herausgefordert, zugleich jedoch weniger belastet, weil sie sich mit ihrer Berufsaufgabe besser identifizieren. Sie sind motiviert, mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, und zugleich verbessert sich die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern.

Eine Just Community zu initiieren will gelernt sein. Sie setzt seitens der Lehrpersonen definierte Kompetenzen voraus. Es sind dies Qualifikationen, auf denen sich ein professionelles Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer aufbaut. Als das werden diese Kompetenzen in der Lehrerbildung noch zu wenig bewusst wahrgenommen und zielorientiert gefördert. Das erklärt, warum manche Lehrpersonen sich ihren moral- und sozialpädagogischen Aufgaben nicht gewachsen fühlen und sie als Belastung erleben resp. ihnen ausweichen. Hier gilt es etwas zu tun und ein Ausbildungsdefizit zu beheben.

In seinem Anschlussreferat verstärkte F. Schweitzer die Aufforderung zu einer gelebten Ethik in der Schule durch die Ausdifferenzierung der Begriffe "Ethos", "Pädagogisches Ethos", "Pädagogischer Konsens" und "Schulethos". Auch wenn wir wissen, dass die Schule die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht zu verändern und die Probleme nicht zu lösen vermag, können wir uns als Lehrerinnen und Lehrer diesen Problemen nicht entziehen. "Was die ethische Erziehung heute so schwierig macht, macht sie zugleich notwendig" (Schweitzer). Mit Oser trifft er sich in der Auffassung, dass Unsicherheiten, Spannungen und Konflikte für den sozialetischen Erziehungsprozess konstitutiv sind und als Unruhe schaffende Dilemmata ein reflektiertes pädagogisches Lehren und Lernen erst ermöglichen.

Fördern statt Auslesen? Oder: Fordern und Auslesen?

Seit den 68er Jahren ist die Rede von "Chancengleichheit" bei aller Ungleichheit des Leistungsvermögens und der sozialen Zuordnung. Jedem Kind und Heranwachsenden soll die ihm gemäße Bildung zukommen. Bedeutet das, dass - wie einst von Mitterand angestrebt - 80% aller Jugendlichen ein "bac" erwerben sollen? Wohl kaum. Die Entwicklung hin zur "Massenbildung" (P. Windolf) ruft zufolge dieser Expansion einer Gegenbewegung und verstärkt den Druck zur Redifferenzierung des Schulsystems durch rigorose Selektionspraktiken. Nicht "Bildung für alle" ist gefordert, attraktiv sind "Eliteschulen". Eine harte Auslese sei - so Windolf - das Geheimnis renommierter Privatschulen. Öffentliche Schulen, die nicht selektionieren, verlieren ihre Schüler/innen, insbesondere die Kinder der führenden Oberschicht, an anfordernde "Boarding Schools".

Ausgehend von seinem schulsoziologischen Ansatz, stellte Windolf wertneutral fest, was sich zur Zeit im Bildungswesen tut. Er beschrieb die Korrelation zwischen

Schichtindikatoren und der in Selektionsverfahren erzielten Leistung bzw. die Schulallokation in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Problematisiert wurde dieser Sachverhalt indessen nicht, ebenso wenig wie der Umstand, dass die Pflicht zu rigoroser Selektion viele Lehrpersonen belastet und in die Resignation treibt. Es sind gerade diejenigen, die ihren Unterricht auf die individuelle Förderung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen hin angelegt haben und die in kreativer Weise innovative Lehr- und Lernformen erproben. Sie sehen sich in ihrem Bestreben durch ein traditionsverhaftetes Bewertungsverfahren zurückgebunden.

Da gibt sich P. Jungbluth systemkritischer, wenn er in seinem Forschungsbericht zu den Selektions- und Allokationsmechanismen, die in Holland praktiziert werden, von der Feststellung ausgeht, dass die Gesellschaft bleibt, wie sie ist, obwohl die Pädagogen alle Kräfte aufbieten, sie zu verbessern. Zu begründen ist dies damit, dass die Bildungspolitik nach Jungbluth von falschen Prämissen ausgeht und so noch verstärkt, was in seinem Kern falsch ist. Jungbluth demonstriert die Richtigkeit dieser enttäuschenden Feststellung am Beispiel der niederländischen "Sekundarschulempfehlungen" und der Benachteiligung der Kinder mit anderem soziokulturellem Hintergrund, der Kinder aus Türken- und Marokkanerfamilien. Er ermittelte in diffiziler Erhebung die Abhängigkeit der Empfehlung zum Besuch weiterführender Schulen vom sozialen Status der Eltern (Einkommen, Bildungsstand, Beruf). Das zementierte System sozialer Ungerechtigkeit wirkt sich insbesondere zum Nachteil der Kinder mit nicht holländischer ethnischer Zugehörigkeit aus. Es zeigt, dass die "unten" bleiben, die "unten" sind, damit diejenigen, die dank ihrer Privilegien "oben" sind, "oben" bleiben.

Belasten Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf die Schule? Dürfen wir sie der Regelschule "zumuten"?

Ob Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen, Kinder mit körperlicher Behinderung und Ausländerkinder der Regelschule "zugemutet" werden können oder ob sie, dem Trend zur Homogenisierung der Klassen folgend, (auch zur Entlastung der Lehrkräfte!) ausgesondert werden sollen, kann die Frage nicht sein. G. Bless (Freiburg/Schweiz) und Th. Peetsma (Amsterdam) ging es in ihren Referaten einzig darum, zu untersuchen, unter welchen Bedingungen sich diese Kinder besser entwickeln und sich ihre Chancen besser wahrnehmen lassen, ausgesondert in Kleinklassen, in heilpädagogischen Sonderklassen resp. in Klassen für ausländische Kinder, oder integriert in die Regelklassen. In den Niederlanden besuchen 60% dieser Kinder die Regelschule. Peetsma referierte die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit dieser Reintegration der "Problemkinder". Sie zeigen eindeutig, dass diese Schüler/innen in kognitiver Hinsicht in Regelklassen besser gefördert werden können und zugleich in ihrer psychosozialen Befindlichkeit nicht weniger gut gestützt werden als in Spezialklassen, und das nicht zum Nachteil der andern Schüler/innen. Diese Aussage bezieht sich auf Sonderklassen im Regelschulbereich, nicht auf Schulheime für schwer lernbehinderte und besonders verhaltensschwierige Kinder.

Anders in der Schweiz. Hier ist ein Zuwachs des Anteils der Kinder festzustellen, die "ausgesondert" werden, und das, wie Bless belegt, aufgrund einer oftmals ungeicherten Zuweisungsdiagnostik. Der Zuwachs der Zahl der "Sonderschüler/innen" ist

u.a. der multikulturellen Durchmischung der Bevölkerung zuzuschreiben. Ist diese Tendenz zur "Ausdifferenzierung" und Separation ein Zeichen der sinkenden Toleranz gegenüber dem Andersartigen? Oder entlasten sich die Lehrerinnen und Lehrer der Regelklassen, indem sie sich vermehrt an die Fachstellen für Beratung und Diagnostik wenden und dadurch Probleme, mit denen sie nicht fertig zu werden glauben, an andere delegieren? Wäre dem so, hiesse das, dass Lehrpersonen sich ihrer Kompetenz zur individuellen Förderung *aller* Kinder in *einer* Schule begeben und sich die Schule nicht mehr einer "Pädagogik der Vielfalt" verpflichtet weiss, sondern zur pädagogischen "Monokultur" zurückkehrt. Bless wendete sich in seinem Referat gegen eine Entwicklung, die dahin geht, die Problemschüler/innen "abzuschieben". Er trat ein für eine bestmögliche Förderung *aller* Kinder in heterogenen Klassen, unter der Voraussetzung, dass die innere Differenzierung die äussere ablöst und heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte vermehrt ambulant an Regelschulen eingesetzt werden. Ein Gleiches ist hinsichtlich der Kinder mit anderer Muttersprache und anderem kulturellem Hintergrund zu sagen. Ihre Integration in die Regelklassen mag erschwerend sein, ist jedoch zugleich eine Chance, damit wir in einer multikulturellen Gesellschaft voneinander lernen und miteinander in gegenseitigem Respekt leben.

Gewalt an Schulen

Dass Gewalt feinere Muster der Gemeinheiten kennt als die der aggressiven physischen Tätlichkeiten zeigte F.D. Alsaker (Bern) an eindrücklichen Beispielen des Schulalltags. Es mag sein, dass sich Schulen "überfordert" sehen, wenn sie auch noch für die Gewaltprävention zuständig sein sollen, wenn die Öffentlichkeit sie verantwortlich macht, wenn Einzelne oder Gruppen in unserer Gesellschaft zu Opfern werden, wenn sich Rassismus und Rechtsradikalismus ausbreiten und die Bedrohung, Erpressung, Ausgrenzung und Erniedrigung anderer bereits auf dem Schulhof oder verdeckt und darum umso gefährlicher, weil subtiler, im Klassenraum beginnt. Es darf indessen nicht so sein, dass sich die Lehrpersonen schützen, indem sie wegsehen, vielmehr gilt es klar Stellung zu nehmen, die Probleme aufzugreifen und das Schweigen (auch das der Opfer) zu brechen. Nur die Probleme, die wir "unter den Teppich wischen", werden zur Belastung, nicht diejenigen, denen wir uns als Lehrerinnen und Lehrer stellen.

Medien in Freizeit und Schule

Die Schule ist auf die Medien angewiesen - nicht erst, seit der Computer Einzug gehalten hat. Die Pädagogik hat sich den Bildmedien gegenüber immer skeptisch verhalten, wie früher der Schundliteratur gegenüber, als es Film, Fernsehen, Videos und Internet noch nicht gab. Aber selbst die Pädagogen, die ihre Mission im Bewahren sehen, kommen nicht darum herum, sich mit den Medien auseinanderzusetzen - und sie zu nutzen. Zwar behaupten sie, die Medien lenkten vom Wesentlichen ab und verführten "zu einer multimedial geprägten Oberflächlichkeit" (H. Moser, Zürich/Münster). Auch sie werden indessen einsehen - und dies nicht erst unter dem von Politik und Wirtschaft ausgehenden Druck -, dass die elektronischen Medien Anstoss geben zu einer didaktischen Erneuerung, indem der Computer ein selbständiges,

schülerbezogenes Lernen ermöglicht. Neue Lernimpulse gehen von ihm aus, weil er neuartige Lernumgebungen konstruiert. Zwar verliert die Schule dadurch ihr Informationsmonopol (das ihr übrigens längst nicht mehr zusteht), ihrer eigentlichen Aufgabe entfremdet sie sich indessen nicht. Der unkontrollierten Sozialisierung der TV- und PC-gewohnten, leicht einer Mediensucht verfallenden Jugend hat sie ein kritisches Bewusstsein entgegenzuhalten. Diese Kritik- und Reflexionsfähigkeit ist die Vorbedingung zur Entwicklung einer Medienkompetenz. So hat die Schule u.a. die Aufgabe, die "Festschreibung von Geschlechterrollen", z.B. die in Videos üblichen Geschlechterkonnotationen Jungen = Rambos, Mädchen = Barbies" (R. Luca, Hamburg) kritisch zu hinterfragen.

Wie praxiswirksam sind wissenschaftliche Forschungsprojekte?

Was ist das Fazit des Kolloquiums auf dem Monte Verità? Was das Ergebnis einer Woche der Forschungsberichte und Diskussionen? Es ist schwierig, zu ermessen, was ihr Beitrag ist zur "Abfederung" der Überbürdung einer Schule, an die die Gesellschaft immer mehr Aufgaben delegiert.

Das Heilmittel kann indessen nicht das sein, dass die Schule und die an ihr tätigen Lehrpersonen Abstand nehmen vom "pädagogischen Romantizismus" sozialerzieherischer Reformansätze und von Leitbegriffen wie dem der "Chancengleichheit". Was zu tun ist, kann nicht ein Zurückschreiten sein, nicht das Zurück zu einem Unterricht als Leistungsdrill, nicht das Zurück zum Lernen im Gleichschritt unter Ausblendung aller sozialpädagogischen Aufgaben und des Auftrages zur Moralerziehung. So ist die "Entbüdung" der Schule und die "Entlastung" der Lehrerschaft nicht zu verstehen.

Aus mehreren Referaten geht hervor, dass sich Überforderungssyndrome in dem Masse abbauen, wie die Schule Heterogenität zulässt. Sie überfordert die Lehrerinnen und Lehrer nicht, vielmehr generiert und fördert sie Kompetenzen und schafft die Voraussetzung, dass sie ihr professionelles Wissen und Können erweitern und nutzen. Lehrpersonen, die sich als Fachleute verstehen, sind in der Lage, die Komplexität der Erwartungen, die die Gesellschaft der Schule gegenüber hat, auf das Wesentliche zu reduzieren und zugleich Unsicherheiten zu akzeptieren und Belastungen auszuhalten, auch Spannungen wie diejenige, die für manche zum berufsethischen Kernproblem werden: den Widerspruch zwischen Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit und jenen ändern, der dem Lehrerberuf eingeschrieben ist, denjenigen zwischen dem Beraten / Fördern und dem Bewerten/Auslesen.

Erklärtes Ziel der aktuellen Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das der "Professionalisierung" aller Lehrberufe. Die Rede ist vom lebenslangen Lernen der Lehrpersonen und von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, aber auch von fördernder oder - problematischer! - von lohnwirksamer Beurteilung ihrer Leistung. Die angestrebte Höherqualifikation der Lehrpersonen aller Stufen und Verbesserung ihres Unterrichts ist nur dann ein erreichbares Ziel, wenn die Lehrerschaft motiviert mitmacht. Wenig ist davon zu halten, solange sie mit Entmutigung und Resignation, ja, mit berechtigter Empörung auf die einschneidenden Sparmassnahmen und die "Verschlechterung ihrer Arbeitsbedingungen" bei wachsenden Ansprüchen und einer ungesicherten Beschäftigungslage (insbesondere an Gymna-

sien) reagiert und sich einer Zusammenarbeit verweigert. Wenn die Schweizer Schule ihre allseits anerkannten hohen Standards halten oder, den Zeitbedürfnissen entsprechend, sie gar noch anheben will, muss sich in unserem Bildungswesen einiges ändern!

Pädagogisches Ethos als Leitwert in Schule und Erwachsenenbildung
Welttag gegen den funktionalen Analphabetismus und Internationaler Tag der Erwachsenenbildung, 8. September 2000

Die Sektion Bildung und Gesellschaft der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission NSUK hat anlässlich des Welttages gegen den funktionalen Analphabetismus und des Internationalen Tages der Erwachsenenbildung vier für die Ausbildung der Lehrpersonen bedeutsame Texte¹ vorgestellt: die Manifeste "Bildungsziele angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität" und "Interkulturelle Kommunikation - wozu?" sowie einen Katalog der Massnahmen gegen den funktionalen Analphabetismus und ein Handbuch zur Organisation von Lerntagen für Erwachsene.

Die Sektion Bildung und Gesellschaft der NSUK fordert eine bewusste moralpädagogische Ausrichtung der Bildungsziele auf die Leitwerte einer ethischen Erziehung. Sie will bewirken, dass alle Menschen lernen, individuell und in ihren sozialen Kontexten "Verantwortung für die Sicherung der Zukunft" zu übernehmen. Durch die Konstruktion entsprechender Lernumgebungen hat die Schule dazu das Ihre beizutragen. Vor eine gleiche Aufgabe sieht sich die Weiterbildung der Erwachsenen gestellt.

In der Regel sind es wissenschaftliche und technologische Entwicklungen, die zusammen mit ökonomischen Anliegen das Bildungswesen herausfordern. Ebenso imperativ - das zeigt das Manifest - stellt sich heute angesichts der weltweiten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse die Aufgabe der Entwicklung eines Moralbewusstseins, der Fähigkeit, in eigener Verantwortung nach dem zu fragen, was im konkreten Lebensbezug das jeweils ethisch Richtige ist. Die Schrift der NSUK benennt die Kultur der Friedensförderung aufgrund der Achtung der Würde jedes Menschen, des Willens zur gewaltlosen Lösung von Konflikten, der Solidarität und Dialogbereitschaft, der demokratischen Beteiligung und der Zivilcourage, nicht wegzuschauen, wo Unrecht geschieht, die "postkonventionelle Moralität". Es ist dies eine ethische Werthaltung, die nicht durch die gesellschaftliche Konvention vorgegeben ist. Wohl orientieren wir uns an einem System grundlegender Werte, doch ist es die persönliche Wertüberzeugung eines jeden, die unser Denken und Tun bestimmt. Das bedingt die Befähigung zur persönlichen Reflexion und zur freien Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und von Verpflichtungen im sozialen Zusammenleben.

¹ Die Publikationen können gegen einen freiwilligen Beitrag bezogen werden beim Sekretariat der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission, Bundesgasse 32, 3003 Bern (Tel. 031 324 10 67, Fax 031 324 10 70).

Diese ethische Grundhaltung ist angesichts der zunehmenden Multikulturalität der Schweizer Bevölkerung nicht zu trennen von der Befähigung zur interkulturellen Kommunikation. Die UNESCO-Schrift gibt als Forschungsbericht einen Überblick über die aktuellen interkulturellen, soziolinguistischen, ethnographischen und religionskundlichen Studien. Zugleich vermittelt sie eine Gesamtschau der schweizerischen Bildungsangebote zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz.

Nicht zu übersehen ist im weiteren, dass Illiteralität kein Problem ist, das einzig Länder der Dritten Welt betrifft. Das "Komitee gegen den funktionalen Analphabetismus" stellt fest, dass in der deutschsprachigen Schweiz 19% der Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren Mühe haben beim Lesen und Schreiben einfacher Texte, und das, obwohl sie alle während neun Jahren unterrichtet worden sind. Das Komitee wirkt diesem alarmierenden Kulturdefizit entgegen, indem es im Rahmen der Erwachsenenbildung spezifische Bildungsangebote macht.

Die von der Sektion Bildung und Gesellschaft angesprochenen Problem- und Aufgabenbereiche sind in der Projektierung der Neuregelung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu bedenken. Was ist in der curricularen Planung zu tun, damit die Lehrerinnen und Lehrer bereit und fähig sind, sich in einer Welt der ungesicherten Normen und Werte und der Unverlässlichkeit der sozialen Beziehungsnetze in persönlicher Willensbildung der "postkonventionellen Moralität" zu verpflichten und dank ihrer eigenen ethischen Wertüberzeugung und ihrer professionellen Kompetenz die Kinder und Heranwachsenden im Geiste der ethischen Verantwortung aller Menschen zu erziehen?

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

SCHÖNKNECHT, G. (1997) **Innovative Lehrerinnen und Lehrer**. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Beltz. Fr. 51.50

Ziel der von Gudrun Schönknecht zwischen September 1993 und Mai 1996 durchgeführten Studie, über die im Buch berichtet wird, war die Untersuchung der beruflichen Entwicklung und des Berufsalltags von innovativen Grundschullehrerinnen und -lehrern, d.h. von Lehrkräften, die "das Konzept eines offenen Unterrichtes verwirklichen" (Seite 85). Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen und Interview. Insgesamt erhielten 137 Personen den im Anhang des Buches wiedergegebenen Fragebogen bestehend aus 35 Fragen. 79 Fragebögen von 57 Lehrerinnen und 22 Lehrern aus ganz Bayern wurden zurückgesandt (= 58%). Nach Auswertung der Fragebögen wählte G. Schönknecht acht Lehrerinnen und zwei Lehrer für intensivere Befragung in Interviews aus. Um möglichst differenzierte Daten zu erhalten, wählte sie Grundschullehrer/innen aus verschiedenen Altersgruppen (und damit verschiedenen Ausbildungsformen), mit unterschiedlichen Bedingungen an Schulen (Stadt- und Landschulen, verschiedene Klassenstufen und Schulgrößen etc.), unterschiedlichen Lebensbedingungen (mit/ohne Kinder, mit/ohne Lebenspartner/in) und in der in Grundschulen üblichen Verteilung beider Geschlechter aus. Neben Fragebogen und Interview wurde als drittes Erhebungsinstrument eine sog. Lebenslinie verwendet: Die Lehrer/innen, die am Interview teilnahmen, wurden gebeten, "eine Kurve oder Lebenslinie in ein nicht normiertes Koordinationssystem zu zeichnen, das ihre Höhen und Tiefen im Berufsleben zeigte" (Seite 94). Zur Erläuterung sollten Gründe bzw. kurze Beschreibungen der mit der Kurve angezeigten Höhen und Tiefen gegeben werden.

Die nach der Methode der "Grounded Theory" in mehreren Durchgängen erfolgende qualitative Auswertung zielte darauf ab, Aufschluss darüber zu gewinnen, wie Lehrer/innen, die in der Schule reformierend und innovativ tätig sind, ihr berufliches Selbstkonzept in Ausbildung, Schul- und Lebenspraxis entwickeln und ausprägen. Im Sinne der "Grounded Theory" stellt G. Schönknecht die Ergebnisse der Auswertung anhand von vielen Aussagen, die von den befragten und interviewten Lehrer/innen stammen, vor. Sie beschreibt (1) Phasen des Berufslebens, (2) unterstützende und belastende Faktoren im Berufsalltag, (3) Schlüsselpersonen und Schlüsselerlebnisse, die für die Entwicklung des eigenen offenen Unterrichtskonzeptes ausschlaggebend waren. Aus der Fülle der qualitativen Daten arbeitet sie anschließend (4) drei Strategien heraus, die aus der Sicht der Lehrkräfte für ihre berufliche Entwicklung und den Berufsalltag zentral sind. Diese heißen: "Auf sich selbst und die Kinder achten", "Den eigenen Weg gehen" und "Erfahrungen machen und reflektieren".

Das Buch zeigt an vielen anschaulichen und interessanten Beispielen auf, wie die professionelle Entwicklung in Bezug auf die Verwirklichung offenen Unterrichtes und der Bewältigung des Berufsalltags erfolgte, welche Anregungen und Impulse in diesem Prozess wichtig waren und welche Schwierigkeiten es darin zu bewältigen gab. Zeitweise liest sich das Buch wie der Bericht pädagogischer Pioniere über ihre Be-

mühungen, in einem häufig wenig supportiven Umfeld ein auf die eigene Person und die Kinder in der eigenen Klasse zugeschnittenes Konzept offenen Unterrichts zu entwickeln und zu verwirklichen, mit allen Höhen und Tiefen, die dabei erlebt werden. Gemeinsames Motiv für alle Befragten ist die Einsicht, dass mit traditionellen Unterrichtsformen allein für heutige Kinder kein pädagogisch befriedigender Unterricht mehr gestaltbar ist. Die Wege zum eigenen Konzept und zur Verwirklichung offenen Unterrichts verlaufen individuell und sehr unterschiedlich. Es gibt kaum typisierbare Verläufe, jedoch immer wieder individuell bestimmende Einflussgrößen. Die wichtigsten von ihnen werden am Schluss des Buches, entsprechend den oben genannten Punkte (1)-(3), prägnant zusammengefasst (Seite 228-237). Der verständliche Versuch, die Vielfalt der Aussagen auf eine überblickbare Zahl von Prinzipien zu verdichten, führt zu den unter dem obigen Punkt (4) genannten drei Strategien.

Das Buch dürfte vor allem für Lehrkräfte aufschlussreich sein, die selber offenen Unterricht gestalten und/oder an einem eigenen Konzept dafür arbeiten. Sie können sich selbst und ihre Situation in den zahlreich wiedergegebenen Aussagen ihrer Kolleginnen und Kollegen gespiegelt sehen. Einen breiten Einblick in die Arbeitsrealität pädagogisch innovativ tätiger Lehrer/innen gibt das Buch aber auch für jene, die in der Lehrerbildung, in Schulleitungen und Schulbehörden sowie in der Lehrerfortbildung tätig sind. Ihnen vermittelt es ein facettenreiches Bild von Lehrkräften, die sich aus eigener Initiative um einen Unterricht bemühen, der heutigen pädagogischen Einsichten, Umständen und Erfordernissen Rechnung zu tragen versucht. Dabei wird auch sichtbar, dass Rhythmisierung wichtig ist, dass es Zeiten gibt, "wo der Unterricht eher offen, dann auch wieder stärker gelenkt gestaltet wird" - intensiven Arbeitsphasen mit offenem Unterricht folgen ruhigere Zeiten, in denen auch einmal "ganz normal Schule gemacht" wird (S. 210).

Indessen: Auch wenn man berücksichtigt, dass die dargestellte Studie, wie deutlich gemacht wird, explorativen Charakter hat, dass das methodische Vorgehen entsprechend offen, Hypothesen und Kategorien nicht ex ante gegeben waren, sondern mithilfe der "Grounded Theory" erst zu entwickeln waren (vgl. Seiten 81 und 228), ist es schade, dass keine Vergleichsgruppe einbezogen wurde: naheliegenderweise Lehrkräfte, die Regelunterricht verwirklichen. Würden sich diese in den Kategorien, die für die nach offenem Unterrichtskonzept wirkenden Kolleginnen und Kollegen ermittelt wurden, unterscheiden, wenn ja inwiefern? Oder gleichen sich innovativ und traditionell unterrichtende Lehrkräfte in Bezug auf die unterschiedenen Punkte (1) bis (4) eventuell mehr, als es die Darstellung der Ergebnisse anzunehmen nahelegt? Man kann sich auch fragen, warum nicht festgestellt wurde, wieviele Aussagen zu jeder der unterschiedenen Kategorien gemacht wurden, um damit (quantitative) Vergleiche und Gewichtungen unter den Kategorien zu ermöglichen. Könnte es sein, dass bestimmte Kategorien von Aussagen stärker besetzt sind als andere, was als Erkenntnisgewinn nicht ohne Bedeutung wäre? Leider wird auch nicht gesagt, was genau unter einem offenen Unterricht verstanden wird. Gingen diesbezüglich alle in die Studie einbezogenen Lehrkräfte von derselben Vorstellung aus? Zu fragen ist auch, ob die drei herausgearbeiteten Strategien (obiger Pkt. 4) trennscharf sind und sich nicht, mindestens teilweise, überschneiden. Achten schliesslich Regelunterricht gestaltende Lehrkräfte weniger oder gar nicht auf sich selbst und die Kinder in ihren

Klassen, gehen sie nicht auch den eigenen Weg und machen und reflektieren sie nicht ebenso Erfahrungen? In formaler Hinsicht schliesslich hätte ein sorgfältigeres Lektorat die relativ vielen sprachformalen Unvollkommenheiten eliminieren können.

Die Stärke der Studie liegt in der Dokumentation von individuellen Entwicklungen von offenen Unterrichtskonzepten und des Berufsalltags von innovativ wirkenden Grundschullehrerinnen und -lehrern. Ich kenne keine Untersuchung, die dies in vergleichbarer Breite und Anschaulichkeit bereits getan hätte. Sie gewährt tiefe Einblicke in das Werden und Sein, in die "Seele und Befindlichkeit" von Lehrkräften, die das Anliegen haben, Schule von innen heraus pädagogisch zu reformieren. Zu den Stärken gehört auch das Sammelreferat zu Beginn des Buches (Seite 11-82) zur Forschungslage und zu den relevanten Ergebnissen aus der Forschung über Lehrer/innen, zur Lehrerentwicklung, zur beruflichen Identität und zum Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Herauszuheben ist auch die klare Gliederung mit immer wieder eingeschobenen Vorausblicken und Zusammenfassungen, das Bemühen um methodologische und inhaltliche Transparenz und der einfühlsame und in der Vielzahl der dokumentierenden Aussagen um Kohärenz bemühte Umgang mit den zum Teil sehr persönlichen Aussagen der befragten Lehrkräfte. Die Aussage, dass "Lehrer/in werden" (...) "ein komplexer, manchmal krisenhaft verlaufender Entwicklungsprozess" ist, der "sich über das gesamte Berufsleben" erstreckt und "eng mit der Person verknüpft wie auch von äusseren Faktoren beeinflusst" ist (Seite 228), dürfte in gegenwärtiger wie zukünftiger (reformierter) Lehrerbildung von niemandem, der beteiligt ist, aus dem Auge verloren werden.

Matthias Baer

BONZ, Bernhard (1999). **Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch.** Stuttgart: Hirzel, 246 Seiten

Die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmethoden hat sich in den letzten Jahren zu einer zentralen Thematik entwickelt. Sie wurde angeregt durch die Diskussion der erweiterten Lehr- und Lernformen und der damit verbundenen neuen Lernkultur sowie dem Anspruch an selbständiges Lernen. Bernhard Bonz, Berufspädagoge aus Stuttgart, hat sich aus der Sicht der Berufsbildung ebenfalls mit diesem Thema beschäftigt, da "die fortschreitende Professionalisierung der schulischen und betrieblichen Berufsbildung die systematische Vermittlung eines ädaquaten Methodenreper-toires erfordert". Es geht ihm weniger um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Methodenfrage als vielmehr darum, zukünftigen Lehrpersonen ein hilfreiches Methoden-Lehrbuch für das eigene Studium und die Beschäftigung mit Unterricht vorzulegen.

Bonz führt den Leser gleich zu Beginn des Buches in die Auseinandersetzung um Methodik und Didaktik ein. Mit klaren Abgrenzungen, Definitionen und Begriffsklärungen versucht er, die Problematik zu meistern. Zudem schafft er durch herausgehobene Lehrsätze, in Textkästen zusätzlich ausgeführte Begriffserläuterungen und Zusammenfassungen inhaltliche Klarheit.

Der Autor geht von der Zentrierung des unterrichtlichen Handelns auf die Unterweisungsmethoden aus. Dieses über lange Zeit hinweg in der Berufsbildung vorherr-

schende methodische Vorgehen will Bonz durch die Darlegung eines systematischen, aber erweiterten methodischen Handelns aufbrechen. Durch eine konzeptuelle Einbettung der Methodik in einer umfassenderen Didaktik, die sich an Schulz und andere Autoren anlehnt, versucht er, ein eindimensionales methodisches Handeln zu differenzieren und dem Leser zu einem rational begründeten methodischen Handeln und zum Aufbau eines Methodenrepertoires zu verhelfen. Dies vor allem auch deshalb, weil in Deutschland die Ziel- und Inhaltsentscheidungen weitgehend bei der Erstellung curricularer Vorgaben vorweggenommen werden, so dass der eigentliche unterrichtliche Handlungsraum für die Lehrkräfte vor allem im Methodischen Bereich gesehen wird und hier die wesentlichen unterrichtlichen Entscheidungen gefällt werden müssen. (In dieser Beziehung zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur Schweiz. Die Einführung der Rahmen- und Schullehrpläne innerhalb der schulischen Berufsausbildung führt hier zu einem erheblich breiteren Aktionsfeld der Berufsschullehrkräfte. Die Lehrpersonen haben innerhalb ihrer Schulen grundlegend an der Entwicklung der Schullehrpläne mitzuarbeiten, so dass sie sich sowohl mit den unterrichtlichen Bedingungen, den verschiedenen Lernorten und der curricularen Umsetzung von Unterrichtsthemenfeldern auseinandersetzen müssen.)

Ein methodisch sinnvolles Vorgehen wird nach Bonz gesichert, wenn die rationale Planung von Lehr- und Lernprozessen auf der Grundlage von sechs methodischen Entscheidungsebenen aufbaut: Gesamtkonzeption, Aktionsformen, Sozialformen, Artikulation, Lehrgriffe und Medien. Ausführlich werden diese sechs Ebenen differenziert und detailliert vorgestellt, so dass einsichtig wird, was unter einer rationalen unterrichtlichen Planung zu verstehen ist. Die Planungs idee bleibt aber in den Grenzen vertrauter unterrichtlicher Systematik stecken.

Das Sechs-Ebenen-Entscheidungssystem ist die Grundlage für unterrichtliches Planen und Handeln. Um innerhalb dieser Systematik zu einem optimal geplanten Unterricht zu gelangen, stellt Bonz in einem zweiten Teil des Buches ab Kapitel 3 einzelne Elemente wie Unterrichtsformen und Methoden, Medien und Lernarrangement vor, die wesentlich zu einem differenzierten Unterricht beitragen sollen. Ausgehend von den traditionellen Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Gruppenunterricht etc.) beschreibt der Autor deren Struktur, Zielsetzung, Interaktionsmöglichkeiten, Vorteile und Planungsschwierigkeiten und stellt sie wieder zu den methodischen Entscheidungsebenen in Beziehung. Vernachlässigt werden bei deren Beschreibung ihre Auswirkungen im Lernprozess und die damit verbundenen Führungsfragen.

Ausgangspunkt für die Methodenwahl ist die Gesamtkonzeption. Dabei wird aber nie ganz klar, was damit eigentlich gemeint ist. Bonz unterscheidet lediglich zwischen den linear-zielgerichteten versus offenen und den expositorischen versus entdeckend-lernenden Gesamtkonzeptionen. Handlungsorientierte Methoden lösen die traditionellen Unterrichtsformen ab oder ergänzen sie. Sie ermöglichen ein mehrdimensionales Lehr- und Lernarrangement und führen zur Handlungskompetenz. Für die Berufsbildung hilfreiche erweiterte Methoden wie Projekt, Simulationsspiele, Fallstudien oder die Leittextmethode werden eingehend beschrieben, anwendungsorientiert dargelegt und durch weitere Varianten wie Szenario-Methode oder Zukunftswerkstatt ergänzt. Die Darlegungen sind für Studierende gut verständlich und umsetzbar vorgestellt. Die Ausführungen bleiben aber im Methodischen haften, ohne das Ganze in

eine unterrichtliche Konzeption oder mit lernpsychologischen Ansätzen in Beziehung zu setzen. Unterrichten bleibt so vor allem eine Methodenfrage.

Neben den Unterrichtsmethoden sind es die Medien, die im Zusammenhang mit der Ausgestaltung und der Optimierung von Lehr-Lernprozessen zur Anwendung kommen. Dabei ist die Aussage des Mediums für den Unterricht bedeutsam und verleiht ihm die spezifische didaktische Funktion. Sie hilft den unterrichtlichen Lerneffekt zu optimieren. Bekannt sind vor allem die Lehr- und Lernmittel. Ihr methodischer Einsatz ist so zu planen, dass sie sich an den Aktionsformen orientieren, damit entweder ein direkter oder indirekter Unterricht ermöglicht wird. Heute werden die traditionellen Medien durch den Computer ergänzt. Dieser zeichnet sich auch dadurch aus, dass er einerseits als Arbeitsinstrument, andererseits aber auch als Medium dient. Der methodische Einsatz erfordert entsprechende Software, damit er erfolgreich ist.

Im sechsten Kapitel stellt Bonz, nachdem er vor allem vom symbolischen Lernen ausgegangen ist, die Verbindung zur betrieblichen Ausbildung oder zum Lernen in realen Umwelten und den dort verwendeten Methoden her. Dabei geht er gleich vor, indem zuerst die traditionellen Unterweisungsmethoden für das berufsmotorische Lernen, wie Vormachen - Nachmachen und deren Erweiterungen vorgestellt werden. Anschliessend wird der betriebliche Unterricht beschrieben, der sich strukturell nicht vom schulischen unterscheidet. Es tauchen daher auch die gleichen Methoden wieder auf, wobei die erweiterten Methoden nun als besondere betriebliche Methoden bezeichnet werden. Dazu gehören Lehrgänge, die auf die Qualitätsanforderungen einer bestimmten Berufstätigkeit ausgerichtet sind. Aber auch die im Berufsschulunterricht aufgeführten Projekte und Leittexte finden sich wieder. Erstaunlicherweise wird hier das Repertoire noch ergänzt durch Mindmapping, Moderationsmethode, künstlerische Übungen, Superlearning, Suggestopädie und Trainingsmethoden, Formen, die allem Anschein nach im Berufsschulunterricht keinen oder noch keinen Eingang gefunden haben sollen.

Unter dem Begriff des Lernarrangements werden erweiterte Formen des betrieblichen Lernens aufgezeigt. Am Produktionsschulprinzip als Lernarrangement erscheinen diese Darlegungen am deutlichsten. Betriebliche Lernformen verfolgen sowohl pädagogische als auch ökonomische Zielsetzungen. Beim realen Lernen als Mitarbeit im Betrieb werden fachtheoretische und sachpraktische Inhalte in Kombination gebracht. Es findet eine klare Abgrenzung zum Lernen an und in symbolischen Umwelten statt, indem am Produzieren gelernt wird. Verbindungen und Berührungspunkte zum schulischen Lernen finden sich lediglich noch bei den handlungsorientierten Methoden. Es wird deutlich, dass hier Ansätze und Methoden beschrieben werden, die die duale Berufsbildung überschreiten und im Sinne von ganzheitlichem Lernen in betrieblichen Ausbildungsstätten zur Anwendung kommen.

Eine ergänzende oder Schule und Betrieb übergreifende Form bildet die Lernkooperation, in der durch methodische und inhaltliche Abstimmung eine Vernetzung unter den Lernorten angestrebt wird. Dieses Lernarrangement erfordert fachpraktisch orientierte Methoden wie etwa Laborübungen, doch auch besondere Methoden wie Kreativitätstechniken, Netzplantechnik, Werkstatt, Moderationsmethode, Gruppentechniken etc. Angedeutet wird, dass es sich hier um ein Methodenspektrum aus der praktischen Berufsbildung handelt, das aus der spezifischen Situation eines Faches

oder Berufsfeldes herausgewachsen ist. Diese Situation erfordert eine gewisse methodische Abstimmung unter den Lernorten, auf die leider nicht näher eingegangen wird. Denn die betrieblich methodischen Impulse werden nicht mit dem symbolischen Lernen in Beziehung gesetzt. Dies wäre eine echte methodische Weiterführung, die auch aufzeigen würde, dass sich die methodischen Formen insgesamt nicht durch bestimmte Lernarrangements oder Grundkonzeptionen unterscheiden, sondern dass gerade diese Elemente mitbestimmen, welche methodischen Formen für optimales Lernen aus didaktischer Sicht gewählt werden sollen.

Das Lehrbuch ist für Neueinsteigende eine brauchbare Hilfe und kann handbuchartig benutzt werden. Eine gute Gestaltung und das beigefügte Namens- und Sachwortverzeichnis wirken unterstützend. Eine mögliche Systematik und ein Zugang zum Unterrichten werden angeboten. Vor allem die methodischen Hilfen und Darlegungen sind sehr nützlich und dienen Lehrkräften aller Bereiche zur Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires, auch wenn hier vor allem Lehrpersonen von Berufsschulen und auch Betrieben angesprochen werden.

Hermann Landolt

LABUDDE, Peter (2000). **Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II**. Bern: Haupt. 446 Seiten, Fr. 78.-

Mit seiner breit angelegten Habilitationsschrift legt der Vizedirektor der Abteilung Höheres Lehramt an der Universität Bern, Prof. Dr. Peter Labudde, ein aufschlussreiches Werk zum Physikunterricht auf der Sekundarstufe II vor. Das Kernstück der Arbeit ist einerseits eine umfassende Beschreibung des Physikunterrichts in der Schweiz sowohl aus der Sicht der Lehrkräfte als auch aus derjenigen der Schülerinnen und Schüler. Anforderungen und Leistungen werden verglichen; geschlechtsspezifische Unterschiede im Lernen und die Unterrichtsformen auf der Gymnasialstufe werden analysiert. Andererseits liegt auch eine Beschreibung des allgemeinen Forschungsstandes vor. Labudde orientiert sich dabei an der konstruktivistischen Betrachtungsweise des Unterrichtsgeschehens, die in letzter Zeit mehr und mehr Beachtung fand und die theoretisch orientierte Leserinnen und Leser besonders interessieren dürfte.

Für nicht am Physikunterricht interessierte Lesende ist vor allem das Kapitel 2 von Bedeutung. Vier verschiedene Dimensionen werden je aus wissenschaftstheoretischer, fachdidaktischer und schulpraktischer Perspektive untersucht. Es sind dies die individuelle, die inhaltliche, die sozial-kommunikative und die unterrichtsmethodische Dimension. Der konstruktivistische Ansatz wird multiperspektivisch entfaltet und erhellt. In den Kapiteln 3-6 werden die Erhebungen des gegenwärtigen Standes der Forschungen und die Beurteilung des Physikunterrichts aus der Sicht der Lernenden dargelegt. Besonders interessant sind die Resultate einer Interventionsstudie in Kapitel 6. In Kapitel 7 wird der Physikunterricht aus der Sicht der Lehrenden beschrieben. Auch hier bilden die erwähnten vier Dimensionen, die individuelle, die inhaltliche, die sozial-kommunikative und die unterrichtsmethodische, den Raster der Analyse.

In Kapitel 8 werden die vier Dimensionen schliesslich zusammengefasst und es werden 10 Folgerungen für Forschung, Unterrichtspraxis und Lehrerbildung abgeleitet. Stärken und Schwächen der Operationalisierung des konstruktivistischen Ansatzes werden aufgezeigt. Labudde kommt dabei zu folgendem Schluss: "Werden die Elemente, die in Kap. 2 für einen konstruktivistisch orientierten Physikunterricht erarbeitet wurden, als Massstab an den Physikunterricht der 152 evaluierten Klassen angelegt, muss festgestellt werden, dass trotz einiger positiver Punkte der Unterricht *im Durchschnitt* nicht den Anforderungen eines konstruktivistischen Ansatzes - und dem von Maturitätsanerkennungsreglement und Rahmenlehrplan Physik angestrebten Curriculum - zu genügen vermag." Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, Schulen und Verbände sind daher aufgefordert, gemeinsam nach Wegen zu suchen, damit das angestrebte Curriculum in Zukunft vermehrt praktiziert und umgesetzt wird. Labudde betont dabei, dass ein konstruktivistisch orientierter Unterricht möglich ist, wie die Klassen, deren Schülerinnen und Schüler bereits jetzt einen derartigen Unterricht erlebt haben, zeigen.

Die von Peter Labudde vorgelegte Arbeit ist in mehreren sehr unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen verankert: Physikdidaktik, Physik, Pädagogik, Psychologie und Wissenschaftstheorie. Dies führt notwendigerweise zu einer Verbindung und Vernetzung verschiedener Konzepte, Modelle und Methoden. Die Chance einer gegenseitigen Befruchtung wurde genutzt. Wertvolle empirische Resultate und theoretische Ausführungen bilden den Kern der sehr sorgfältig erarbeiteten Studie. Sie fasst nicht nur bisherige Tendenzen zusammen, sondern kann auch als Ausgangspunkt zu weiteren Untersuchungen genutzt werden.

Fritz Kubli

Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen

JURT BETSCHAT, H., HOFSTETTER, M. & VOGEL WIEDERKEHR, S.: Band 1 (1. bis 3. Klasse), Zürich: sabe Fr. 40.-

BERWERT, V., MEIER, D., RÖTHLIN-BURCH, W. & SCHULER, B.: Band 2 (4. bis 6. Klasse), Zürich: sabe Fr. 40.-

AMSTUTZ, G., IMSTEPF, D. & WIDMER, P.: Band 3 (4. bis 6. Klasse), Zürich: sabe Fr. 64.-

Wir wissen es längst: In den Regel- und Jahrgangsklassen der Volksschule sind Kinder mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen versammelt. Sie brauchen Anregungen, die ihren jeweiligen Spracherfahrungen und Interessen angepasst sind und dazu Raum und Zeit für ein Lernen in eigenen Rhythmen. Auf diese Herausforderung hat die Deutschdidaktik mittlerweile reagiert; für alle Stufen lassen sich Lehrmittel für einen offenen und differenzierenden Deutschunterricht finden und die vergleichsweise neuen Unterrichtsideen werden von der Praxis - vor allem in der Primarschule - auch rege aufgenommen. Mit Anregungen zu einer vielseitigen Sprachförderung wäre die Schule also recht gut "versorgt", nur fehlen dabei meist die Beobachtungshilfen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer den Lernstand und die Lernentwicklung der Kinder und der Jugendlichen beurteilen können. Förderung ist be-

kanntlich nur eine der Aufgaben der Schule, andere sind die Leistungsbeurteilung und - am Ende der Primarschule - schliesslich auch die Selektion. Gerade hier, zur Unterstützung der verantwortungsvollsten und schwierigsten Aufgabe, hat die Deutschdidaktik bisher nur wenig Hilfreiches angeboten und entsprechend widersprüchlich gestaltet sich die Praxis des Deutschunterrichts: Mit innovativen Ideen bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer um Differenzierung und Vielfalt bei der Gestaltung des Sprachlernens; dessen Erfolg aber messen sie sehr häufig mit Prüfungsmethoden, die eine für alle erreichbare Leistungsnorm voraussetzen und dazu nur wenige Teilleistungen erfassen. Kurz: Die Praxis der Beurteilung und der Notengebung im Deutschunterricht hinkt der Lernkultur im Bereich Sprache weit hinterher; ein klassisches Beispiel dafür sind die Rechtschreibprüfungen in der Primarschule und der überdimensionierte Stellenwert, den diese bei der Einschätzung der Sprachleistungen der Kinder einnehmen. Beurteilungsformen, mit welchen Lernwege und Lernprozesse erfasst und die je unterschiedlichen Entwicklungen beim Sprachlernen wahrgenommen werden können, sind lange Zeit ein Desiderat geblieben.

Umso mehr beeindruckt das Lehrmittel, welches die Autorengruppe in Zusammenarbeit mit der Fachberatergruppe Deutsch der Bildungsplanung Zentralschweiz, im Beurteilungskonzept basierend auf dem Luzerner Projekt "Ganzheitliches Beurteilen und Fördern", entwickelt hat. "Die Beurteilung soll hauptsächlich der individuellen Lernentwicklung dienen, sie soll in erster Linie das Lernen des einzelnen Kindes unterstützen. In einer Atmosphäre der Ermutigung kann das Kind die Herausforderungen des Lernens anpacken und zuversichtlich seinen Weg unter die Füsse nehmen", lesen wir in der Einleitung zum ersten Band (S. 5) und erhalten anschliessend die einfache und anschauliche Erläuterung eines Modells, das Lernzielorientierung, Beobachtung, Beurteilung und Förderung als vier aufeinander abgestimmte Aufgabefelder darstellt. In dieser Konzeption sind die Förderung des Sprach- und Schriftlernens und die Beurteilung des Leistungsstandes Teile eines Lehr- und Lernprozesses, den die Lehrenden und Lernenden gemeinsam gestalten und reflektieren. Die Förderung und die Eigenaktivität der Kinder sind die Voraussetzung der Beurteilung und diese wiederum ist Grundlage für weitere und evtl. andere Fördermassnahmen - ein dynamischer Kreislauf, der mit konkreten Unterrichtsideen und vielerlei Aufgabenstellungen seine fachliche Substanz erhält. Und hier, im umfangreichen unterrichtspraktischen Teil überzeugt das Werk erst recht. Es orientiert sich an den Zielvorgaben des Lehrplans Deutsch der Kantone der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) und bietet dazu eine reiche Sammlung von Materialien und Aufgaben. Aufgeteilt in die drei Bereiche "Lesen", "Mündliche Kommunikation" und "Schriftliche Kommunikation", wozu auch die Grammatik gehört, finden sich die attraktiven Themen auf jeweils übersichtlich gestalteten Arbeitsblättern (Kopiervorlagen!); darauf werden den Kindern Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen je nachdem vorgeschlagen oder aber bewusst freigestellt: im Lese-Parcours, beim sprachlichen Anleiten von Experimenten, beim Überarbeiten eigener Texte mit Hilfe eines Korrekturschlüssels usw. Die einzelnen Beispiele sind teils neu und überraschend, teils gehören sie zum bereits bekannten und bewährten Repertoire des Deutschunterrichts. Immer aber sind sie aufgearbeitet als Modelle für ganz unterschiedliche Arbeits- und Beurteilungsformen, die - abgestimmt auf die jeweilige Klasse und die ein-

zelen Kinder - ausgewählt, abgeändert und flexibel eingesetzt werden können. Sehr hilfreich für die konkrete Umsetzung sind hier die kurzen Kommentare, die den einzelnen Beispielen jeweils voraus gehen; sie erläutern die Zielsetzung, die Art der Aufgabenstellung und die Kriterien für die Beurteilung und sie erklären auch, wie die Beobachtung der arbeitenden Kinder gestaltet und wie die Ergebnisse interpretiert werden können. Lehrerinnen und Lehrer werden sich darin mühelos orientieren; hier findet die Lernzieldiskussion auf einer sehr konkreten Ebene statt und dies wiederum weckt die Neugierde für eigene Beobachtungen und Entdeckungen bei den lernenden Kindern. In dieser Weise ermuntert das Lehrmittel aber nicht nur die Unterrichtenden zu einem bewusst fokussierten und dennoch unvoreingenommenen Blick auf das einzelne Kind, es regt zudem die Kinder in verschiedenen Lernsituationen - beim Comiclesen, beim Gestalten von Dialogen u.a. - zur Selbstbeobachtung an, oft auch zur gegenseitigen Beobachtung. Kinder und Jugendliche werden hier im eigentlichen Wortsinn "gefragt" als Expertinnen und Experten für ihr eigenes Lernen. Darin zeigt sich möglicherweise die wichtigste Qualität dieser für die Praxis fertig vorbereiteten Materialien: Sie unterstützen eine Lernkultur, in der über das Erreichte und das noch zu Leistende nachgedacht und vor allem auch gesprochen wird, wobei die Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer als Akteure im Deutschunterricht ernst genommen werden.

Der Überblick über die umfangreiche Aufgabensammlung wird mehrfach erleichtert: Zum einen geben die drei Bände bereits die Verwendung in den einzelnen Schulstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) vor; zum zweiten hilft die Zuordnung zu den großen Bereichen des Deutschunterrichts für eine erste Orientierung; praktisch sind aber vor allem die tabellarischen Übersichten am Ende jedes Bandes. Hier sind alle Beispiele mit Stichworten zu den jeweiligen Zielsetzungen und den Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten aufgeführt, so dass auf Anhieb ersichtlich wird, wie sich "Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht" durch die einzelnen Schulstufen hindurch aufbaut, welche Schwerpunkte gesetzt und nach und nach verstärkt werden. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Eigenverantwortung für ihr Lernen erhält darin von Stufe zu Stufe zunehmend mehr Raum. Damit hält das Lehrmittel im Grund weit mehr als es in der Einleitung verspricht: Es ermöglicht nicht nur eine differenzierte Beurteilungspraxis im Fach Deutsch an, sondern es regt zum eigenständigen und gezielten sprachlichen Handeln in den unterschiedlichsten Situationen an. "Die vorgeschlagenen Beurteilungsformen im Deutschunterricht sollen also hauptsächlich zur Unterstützung und Förderung des einzelnen Kindes dienen. In denjenigen Phasen der Schulzeit, in denen ein Selektionsentscheid ansteht, soll die damit verbundene Zuweisung mindestens auf Grund einer Beurteilung stattfinden, die sich an Lernzielen orientiert - und nicht bloss auf Grund einer Orientierung an einem errechneten, fiktiven Klassendurchschnitt", schreibt Werner Senn, der die Konzeptions- und Beratungsarbeit für alle drei Bände übernommen hat, im Anhang. Die Autorengruppe hat dazu einen überzeugenden Beitrag geleistet; dafür können wir ihr nur herzlich danken.

Andrea Bertschi-Kaufmann

Neuerscheinungen

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

Psychologie

- Bodenburg, I. (2000). *Zur Lebensweltaneignung von Vorschulkindern in Kindertagesstätten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Frey, D., Hoyos, C. & Schönplflug, W. (Hrsg.). (2000). *Lexikon der Psychologie*. 4 Bände und 5 CD-Rom. Bern: Huber (Spektrum Akademischer Verlag).
- Kazdin, A.E. (Ed.). (2000). *Encyclopedia of Psychology*. Bern: Huber.
- Sodian, B. (2000). *Das Kind als Wissenschaftler. Von der Bildung intuitiver Theorien zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens*. Bern: Huber.
- Spiel, C. (2000). *Erfolg in der Schule. Die Bedeutung biologischer und sozialer Faktoren*. Bern: Huber.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: HBS Nepomuk.
- Wan-chi, W. (2000). *Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen von Erziehungszielen bei deutschen und chinesischen Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.

Didaktik/Fachdidaktik

- Fery, R. & Raddatz, V. (Hrsg.). (2000). *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Huber, B. (2000). *Team-Teaching – Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich*. Frankfurt/M.: Lang.
- Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G.W. (Hrsg.). (2000). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.

Deutsch /Fremdsprachen

- Ambroz Leemann, K. (2000). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die Rechtschreibung ab der 4. Primarklasse*. Zug: Klett & Balmer.
- Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Zürich: Rüegger.

Mensch & Umwelt - NMM / Sachkunde

- Labudde, P. (2000). *Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II*. Bern: Haupt.

Musik

- Kugler, M. (2000). *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lorek, R. (2000). *Musikalische Hochbegabung bei Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Lang.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

- Bachmann, G. (2000). *Gymnasium und Studienwahl*. Frankfurt/M.: Lang.
- Chalmel, L. (2000). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Frankfurt/M.: Lang.
- Cribblez, L. & Hofstetter, R. (Hrsg.). (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Eichelberger, H. (2000). *Der Daltonplan. A way of life, o way of lifelong learning*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eichelberger, H. (2000). *Handbuch zur Montessori-Didaktik (2. Aufl.)*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Janssen, C.J. (2000). *Daltonunterricht. Der Weg zu einer guten Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Jung-Strauss, E. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrberuf*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kansanen, P. u.a. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. Frankfurt/M.: Lang.

Koch, F. (2000). *Sexualität, Erziehung, Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik*. Frankfurt/M.: Lang.

Quickert, E. (2000). *Humane Schule. Bausteine für eine permanente innere Schulreform*. Frankfurt/M.: Lang.

Heilpädagogik

Bernath, K. (Hrsg.) (2000). *Qualitätsmanagement – vom Unterschied zwischen Sportwagen und sozialen Dienstleistungen*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Bloemers, W. & Wisch, F. (Eds.). (2000). *Handicap – Disability. Learning and Living Difficulties*. Frankfurt/M.: Lang.

Bloemers, W. & Wisch, F. (Eds.). (2000). *Quality of Life Research and Disabled People*. Frankfurt/M.: Lang.

Brunsting-Müller, M. (2000). *Lernexpeditionen. Potentiale finden und entwickeln*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Häberlin, U. (2000). *Paul Moor als Herausforderung*. Bern: Haupt.

Oshbar, St. (2000). *Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Interkulturelle Erziehung

Griesmayer, N. & Wintersteiner, W. (Hrsg.). (2000). *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studien Verlag.

Stöger, P. (2000). *Wo liegt Afrika? Pädagogisch-anthropologische Grundpositionen zum Nord-Süd-Dialog*. Frankfurt/M.: Lang.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

Pfäffli, B.K. (2000). *Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzepte und Reflexionen*. Zürich & Chur: Rüegger.

Schley, W. (2000). *Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen*. Innsbruck: Studien Verlag.

Senn, P. (Hrsg.). (2000). *Fachhochschulmanagement auf dem Prüfstand. Gestaltung von Aufgaben und Funktionen von Fachhochschulmanagement in der Praxis – Beachtung von New Public Management (NPM)*. Zürich: Rüegger.

Thierstein, A., Schedler, K. & Bieger, Th. (Hrsg.). (2000). *Die lernende Region. Regionale Entwicklung durch Bildung*. Zürich: Rüegger.

Trier, U. P. (Hrsg.). (2000). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Zürich: Rüegger.

Veranstaltungskalender

27.–29. November 2000 in Zürich

Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen (Grundkurs)

Berufliche Weiterbildung für Frauen aus dem Sozial-, Rechts- und Gesundheitswesen, Jugendarbeiterinnen, Lehrerinnen und weitere Interessierte. Der Kurs will Frauen ansprechen, die in ihrem Berufsalltag mit dem Thema konfrontiert sind und die sich ein vertieftes Wissen über den Umgang und die Hilfsmöglichkeiten bei sexueller Ausbeutung aneignen möchten.

Wichtige Ziele des Kurses sind die persönliche Auseinandersetzung, das Vermitteln von Grundlagen und Theorie, das Erarbeiten von Handlungswissen und die Erweiterung von Kompetenzen in der Gesprächsführung.

Kursleitung: Suzanne Dietler und Patrizia Ingold, beide von LIMITA – Verein zur Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen, Zürich.

Information: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 01 381 37 00 Fax 01 381 95 01

29. November 2000 in Hannover

Symposium zum Thema Qualifizierung von Fachkräften für integrative Lerntherapie

Der Kostendruck auf die Jugendämter rückt verschärft ein Problem ins Licht, das längst nicht mehr ein Problem der Schule allein ist: Kinder, die zu langsam lesen, schreiben und rechnen lernen, finden keine Hilfe, oder sie müssen mit ihren Eltern lange suchen, bis sie an die richtige Stelle kommen. Das verursacht unsinnig hohe Kosten, finanzielle und seelische. An der Universität Hannover findet am 29.11.2000 ein Symposium statt zum Thema Qualifizierung von Fachkräften für integrative Lerntherapie. Mitwirken werden WissenschaftlerInnen aus Pädagogik, Psychologie und Medizin; LerntherapeutInnen, Weiterbildungsfachleute; VertreterInnen vom Bundesministerium für Jugend und Familie, vom Kultusministerium, von Jugendämtern, Krankenkassen, Schulen u.a.

Interessierte sind eingeladen, am Plan eines Weiterbildungsstudiums für ausserschulische Lerntherapeuten und Lerntherapeutinnen mitzudiskutieren, das in Hannover ab April 2001 erprobt werden soll, in Zusammenarbeit mit dem Fachverband für integrative Lerntherapie (FiL).

Angesichts der vielen gemeinsamen Felder werden z.Z. die Möglichkeiten für eine kooperative Ausbildung mit schulischen Fachberatern für Lese-Rechtschreib- und Rechen-Schwierigkeiten sowie mit Alphabetisierungsfachleuten geprüft.

Information: Fax: Prof. Naumann 'Symposium Lerntherapie', Tel. 0511 762 8390, E-Mail: naumann@erz.uni-hannover.de. Brief: Prof. Naumann, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, D-30173 Hannover.

Januar 2001 (Informationstag)

Weiterbildung zur Schulmediatorin/zum Schulmediator

Veranstalter: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe SRK (WE'G).

Studienbeginn: Sommer 2001

Der Lehrgang Schulmediation für Gesundheitsfragen ist eine zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung. Er umfasst einen Studientag pro Woche (Freitag), insgesamt sind 78 Tage bzw. ungefähr 625 Lehrgangsstunden vorgesehen. Die Weiterbildung schliesst mit einem Zertifikat ab.

Information: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Weiterbildung, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen, Tel. 026 305 25 88, E-Mail: snyffeler@bluewin.ch

12. Januar 2001 in Aarau

Wege zur Evaluation der Unterrichts- und Schulqualität

Einführung in Grundbegriffe und Verfahren der Q-Evaluation.

Veranstalter: WE'G Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe, SRK, Aarau.

Information: WBZ, Bruchstr. 9a, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 249 99 17, Fax 041 240 00 79, E-Mail: schmidt.madeleine@wbz-cps.ch

27./28. Januar 2001 in Hertenstein

Ernte des Lebens mit Hartmut von Hentig

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein, Tel. 041 390 11 57, Fax: 041 390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

24.-25. Februar 2001 in Bremen

25. Kinderverhaltenstherapie

Kinderverhaltenstherapie

Information: Eva Todisco, Kinderambulanz der Universität Bremen, Grazer Str. 2, D-28359 Bremen, Tel. 0049 421 218-7075, Fax: 0049 421 218-4614, E-Mail: todisco@uni-bremen.de

22.-24. März 2001 in Zürich

Irrtum - Irrweg - Fehlleistung: Panne oder Chance, Zufall oder Planung?

Interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung.

Information: Ursula Jäger, Abt. Allgemeine Psychologie, Attenhoferstr. 9, 8032 Zürich, Tel. 01 6342441, Fax: 01 6344972, E-Mail: psalgsk@allgpsy.unizh.ch

5. Mai 2001 in Zofingen

Kerngeschäfte der Deutschdidaktik

Das Forum Deutschdidaktik, eine Arbeitsgruppe der SGL, richtet eine Tagung aus, an der die folgenden Fragen im Zentrum stehen: 1. Welches fachdidaktische Grundlagenwissen ist für den Deutschunterricht auf der Zielstufe nötig? 2. Wo in der Berufslaufbahn findet der Erwerb dieses Wissens statt (in der Grundausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung)?

Informationen und Anmeldung: Thomas Lindauer, Höhere Pädagogische Lehranstalt, 4800 Zofingen.

24.-26. Mai 2001 in Magglingen

33. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp)

Sportpsychologie in der Praxis - Anforderungen, Analysen, Auswirkungen

Information: Prof. Dr. Roland Seiler, Sportwissenschaftliches Institut der Eidgenössischen Sportschule, 2532 Magglingen, Tel. 032 3276330, Fax 032 3276405, E-Mail: roland.seiler@essm.admin.ch

12.-14. Juli 2001 in Zittau/Görlitz

3. Internationale Tagung für Psychologie an Fachhochschulen

Hochschule Zittau/Görlitz, Institut für Kommunikation, Information und Bildung KIB, Brückenstr. 1, D-02826 Görlitz, Tel. 0049 3581 476431, E-Mail: kib@htw-zittau.de

31. Juli - 4. August 2001 in Barcelona

"The World of Information: Opportunities and Challenges for the Gifted and Talented". 14th World Conference on Gifted and Talented

Information: World Council, Administration Office, 18401 Hiawatha St. Northridge, CA 91326, USA, Tel. 001 818 368 7501, Fax: 001 818 368 2163, E-Mail: worldgt@earthlink.net

28. August - 1. September 2001 in Fribourg

Bridging Instruction to Learning

9th European Conference for Research on Learning and Instruction

Die 9. Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) wird von der Universität Fribourg organisiert (Prof. Dr. Fritz Oser, Dr. Ulrich Bätz). Proposals für Beiträge sind einzureichen bis 31. Dezember 2000.

Information: Universität Fribourg, Department of Education, EARLI 2001, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. Tel. 026 300 75 51/61, Fax 026 300 96 51, E-mail: earli@unifr.ch. Internet: www.earli.2001.ch

2-5. September 2001 in Potsdam

15. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie

Information: Prof. Dr. Hellgard Rauh, Prof. Dr. Lothar Krappmann, Postfach 601553, D-14415 Potsdam, Tel. 0049 331 977-2213 (-2863), Fax 0049 331 9772860, E-Mail: epsy2001@rz.uni-potsdam.de. Internet: www.uni-potsdam.de/u/epsy2001.

9.-11. September 2001 in Landau

2. Tagung der Fachgruppe Medienpsychologie

Information: Prof. Dr. U. Six, Institut für Kommunikationspsychologie/Medienpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Xylanderstr. 1, D-76829 Landau, Tel. 0049 6341 921711, Fax: 0049 6341 921712, E-Mail: vetter@uni-landau.de

14./15. September 2001 in Hertenstein

Gefühl und Urteilskraft oder für emotionale Vernunft

Begegnung mit Carola Meier-Seethaler.

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein, Tel. 041 390 11 57, Fax: 041 390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

17.-19. September 2001 in Landau

8. Tagung Pädagogische Psychologie

Information: Prof. Dr. W. Schnotz, Arbeitseinheit Allgemeine und Pädagogische Psychologie, Univ. Koblenz-Landau, Thomas-Nast-Str. 44, D-76829 Landau, Tel. 0049 6341 990-234/-220, Fax: 0049 6341 990-240, E-Mail: paeps2001@uni-landau.de

20.-22. September 2001 in Bern

"Kompetenzen erweitern". Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2001

Neben Hauptreferaten zur Heilpädagogik und zu Nachbarbereichen wie Medizin, Soziale Sicherheit, Ökonomie usw. finden auch rund 150 Einzelveranstaltungen aus verschiedenen heilpädagogischen Fachgebieten statt. Vorschläge für solche Einzelveranstaltungen können bis zum 1.12.2000 eingereicht werden. Das entsprechende Formular ist bei der SZH, Obergrundstr 61, 6003 Luzern, Tel. 041 226 30 40, Fax 041 226 30 41, E-Mail: kongress@szh.ch erhältlich.

22./23. September 2001 in Hertenstein

Religiöse Erziehung im Umbruch - "Mich erkenntlich machen"

Begegnung mit Helga Kohler-Spiegel

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein, Tel. 041 390 11 57, Fax: 041 390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

27.- 29. September 2001 in Würzburg

Kongress "Schulwirklichkeit und Wissenschaft"

Psychologie, Pädagogik, Didaktik, Medizin und Lehren und Lernen in Schulen und alternativen Schulmodellen

Information: Dr. Friedrich Ch. Sauter, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie IV, Wittelsbacherplatz 1, D-97074 Würzburg Tel. 0049 931 888 4825, Fax: 0049 931 888 4891, E-Mail: A.Muehl@otelo-online.de

12./13. Oktober 2001 in Hertenstein

Vom Tempo der Welt - Am Ende der Urzeit

Begegnung mit Karlheinz A. Geissler (Wirtschaftspädagogik)

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein, Tel. 041 390 11 57, Fax: 041 390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

Kurznachrichten

D Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik GFDP

Am 25.11.1999 wurde die Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik GFDP in Essen als eine wissenschaftliche Institution gegründet, die sich speziell der fachdidaktischen Belange der pädagogischen Fächer annehmen will. Das Fach Pädagogik expandiert und wird unter unterschiedlichen Bezeichnungen an Gymnasien und anderen Schulen sowie im tertiären Bereich unterrichtet. Deshalb scheint es geboten, die fachdidaktischen Bemühungen um diese Fächergruppe auch von der Wissenschaft her so zu unterstützen, wie dies für andere Fächer selbstverständlich ist. Die Gesellschaft verfolgt insbesondere folgende Ziele:

- Stärkung des Bewusstseins für die Bedeutung der Fachdidaktik Pädagogik an den Hochschulen
- Unterstützung der fachdidaktischen Forschung und Lehre
- Förderung des Gedankenaustauschs unter Fachdidaktikern und anderen Erziehungswissenschaftlern
- Veranstaltung von Tagungen zur Fachdidaktik Pädagogik und Öffentlichkeitsarbeit

Zur Mitarbeit und Mitgliedschaft sind eingeladen:

- Fachdidaktiker der Pädagogik, die in allgemein- und berufsbildenden Studiengängen der Universitäten und der Fachhochschulen lehren
- Vertreter der übrigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen

Anfragen und Mitgliedsanträge sind an die Geschäftsstelle der GFDP zu richten, c/o Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Manfred Rotermund, GA 2/37, Universitätsstrasse 150, D-44801 Bochum. Tel. +49 234 32 22745, Fax +49 234 32 02745, E-Mail GFDP@gmc.de.

EDK Die Sekundarstufe II hat Zukunft

Nach mehr als dreijähriger Arbeit hat eine von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eingesetzte Projektgruppe ihren Schlussbericht "Die Sekundarstufe II hat Zukunft" abgegeben. Er liegt nun in der EDK-Reihe "Studien und Berichte" vor. Die im Bericht dargestellten Grundsätze und Vorschläge sollen zum ei-

nen die sich auf der Sekundarstufe II im Gange befindenden Neuerungen und Reformen weiterentwickeln helfen und zum anderen Bund und Kantone auffordern, diese für die Ausbildung der Jugend zentrale Schulungsphase verstärkt an die Herausforderungen der Gesellschaft und die Erwartungen der Jugendlichen anzupassen.

Im Zentrum des Berichtes steht die Forderung, die Sekundarstufe II ganzheitlich zu sehen und zu entwickeln und die Ausbildungen und Abschlüsse so auszugestalten, dass kombinierte Ausbildungsgänge ebenso wie die für den Berufserfolg notwendige Spezialisierung Platz haben. Kantone und Bund müssten zudem verstärkt Instrumente der Steuerung schaffen, um die gemeinsame Verantwortung für diese Stufe sicherzustellen. Die Übernahme der vollen Verantwortung für alle Berufsbildungsrichtungen auf der Sekundarstufe II durch den Bund bietet einen wichtigen Beitrag zu einer gesamtheitlichen Schau der Sekundarstufe II. Gleichzeitig sind die Kantone gefordert, die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II bildungspolitisch gezielter zu positionieren, und zwar als offene Ergänzung zu den vielfältig ausgestalteten beruflichen Angeboten. Die im Projekt federführenden Organe der EDK werden im Herbst die weiteren Arbeiten im Themenbereich festlegen und anschliessend mit dem BBT abprechen. Die EDK wird auch bestrebt sein, die während der Projektarbeit entstandenen Netzwerke in geeigneter Weise in die Arbeiten um die Sekundarstufe II mit einzubeziehen (EDK).

CH-IEDK

ZEBIS kommt

Der Zentralschweizer Bildungsserver zebis.ch befindet sich momentan in der Aufbauphase. Die beiden Lehrer Felix Aschwanden und Heinz Küng sind intensiv daran, Inhalte zusammenzustellen, damit zebis.ch im Winter online gehen kann. zebis.ch lebt von den Ideen und dem Engagement seiner Benutzerinnen und Benutzer. Die Lehrpersonen aller Stufen sind aufgerufen, den Bildungsserver mit Materialien zu unterstützen (auf Diskette, ZIP, CD-ROM oder mittels E-Mail: webmaster@zebis.ch).

CH Lehrerschaft verlangt koordinierte Fremdsprachenpolitik

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH unterstützt die Dreispra-

chigkeit als ein Bildungsziel der Volksschule. Die Delegiertenversammlung von Ende Juni erachtet es für sinnvoll, bereits auf der Primarstufe mit Englisch und Französisch zu beginnen; sie knüpft daran aber eine Reihe von Forderungen, welche die Kantone erfüllen müssen, wenn sie mit der Kooperation der Lehrerschaft rechnen wollen. Der zeitliche Beginn der einzelnen Fremdsprachen, deren Reihenfolge und die zu erreichenden Lernziele müssen interkantonal einheitlich abgestimmt werden. Zudem muss aus den bekannten Problemen mit dem Französischunterricht gelernt werden, die Ausrüstung der Schulen und der Lehrerschaft für einen erfolgreiche Sprachunterricht wesentlich verbessert werden, betont der rund 50'000 Lehrerinnen und Lehrer vertretende Berufsverband.

Es geht nicht an, dass sich die Kantone mit je eigenen originellen Vorstössen profilieren und damit die Schülerinnen und Schüler bei einem Kantonswechsel in arge Schwierigkeiten bringen. LCH fordert von der Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) ein mit der Lehrerschaft zusammen konzipiertes Projekt sowie rasche Beschlüsse zum Zeitpunkt des Beginns der einzelnen Fremdsprachen und zu den je Schulstufe zu erreichenden Lernzielen. Schaffen die 26 Kantone das nicht, würde LCH eine Bundeslösung anstreben.

Bei der Einführung des Englischunterrichts muss den teils problematischen Erfahrungen mit der Vorverlegung des Französischunterrichts Rechnung getragen werden. Auch der Französischunterricht braucht noch bessere Bedingungen. Überdies muss das Nebeneinander von Französisch und Englisch verträglich gestaltet werden. Der Einbau des Englisch darf nicht durch kurzfristige und einseitige "Streichkonzerte" bewerkstelligt werden, namentlich nicht auf Kosten der zweiten Landessprache geschehen. Es muss eine neue Balance zwischen den verschiedenen Bildungsansprüchen gesucht und überdies auf organische Übergänge zwischen den Schulstufen geachtet werden.

Die ganze Reform ist auf interkantonalen wie auch auf kantonaler Ebene in enger Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden zu gestalten. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrerschaft bereits mit den heutigen Aufgaben an der Grenze belastet ist. Diese Reform braucht neue Zeitgefässe, neue Lehrmittel und eine seriöse Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Es darf keine "Schnell-

bleichen" mehr geben. Die notwendigen Investitionen sind ohne Abstriche zu tätigen.

Angesichts der vielen noch offenen Fragen braucht es eine intensive, begleitende Evaluation der Reformen, um Irrwege rasch erkennen und korrigieren zu können. LCH hat dazu eine Reihe von konkreten Fragestellungen ausgearbeitet.

Schliesslich müssen flexible Regelungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Voraussetzungen getroffen werden (beispielsweise für Lernschwache mit einer anderen Muttersprache als Deutsch oder für Lernende, welche zu Hause bereits mehrsprachig aufwachsen).

CH LCH-Resolution zu PISA

Zusammen mit über 30 anderen Ländern beteiligt sich die Schweiz am "Programme for International Student Assessment PISA", womit regelmässig die Leistungen der 15-jährigen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und fachübergreifenden Kompetenzen gemessen und verglichen werden sollen. Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH sieht in solchen Tests grundsätzlich eine gute Möglichkeit, die Qualität unserer Schulen auch von den Resultaten her kritisch diskutieren, erhalten oder verbessern zu können. Nur wird die Testanlage in der Schweiz als absolut ungenügend beurteilt und bestehen Vertrauensprobleme wegen der ungenügenden Auswertung früherer Tests.

Der Verband sichert trotzdem für die erste Runde in diesem Jahr seine Mitarbeit zu. Auf Grund der Resultate und Auswertungen der ersten Runde wird der LCH die Situation neu beurteilen und entsprechende Konsequenzen - schlimmstenfalls einen Boykott der Tests - beschliessen. Die neuerdings in Aussicht gestellte Aufstockung der Projektmittel zwecks Verfeinerung der Stichprobe wird vom LCH sehr begrüsst. Der Verband appelliert an die Kantone, die notwendigen Mittel aufzubringen, um aussagekräftige Daten zu erhalten.

CH Bildung und Entwicklung im Internet!

Ab sofort ist die Stiftung "Bildung und Entwicklung" nicht nur dank ihrer Angebote "global", sondern auch dank ihres neuen Auftritts im "WorldWideWeb" (www.globaleducation.ch). Es finden sich Angaben über Aktivitäten und Kurse, die

von der Fachstelle für Globales Lernen den Lehrpersonen zu Themen wie Nord-Süd-Beziehungen, Menschenrechte, Frieden, Vielkulturalität und Nachhaltigkeit angeboten werden. Ein Veranstaltungskalender, eine Übersicht über aktuelle Bildungsprojekte von Nichtregierungs-Organisationen und noch viele weitere Informationen stehen bereit.

CH Aus dem Schatten treten

Seit 1997 ist eine Arbeitsgruppe aktiv, die von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschulpersonen (WBZ) und dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) getragen wird. Die Arbeitsgruppe verfolgt das Ziel, die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen in Schulen der Sekundarstufe II, d.h. an Maturitäts- und an Berufsschulen zu fördern und Gleichstellung zu einem zentralen Thema in der Debatte um Schulqualität zu machen. Für Frauen und Männer, die sich für die Gleichstellung der Geschlechter im Schulalltag engagieren, organisiert die Arbeitsgruppe alljährlich ein Forum, das dem Erfahrungsaustausch und der Vernetzung dient. Die Arbeitsgruppe ist überzeugt, dass an vielen Schulen ohne viel Aufhebens geschlechtergerechter Unterricht praktiziert wird. Das vierte Forum, das am Donnerstag, 25. Januar 2001 in Olten stattfindet, bietet Gelegenheit, Praxisbeispiele vorzustellen und zu diskutieren. Praxisbeispiele können verschiedene Ebenen des Schulalltags betreffen, zum Beispiel:

- Unterrichtseinheiten oder -materialien, die Geschlechterfragen thematisieren,
- didaktische Ansätze, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gerecht werden
- diskriminierungsfreie Umgangsformen im Kollegium
- personalpolitische Gleichstellungsmassnahmen und Förderprogramme usw.

Interessierte Lehrpersonen und Schulleitungen, die ihre Praxiserfahrungen mit anderen am Forum 2001 zur Gleichstellung auf der Sekundarstufe II austauschen wollen, melden sich bei: Armand Claude, AG Gleichstellung, wbz Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, E-Mail: claud.arnand@wbz-cps.ch, Internet: www.Wbz-cps.ch

Von der WBZ-Website kann ebenfalls der Kriterienkatalog zur Gleichstellung auf der Sekundarstufe II herunter geladen werden.

CH Strassenkind - nur für einen Tag

Nach dem positiven Echo im letzten Jahr organisiert die Stiftung Terre des hommes am Internationalen Tag der Kinderrechte erneut eine Sensibilisierungsaktion. Das Schweizer Kinderhilfswerk lädt am 20. November junge Menschen ein, die Tätigkeiten von Strassenkindern zu verrichten.

Für einmal findet die Schule im Freien statt: Kinder und Jugendliche putzen auf dem Trottoir Schuhe, reinigen an Strassenkreuzungen Autoscheiben und bieten auf der Strasse Süssigkeiten oder Zeitungen an. Für Millionen von Kindern, die weltweit auf der Strasse leben, sieht der Alltag nicht anders aus.

Wenn aber in der Schweiz junge Menschen diese unhaltbaren Zustände und Situationen imitieren, können Erwachsene zum Nachdenken angeregt werden. Deshalb sind Kinder und Jugendliche in der Schweiz aufgerufen, am 20. November, dem Internationalen Tag der Kinderrechte, an ihrem Wohnort die alltäglichen Tätigkeiten von Strassenkindern zu verrichten. Terre des hommes will mit dieser Aktion die teilnehmenden Kinder sowie die gesamte Schweizer Bevölkerung für die Situation von Strassenkindern sensibilisieren.

In Begleitung eines Erwachsenen (LehrerIn, Elternteil, Terre des hommes MitarbeiterIn) wählt eine Gruppe von vier bis fünf jungen Menschen eine Tätigkeit aus und praktiziert sie während einigen Stunden auf der Strasse. Hilfsmittel, Plakate und Informationsmaterial stellt Terre des hommes zur Verfügung. Informationen: Terre des hommes, Christina Gut, Tel. 01 242 12 14, Fax 01 242 11 18; E-Mail: christina.gut@tdhch.org

CH Umweltbildung in Schule und Lehrerbildung als Innovationsansatz

Welchen Stellenwert räumt die Planung der neu konzipierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Umwelterziehung ein? Wie gestaltet sich ein zeitgemässer Umwelt-Unterricht? Im Rahmen des Projektes "Umweltbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" erschliesst ein Autorenteam auf Grund von Recherchen, Quellenstudien und Interviews innovative Perspektiven dieses Segmentes der Ausbildung der Lehrkräfte und des künftigen Unterrichts. Dabei werden insbesondere die Möglichkeiten des interdisziplinären Ansatzes als Innovations-

chance wahrgenommen. Die Zukunftsvorstellung der Integration einer umfassenden Umweltbildung in Lehre und Forschung ist ergänzt durch die Befragung von Lehrerbildnerinnen und -bildnern zu ihrer Praxis der Umweltbildung, zur Qualifizierung der Dozentinnen und Dozenten und zur diesbezüglichen Profilierung der Pädagogischen Hochschulen resp. der universitären Lehrerbildungsinstitutionen.

Eine Publikation des Pestalozzianums: Nagel, U., Bachmann-Affolter, Ch. & Högger, D. (2000). Innovation durch Umweltbildung. Potentiale eines interdisziplinären Studienbereichs in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich: Verlag Pestalozzianum. 92 S., Fr. 27.50.

AG Aargauer Lehrerbildungspersonen schliessen sich zusammen

Die Dozierenden, Lehrbeauftragten und Praxislehrkräfte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Aargau wollen sich zu einem Verband vereinen und gemeinsam nach aussen hin wirken. Am 23. Oktober 2000 ist dazu der Grundstein in der Aula des Lehrbildungszentrums in Aarau gesetzt worden: der Verband der Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau (VDL) ist gegründet worden.

In seiner Ansprache erinnerte der Präsident des Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrervereins, Andreas Schweizer, daran, dass sich die Bildungslandschaft Aargau zur Zeit in einem gewaltigen Umbruch befinde. Darin eingeschlossen ist die von langer Hand konzipierte Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deren Realisierung noch nicht bereinigt ist. "Zeiten des Umbruchs und der Neuorientierung können verunsichern. Vor allem, wenn man als Einzelner diesem Prozess ausgesetzt ist. Mit dem Zusammenschluss wird die Legitimität für angemessene Mitsprache geschaffen". In der Tat: die Dozierenden, Lehrbeauftragten und Praxislehrkräfte wollen mitreden! Peter Metz von der Vorbereitungsgruppe nannte zahlreiche Bildungsprojekte, die im Kanton ohne Stimme der Dozierenden lanciert wurden. Mit dem VDL ist nun ein offizielles Vernehmlassungsorgan gegründet. Ein Effort in die richtige Richtung auch aus Sicht der Abteilungsleiterin am Kantonalen Seminar Brugg, Vreni Häni-Gruber: "Die Zusammenarbeit unter den Fachdidaktiker/innen an den Lehrerbildungsinstituten soll belebt werden. Synergien sind insbe-

sondere für die Aufbauphase einer Pädagogischen Hochschule Aargau von grosser Bedeutung."

Als Präsident einstimmig gewählt wurde Felix Boller, Dozent für Naturwissenschaften am Didaktikum. Ihm stehen sechs weitere Vorstandsmitglieder zur Seite: Peter Baumann, Dozent, Höhere Pädagogische Lehranstalt; Karin Frey-Hörner, Lehrbeauftragte in der Fortbildung; Rosmarie Gebhard, Hauptlehrerin, Kant. Seminar Brugg; Hermann Gelzer, Dozent, Lehrerschule; Ruth Gschwend-Hauser, Lehrbeauftragte, Didaktikum; Annemarie Mächler, Hauptlehrerin, Kant. Seminar Brugg.

Eines der Hauptgeschäfte des Vorstandes wird es nun sein, die Zusammenarbeit mit anderen Gesellschaften zu suchen und strukturell zu klären.

ZH Ein Seminar richtet sich neu aus

Das Seminar Unterstrass, die einzige nicht staatliche Ausbildungsstätte für Lehrpersonen im Kanton Zürich, strebt den Status einer Pädagogischen Hochschule an.



DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BAER Matthias, PD Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Voltastrasse 59, 8044 Zürich. - BERTSCHKAUFMANN Andrea, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, 4800 Zofingen. - FÜGLISTER Peter, Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - GSCHWEND Rolf, Zentralstelle Lehrerinnen und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, 3098 Köniz. - JOSS Hans, Dr., Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, ZS LLFB, Postfach, 3000 Bern 60. - KUBLI Fritz, Dr. Bäulistrasse 26, 8048 Zürich. - KUNZ HEIM Doris, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - KUSTER Hans, dipl. LSEB, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - LANDERT Charles, lic.phil., Sozialpsychologe, Landert Farago Davatz & Partner, Grossmünsterplatz 6, 8001 Zürich. - LANDOLT, Hermann, Dr., Höheres Lehramt für Berufsschulen der Universität Zürich, Ausstellungsstrasse 80, 8005 Zürich. - LARCHER KLEE Sabina, lic. phil., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Scheuchzerstrasse 18, 8006 Zürich. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MÜLLER Marietta, Sekundarlehrerin, Sekundarschule Pfaffenäcker, Kirchstrasse 9/Postfach 333, 4665 Oftringen. - MUTZECK Wolfgang, Prof. Dr. phil. habil., Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik, Marschnerstrasse 29/31, D-04109 Leipzig, Deutschland. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18, 8006 Zürich. - RÜEGSEGGER Ruedi, Lehrer, Schulstrasse 15, 4332 Stein AG. - STALDER Ursula Maria, Kreuzweg 9, 1734 Tentlingen. - STORCH, Maja, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich. - VATTER, Martin, Dr., Akademische Studien- und Berufsberatung, Beratungsstelle für Lehrkräfte, Gutenbergstrasse 21, 3011 Bern. - WYRSCH Arnold, lic. phil., Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.