



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Assessment: Neue Wege der Beurteilung
und Einschätzung von Personen,
Fachleistungen und Lernkompetenzen

17. Jg. Heft 1/1999

Berufseinführung von Lehrpersonen



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 17
HEFT 1
MÄRZ 1999
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
Dr. Christine Pauli, Elfenweg 2A, CH-3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59,
E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74,
CH-8001 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

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, CH-6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, CH-5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Dorfstrasse 47, CH-6375 Beckenried, Tel. 041 620 46 47

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, CH-3322 Schönbühl, Tel./Fax 031 859 15 70,
E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch
Lektorat: 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).

Abruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

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

Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.—

Institutionen: sFr. 70.—

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 20.

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

Druck

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Christine Pauli, Helmut Messner, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	3
<hr/>		
Schwerpunkt I	Beurteilung und Assessment	
	<i>Kurt Reusser</i>	5
	Diskussionsfeld "Assessment" – Neue Wege der Einschätzung und Beurteilung von Fachleistungen, Personen und Bildungsinstitutionen	
	<i>Kurt Reusser und Rita Stebler</i>	10
	Authentizität bei der Beurteilung von Fachleistungen und Lernkompetenzen	
	<i>Walter Bircher</i>	24
	Assessment-Center in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	
	<i>Victor Müller und Jürg Rüedi</i>	32
	Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen am Seminar des Kantons Basel-Landschaft	
	<i>Heinz Rhy</i>	41
	Beurteilung und Selektion im demokratischen Schulsystem	
	<i>Hans Grisse</i>	52
	Systemische Aspekte sonderpädagogischer För- derdiagnostik - ein Problem der Lehrerbildung	
<hr/>		
Schwerpunkt II	Berufseinführung von Lehrpersonen	
	Zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern	58
	<i>Helmut Messner</i>	62
	Berufseinführung - ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	
	<i>Hans Berner, Rudolf Isler und Marianne Sigg</i>	71
	Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern	
<hr/>		
Berufsauftrag der Lehrpersonen	<i>Heinz Wyss</i>	84
	Der erweiterte Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer und die Analyse ihrer Arbeitszeit	
<hr/>		
Bildungsforschung		90
<hr/>		
EDK	<i>Heinz Wyss</i>	92
	Fächerguppenlehrkräfte für die Primarstufe	
	Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	95
<hr/>		
Veranstaltungs- berichte	<i>Heinz Wyss</i>	99
	Perspektiven einer Schule der Zukunft. Viertes Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4.12.1998 im Stapferhaus Lenzburg	

	<i>Ursula Ruthemann</i>	101
	21st Annual Institute on the Teaching of Psychology, 3.1.-6.1.1999 in St. Petersburg Beach, Florida	
	<i>Peter Singer</i>	103
	Hertensteiner Begegnungen, 29./30.1.1999 in Hertenstein	
	<i>Heinz Wyss</i>	104
	Forschung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Fachtagung der SKDL, 4.3.1999 in Oerlikon	
Buchbesprechungen	<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	106
	BUCHBERGER, F. et. al. (1997). Seminar- didaktik. Praxis der Lehrerbildung. Band 2. Zukunft. Bildung. Kultur	
	<i>Monika Achermann-Scherer</i>	107
	STÖCKLI, M. (1998). Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben im offenen Anfangsunterricht	
	<i>Beat Thommen</i>	110
	GRISSEMANN, H. (1998). Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik	
	<i>Matthias Baer</i>	113
	MOSER, U., RAMSEIER, E., KELLER, C. & HUBER, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"	
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	119
Zeitschriftenspiegel		121
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	123
Kurznachrichten		128
SGL-Teil	Reglement für die Anerkennung der Lehrdiplome für die Sekundarstufe I	133
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Beurteilung, Einschätzung und Evaluation von Fachleistungen, Personen und Institutionen sind zur Zeit stark beachtete Themen der Diskussion um Schule und Lehrerbildung. Im Vordergrund dieser neuen "Assessment"-Diskussion steht bei uns die Beurteilung von *Organisationen* (Lehrerkollegien, Schulen, Schulsystem), dies nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Postulat der ‚teilautonomen geleiteten Schule‘ oder den internationalen Schulleistungsstudien, an denen die Schweiz in den vergangenen Jahren teilgenommen hat. In unserem ersten Schwerpunkt stehen Fragen der Beurteilung von *Fachleistungen* und *Individuen* im Mittelpunkt.

Eine erste Gruppe von Texten befasst sich mit der Gestaltung von Prüfungsarrangements als ‚*authentische Beurteilungs- und Prüfungssituationen*‘. Im Raum stehen Forderungen nach adäquaten Prüfungsformen, die zum einen – als Evaluationsverfahren – über das Abfragen von Routinen und Faktenwissen hinausgehen und anspruchsvolle Fachleistungen und Lernkompetenzen erfassen sollen, und zum andern – als Selektions- und Aufnahmeverfahren – auf die Messung der Ausbildungs- und/oder Berufseignung von Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehrerbildung zielen. *Kurt Reusser* eröffnet den Schwerpunkt durch das Aufzeigen der Dimensionen und Trends, welche der gegenwärtigen, international geführten Assessment-Debatte zugrunde liegen. Anschliessend stellen *Kurt Reusser* und *Rita Stebler* zwei ‚*authentische Beurteilungsformen*‘ vor, die als komplementäre Beurteilungsverfahren im Unterricht auch auf der Volksschulstufe zunehmend Beachtung finden: Experimentieraufgaben und Portfolios. Anhand der vorgestellten Verfahren wird das Konzept der authentischen Beurteilung geklärt und diskutiert. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Authentizitätspostulat bei Prüfungen mündet in die Forderung, eine breite Palette von Beurteilungsverfahren in Abstimmung mit den jeweiligen Lehrzielen einzusetzen, wobei Fachleistungen und Lernkompetenzen vermehrt in komplexen Anwendungssituationen beurteilt werden sollen.

Um authentische Prüfungssituationen im Hinblick auf *Selektions- oder Aufnahmeverfahren* geht es in den beiden Beiträgen von *Walter Bircher* sowie von *Victor Müller* und *Jürg Rüedi*. *Walter Bircher* stellt mit dem Assessment Center (AC) ein Prüfungsverfahren vor, bei dem grösstmögliche Authentizität der Anforderungssituationen einerseits und grösstmögliche Objektivität der Beurteilung und Bewertung andererseits durch eine weitgehende Standardisierung der Prüfungssituationen und –aufgaben, der Beurteilung und der Bewertung angestrebt wird. Das Verfahren erfreut sich als Bestandteil von Auswahlprozessen bei Stellenbesetzungen in verschiedenen Wirtschaftszweigen zunehmender Beliebtheit. *Bircher* skizziert Möglichkeiten, wie AC auch bei der Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten für Lehrerausbildungen sowie für die Potentialanalyse von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden könnten. Zwei Typen von authentischen Prüfungssituationen sind Bestandteil des Aufnahmeverfahrens für die Lehrerausbildung am Lehrerseminar Liestal: ein Gespräch sowie zwei ‚*Kinderbegegnungen*‘. Im Bericht von *Victor Müller* und *Jürg Rüedi* werden diese Prüfungsarrangements, die auf die Erfassung der Berufs- und Ausbildungseignung der Kandidaten und Kandidatinnen zielen, vorgestellt. Im Unterschied zum AC wird der Standardisierungsanspruch in bezug auf die Beurtei-

lungssituation hier zurückgenommen - als interaktive soziale Situationen lassen sich weder ein Gespräch noch eine Kinderbegegnung völlig standardisieren. Hingegen wird versucht, die Objektivität der Beurteilung der KandidatInnen mit Hilfe eines Kriterienkatalogs zu sichern.

Zwei weitere Texte befassen sich mit der Beurteilung von Individuen unter dem Aspekt der *Funktionen* des Beurteilens sowie der *Anforderungen* an professionelle Beurteilende. *Heinz Rhy* geht von der gesellschaftlichen Bedeutung der Selektion aus und zeigt, dass die schulische Selektion - als Vermessung und Verortung von Individuen -, so sie professionell durchgeführt wird, und so sie sich an Wissen und Können von Individuen bemisst, trotz empirisch vielfach nachgewiesener Mängel das fairste Verfahren der Zuweisung von Lebenschancen in einem demokratisch verfassten Bildungswesen darstellt. Professionelle Beurteilung erfordert allerdings qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die über eine angemessene Wissensbasis sowie über ein Repertoire an Beurteilungsmethoden verfügen. Um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Beurteilungsaufgaben, bzw. auf eine professionelle pädagogische Diagnostik geht es im Beitrag von *Hans Grisse*, wobei hier gerade nicht der Gedanke der Selektion (der rangierenden Ausgrenzung), sondern jener der Integration im Zentrum steht. Auf der Basis einer systemischen Sicht der Förderdiagnostik skizziert Grisse Curricula der pädagogischen Diagnostik für die Ausbildungen von Regelklassenlehrpersonen, aber auch von SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen. Entsprechend ausgebildete Fachpersonen wären in der Lage, bei der Förderung von Problemschülerinnen und -schülern im Rahmen einer Integrationspädagogik optimal zusammenzuarbeiten.

Ein zweiter Schwerpunkt des vorliegenden Hefts ist der *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern* gewidmet. Einleitend ruft *Heinz Wyss* anhand ausgewählter Textstellen aus der 1996 als EDK Dossier 40A publizierten Lizentiatsarbeit von *Gabriel Schnewly* einige grundsätzliche Aspekte zu Begründung, Zielsetzung und möglichen Realisierungsformen in Erinnerung. Daran schliessen zwei Beiträge an, die zwei strukturell, organisatorisch und inhaltlich unterschiedliche Konkretisierungen einer Berufseinführung vorstellen. *Helmut Messner* beschreibt das Berufseinführungskonzept in der Ausbildung für Sekundar- und Reallehrer (SEREAL) des Kantons Aargau, das eine zweisemestrige Berufseinführungsphase innerhalb der Grundausbildung vorsieht. *Hans Berner, Rudolf Isler* und *Marianne Sigg* stellen den vierwöchigen Kurs für BerufseinsteigerInnen an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich vor. Bei aller Unterschiedlichkeit ist den beiden Konzepten das Bemühen gemeinsam, bei den täglichen Erfahrungen der Junglehrkräfte in der Schule und beim Unterrichten anzusetzen und auf dieser Basis die beruflichen Kompetenzen mit Unterstützung professioneller LehrerbildnerInnen sowie – zumindest zeitweise – in Gruppen bzw. in kooperativen Lernarrangements gezielt weiterzuentwickeln. Damit gehen beide Modelle über ein traditionelles Junglehrerberatungsmodell hinaus. Während das Aargauer Konzept kurz vor der erstmaligen Realisierung steht, wurde der Zürcher Kurs bereits zweimal durchgeführt. Erste Erfahrungen werden von den Autoren anhand von Teilnehmerkommentaren diskutiert.

Diskussionsfeld "Assessment" – Neue Wege der Einschätzung und Beurteilung von Fachleistungen, Personen und Bildungsinstitutionen

Kurt Reusser

Die Schule verortet und vermisst ihre Schüler. Das gehört zu ihrem unverzichtbaren Auftrag, auch und gerade in einer demokratisch verfassten Gesellschaft (vgl. Rhyn, in diesem Heft). Nun soll auch die Schule selbst und sollen ihre Lehrer vermessen werden. Schlagwörter und Slogans wie Schulqualität, Qualitätssicherung, Evaluation, alternative Verfahren der Leistungsmessung und der Beurteilung von Lehrpersonen und Bildungsinstitutionen verweisen auf eine international geführte pädagogisch-bildungspolitische Diskussion, welche sich unter dem Begriff "Assessment" zusammenfassen lässt. Mit Hilfe eines einfachen Ordnungsrasters wird versucht, wichtige Dimensionen, Strategien, Trends und Querverbindungen dieser fazettenreichen Debatte sichtbar zu machen.

Seit jeher stehen die pädagogische Eignungs- und Lernerfolgsdiagnostik und ihre Verfahren im Brennpunkt schulpädagogischer Praxis und Auseinandersetzungen (vgl. das in Abbildung 1 abgedruckte Protokoll einer Lehrerprüfung aus dem Jahre 1729). Seltener ist die auf mehreren Ebenen (wissenschaftlich, ideologisch) geführte Diskussion und sind ihre Ergebnisse in Politik und Bildungsverwaltung zur Kenntnis genommen worden (Ingenkamp, 1995). Letzteres hat sich in jüngster Zeit allerdings geändert. So wurden nicht nur in den vergangenen Jahren – als Spätwirkung einer bereits in den 70er Jahren formulierten, methodisch orientierten Kritik an herkömmlichen Verfahren der Auslese und der Notengebung – vielerorts Schulübertrittsverfahren sowie das Beurteilungs- und Zeugniswesen einer Revision unterzogen. Evaluation, Leistungsmessung und Qualitätssicherung sind zu Schlagworten einer pädagogisch-bildungspolitischen, aber auch einer wissenschaftlichen Diskussion geworden, in deren Zentrum die Effizienz- und Qualitätsfrage von Bildungsprozessen und -institutionen steht.

Neue Impulse erhält die Debatte um eine Neuorientierung und Optimierung bilanzierender und förderorientierter schulleistungsdiagnostischer Verfahren gegenwärtig aber nicht nur aus dem eigenen Kulturraum (Stichwort "Neue Lernkultur", NPM), sondern auch aus den USA, wo seit einigen Jahren eine breite "Assessment"-Diskussion¹ geführt wird. Zumindest in der Rhetorik zeichnet sich dort - nach Jahrzehnten der flächendeckenden Anwendung standardisierter Schulleistungstests (vgl. Reusser & Stebler, in diesem Heft) - ein Wandel ab, der sich auf die pädagogischen Ziele und auf die Verfahren der Beurteilung und Einschätzung von Leistungen und Personen bezieht. Beiden Diskussionen, der europäischen und der amerikanischen ist gemeinsam, dass

¹ To "assess" heisst *beurteilen, einschätzen*. Der Begriff "Assessment" bezieht sich sowohl auf die Einschätzung von fachlichen Leistungen und Kompetenzen als auch auf die Analyse und Abklärung von Entwicklungspotentialen bzw. der berufs- oder studienbezogenen Eignung von Personen.

Protokoll einer Lehrerprüfung aus dem Jahre 1729

„Nachdem auf geschehenes tödliches Ableben des bisherigen Schulmeisters sich nur fünf Liebhaber gemeldet, so wurde zunächst vom Ortspfarrer in der Kirche vor Augen und Ohren der ganzen Gemeinde die Singprobe mit den Bewerbern fürgenommen und nach deren Beendigung dieselben im Pfarrhaus noch weiter auf folgende Art und Weise geprüft:

1. Martin Otto, Schuster allhier, 30 Jahre des Lebens alt, hat in der Kirche drei Lieder gesungen. Hat aber noch viel Melodie zu lernen, auch könnte seine Stimme besser sein. Gelesen hat er Genesis 10.26 bis aus, buchstabierte Vers 16 bis 19. Das Lesen war angehend, im Buchstabieren machte er zwei Fehler. Dreierlei Handschrift hat er gelesen - mittelmässig. Drei Fragen aus dem Verstand beantwortet - recht; aus dem Katechismus die 54. Frage hergesagt ohne Fehler; drei Reihen nach dem Diktat geschrieben - vier Fehler: des Rechnens ist er durchaus unerfahren.

2. Jacob Mähil, Weber aus D., hat die Fünfzig hinter sich, hat drei geistliche Lieder gesungen, doch Melodie ging ab in viele andere Lieder; Stimme sollte stärker sein, quälte mehrmalen, so doch nicht sein muss. Gelesen Josua 19.1 bis 7, mit 10 Lesefehlern; buchstabierte Josua 18.23 bis 26 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen - schwach mit Stocken; drei Fragen aus dem Verstand - hierin gab er Genüge. Aus dem Katechismus die 41. Frage hergesagt ohne Fehler; des Rechnens auch nicht kundig.

3. Philipp Hopp, Schneider aus G., schon ein alter gebrechlicher Mann von 60 Jahren, sollte lieber zu Hause geblieben sein, als sich dies vermessen. Hat zwei geistliche Lieder gesungen. Stimme wie ein blökend Kind, auch öftermals in unrecht Lieder verfallen. Gelesen Josua 15.22 bis 23, mit viel Anstossen, das grosse 'T' ein Stein des Anlaufens, kam endlich drüber. Drei Fragen aus dem Verstand - blieb fest sitzen. Dreierlei Handschriften gelesen, schon im Anfang gesagt, dass er dessen nicht erfahren sei. Nach Diktat nur drei Wörter geschrieben, mit Mühe zu lesen. Rechnen ganz unbekannt, er zählte an den Fingern wie ein kleines Kind. Wurde ihm gemeldet, dass er töricht gehandelt habe sich zu melden, was er auch mit Tränen und Seufzen bekannt.

Nr. 4 und 5, ein Kesselflicker und ein Unteroffizier, der ein Bein verloren hatte, kommen im Protokoll bedeutend besser weg. Da man, wie es in dem Protokoll weiter heisst, dem Kesselflicker, „sintemalen er durch das Land streichen würde“, nicht trauen zu können glaubte, der Kriegsknecht dagegen wohl die Fuchtel gegen die wehrlosen Kinder zu stark gebrauchen würde, was den mitleidigen Müttern derselben doch „sehr ins Herz stechen und wehe tun könne“, so wurde seines guten Rufes wegen Jacob Mähil einstimmig zum Schullehrer gewählt.

- sie nicht nur von Psychologen und Schulpädagogen, sondern auch von Wirtschaftspädagogen, Organisationspsychologen und Bildungsökonomern geführt und mitbestimmt werden;
- von einem erweiterten Lern- und Unterrichtsverständnis in Bildungsinstitutionen ausgegangen wird, wonach selbstbestimmtem, prozessorientiertem und somit mehr authentisch erlebtem Lernen eine erhöhte Bedeutung zukommt;
- Standards der Allgemeinbildung (literacy) und des fachlichen Wissens- und Könnens überdacht und zum Teil neu definiert werden;
- neue Verfahren der pädagogisch-gesellschaftlichen Kommunikation über Eignung, Lernzielerreichung, Leistung und Selektion im Schul- und Bildungsbereich gesucht, erforscht und erprobt werden.

Betrachtet man die Diskussion, welche in den vergangenen Jahren zur Entwicklung einiger neuer (und zur Wiederentdeckung einiger alter) Instrumente und Verfahren der Einschätzung und Beurteilung von Bildungsqualität und Bildungswirkung mit Bezug auf Fachleistungen, Personen und Organisationen geführt hat, näher, so lassen sich eine Reihe von Dimensionen und Trends identifizieren (Tab. 1). Die in der Tabelle gemachten Trendangaben beziehen sich auf Akzentverschiebungen bzw. betreffen Versuche, hinsichtlich der antagonistischen, polaren oder komplementären Dimensionen neue Strategien, Balancen und Optimierungen zu finden.

Beurteilung und Einschätzung von Fachleistungen

Ein erster Trend besteht hier darin, die Instrumente der Lernerfolgskontrolle *authentischer* zu gestalten (z.B. durch Arbeits- und Testportfolios, Lernjournale, Experimentieraufgaben; vgl. Reusser & Stebler, in diesem Heft), d.h. von den Lernzielen her breiter abzustützen (Fachwissen *und* Arbeits- und Lernstrategien) und von den Aufgaben her *situierter* anzulegen. Ein zweiter Trend bezieht sich auf das pädagogische Postulat der *Selbstbeurteilung*. Selbsteinschätzungen von fachlichem Wissen und Können, bzw. mit der Lehrperson zusammen vorgenommene interaktive Beurteilungen sollen die Kommunikation über Leistung und die Reflexion des eigenen Lernens (reflexives Lernen) verbessern und dadurch den Zugang zu selbstgesteuertem Lernen ermöglichen. Schliesslich – als dritter Trend – soll die Prozessorientierung (formative Beurteilung) gegenüber der bilanzierenden Ergebnisorientierung (summative Beurteilung) gestärkt werden.

Beurteilung und Einschätzung von Personen

Einen aktuellen bildungspolitischen Trend widerspiegelt die Forderung, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden periodischen – bilanzierenden? förderorientierten? lohnwirksamen? – Evaluationen zu unterziehen seien. Der in diesem Zusammenhang am einfachsten zu realisierende Aspekt betrifft die Evaluation der Lehre durch die Studierenden an Fachschulen und Universitäten. Weitere Trends beziehen sich auf den Einsatz von mehr interaktiven Methoden der (Selbst-) Einschätzung und auf das Postulat einer vermehrten Entwicklungs- und Förderorientierung in der Eignungsdiagnostik (dies gegenüber rein punktueller Selektionsverfahren).

Tabelle 1: Dimensionen und Trends in der gegenwärtigen Assessment-Debatte

Aspekt, Dimension	Trend: Ausgehend von ...	Trend: Hin zu ...
<i>Assessment von Leistungen</i>		
Funktionen	Bilanzierend, summativ	Prozessorientiert, formativ
Inhalte, Gegenstand	Wissen, Fachleistungen	Strategien, Problemlösen, Schlüsselqualifikationen
Methoden, Verfahren, Instrumente	Informelle und standardisierte Wissens- und Fachleistungstests; Schlussprüfungen	Verfahren mit sog. authentischen Handlungs- und Experimentieraufgaben; Lernjournale, Portfolios
Beurteiler, Assessoren	Fremdbeurteilung	Interaktive Beurteilung, Selbsteinschätzung
Ergebniskommunikation	Ziffernzeugnisse	Lernberichte, Portfolios
<i>Assessment von Personen</i>		
Funktionen	Selektion, Rangierung, Eignungsabklärung	Förderorientierung, Entwicklung, Integration
Personengruppen	Schülerinnen und Schüler	Lehrpersonen
Inhalte, Gegenstand	Fachwissen, dokumentierte Erfahrung, Biographie	Verhaltensbezogene professionelle Qualifikationen
Methoden, Verfahren, Instrumente	Dokumentenanalysen, Interviews (traditionelle Eignungsdiagnostik)	Potentialanalysen, Assessment Centers, Mitarbeitergespräche
Zeitpunkt	Eingang, punktuell, nach Bedarf	Periodisch
Beurteiler, Assessoren	Fremdbeurteilung	Interaktive Beurteilung, Selbsteinschätzung
<i>Assessment von Institutionen</i>		
Funktionen	-	Bilanzierung, Benchmarking, Qualitätssicherung und -entwicklung,
Organisationen	-	Einzelschulen, Schultypen, Schulsystem
Inhalte, Gegenstand	-	Wirkung, Effizienz, Innovationskultur
Methoden, Verfahren, Instrumente	Fehlend oder informell	Vergleichsuntersuchungen, Schulentwicklungsprojekte, Qualitätssicherungssysteme, Qualitätszirkel
Zeitpunkt	Punktuell durch Forschung bzw. fehlend	Periodisch
Beurteiler, Assessoren	Forscher bzw. fehlend	Fremd- und Selbstbeurteilung als politischer Auftrag
Ergebniskommunikation	-	Publikationen, öffentliche Diskussion

Was die Auslese geeigneter Dozenten und Mitarbeiter anlangt, aber auch was die Aufnahme von Studierenden betrifft, werden auch *Assessment Centers* vorgeschlagen (Karrer, 1997; Bircher, in diesem Heft). Diesem sehr aufwendigen Vermessungsverfahren haften ähnliche Reliabilitäts- und Validitätsprobleme an (Schuler & Funke, 1989), wie man sie von der Beurteilung von Testportfolios oder der Aufgabenkonstruktion bei anderen situierten und verhaltensbezogenen Formen des "Performance Assessment" (Reusser & Stebler, in diesem Heft) kennt.

Unter einem *Assessment Center* (AC)² versteht man ein multiples, aus mehreren Einzelmethoden bestehendes, verhaltensorientiertes Einschätzungs-, Prognose- und Beurteilungsverfahren, mit dem die aktuellen Kompetenzen und die Entwicklungspotentiale von Personen (Bewerbern für eine Stelle, Kandidaten in einem Aufnahmeverfahren, Mitarbeiter, die sich einer förderorientierten Beurteilung unterziehen) erfasst werden sollen. Als Instrumente werden in der Regel Arbeitsproben (Aufgabensimulationen, Rollenspiele, Gruppendiskussionen, Präsentations- und Vortragsübungen), aber auch Einzelinterviews und psychologische Tests eingesetzt. Die Veranstaltungsteilnehmer werden von mehreren geschulten Personen beobachtet und mit Hilfe von Einstufungsskalen und Checklisten eingeschätzt.

Beurteilung und Einschätzung von Institutionen

Generell zeigt sich hier der bildungspolitische Trend, dass auch Bildungsinstitutionen bilanzierenden und förderorientierten Evaluationen unterzogen werden sollen. Angesichts der Hindernisse, die sich Fremdbeurteilungen von Institutionen in den Weg stellen, kommt den interaktiven und selbstevaluativen Komponenten von Systemen der Qualitätssicherung und -entwicklung, vor allem im Hinblick auf die Erhaltung der Innovationskultur, eine hohe Bedeutung zu.

Literatur

- Bircher, W. (1999). Assessment Centers in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 24-31.
- Hierdeis, H. (1977). Professionalisierung: Zum Erlernen eines berufsmässigen Erziehverhaltens. In H. Hierdeis, J. Knoll & M. Krejci (Hrsg.), *Basiswissen Pädagogik, Bd. 2: Erzieherisches Handeln*. München: Moderne Verlagsgesellschaft.
- Ingenkamp, K. (1995). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Karrer, H.-P. (1997). *Assessment Center - ein Beurteilungsinstrument in Bildungsorganisationen*. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung. Bericht Nr. 17.
- Reusser, K. & Stebler, R. (1999). Authentizität bei der Beurteilung von Fachleistungen und Lernkompetenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 10-23.
- Rosenstiel, L. von (1989). Innovation und Veränderung in Organisationen. In E. Roth. (Hrsg.), *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Funke, U. (1989). Berufseignungsdiagnostik. In E. Roth. (Hrsg.), *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

² Übersetzt mit: "Beurteilungs- oder Einschätzungszentrum" (Karrer, 1997, S. 7).

Authentizität bei der Beurteilung von Fachleistungen und Lernkompetenzen

Kurt Reusser und Rita Stebler

Die Ausläufer der Amerikanischen Assessment Debatte dringen allmählich in den deutschen Sprachraum vor. In ihrem Gefolge erscheinen Testinstrumente, die entwickelt wurden, um Fachleistungen und Lernkompetenzen in komplexen Anwendungssituationen zu messen. Zwei Beispiele, Experimentieraufgaben und Testportfolios, werden in diesem Beitrag vorgestellt. Die Arrangements entsprechen einem erweiterten Verständnis von Lernen und Lehren und können in Kombination mit herkömmlichen Leistungstests zu höherer Authentizität beim Prüfen führen.

Im Bereich der Leistungsmessung und -beurteilung macht ein Schlagwort die Runde. Es heisst *Authentizität* (Wiggins, 1989a) und steht für eine zentrale Forderung in der Amerikanischen Assessment Debatte (Terwilliger, 1997). In diesem Beitrag erörtern wir diese Forderung aus lernpsychologischer und didaktischer Perspektive, um dann auf zwei Formen der Leistungsmessung einzugehen, die oft mit dem Gütesiegel 'authentisch' versehen werden. Wir wählen dabei ein praxisnahes Vorgehen, das die eine oder andere Lehrperson zu Umsetzungsversuchen anregen könnte. Schliesslich werden einige Vorzüge und Fallstricke dieser 'authentischen' Testverfahren erörtert.

1 Authentizität als Gütekriterium der Leistungsmessung und -beurteilung

In den USA nehmen jedes Jahr Tausende Schülerinnen und Schüler an obligatorischen Leistungsvergleichen teil. Aus test- und finanzökonomischen Gründen werden dabei hauptsächlich Aufgaben mit Auswahl- (*multiple choice*) oder Kurzantworten eingesetzt. Obschon man auch mit diesem Prüfungsformat gründliches Verstehen und komplexes Problemlösen erfassen kann (Wolf, 1994), zielen die meisten Fragen in standardisierten Schulleistungstests auf isoliertes Faktenwissen und Routineverfahren (Resnick & Resnick, 1992). Sie beziehen sich damit auf zwei Komponenten der Fachleistungen, die sich leicht operationalisieren und zweifelsfrei beurteilen lassen (Shepard, 1992), unter lebensweltlichen Gesichtspunkten aber nur ein lückenhaftes Bild der Leistungsfähigkeit des Testnehmers abgeben. Diese Schwerpunktsetzung kann sich ungünstig auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Um das Ansehen der betreffenden Schule durch gute Testleistungen zu heben, lassen manche Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler über Gebühr Faktenwissen auswendig lernen und Routineverfahren üben. Dadurch verkürzen sie die zur Verfügung stehende Zeit zur Förderung anderer ebenso wichtiger Kompetenzen wie gründliches Verstehen, vernetztes Denken, kreatives Problemlösen, sachbezogenes Argumentieren und kompetente Selbststeuerung. Ausserdem schöpfen sie ihr didaktisches Repertoire nicht aus.

Wachgerüttelt durch die unliebsamen Wirkungen der staatlich verordneten, vom Behaviorismus geprägten Schulleistungstests (Gage & Berliner, 1992) auf die individuellen Kompetenzen der Testnehmer und die schulischen Lehr-Lern-Kulturen, fordern Kritiker in den USA seit einigen Jahren Messinstrumente, die dem aktuellen Verständnis von Lehren und Lernen, bzw. der generellen Entwicklung in der Lehr-

Lern-Forschung besser entsprechen: Seit der kognitiven Wende in der Psychologie (Miller, Galanter & Pribram, 1960/1973) wird Lernen primär als aktive, konstruktive, kumulative und zielgerichtete Tätigkeit aufgefasst. In den Achtzigerjahren haben Ergebnisse der Expertise-, der Kooperations- und der Metakognitionsforschung eindrücklich gezeigt, dass Lernen ebenso sehr eine situierte, interaktive und selbstgesteuerte Tätigkeit ist. Auf dieser Grundlage ist ein erweiterter kognitionspsychologischer Lernbegriff entstanden (Stebler, Reusser & Pauli, 1994). Parallel dazu ist der Ruf nach *authentischen Lehr-Lern-Umgebungen* laut geworden. Man hat dabei didaktische Arrangements vor Augen, die bezüglich Sinnhaftigkeit, Interaktionskultur, Kompetenzspektrum, Wissensaufbau und Lernsteuerung grosse Ähnlichkeit mit den Arbeitsgemeinschaften der Erwachsenen haben. In authentischen Lehr-Lern-Umgebungen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine und/oder im Team fachlich relevante und anspruchsvolle Probleme, kommunizieren miteinander, helfen einander, nutzen ausserschulische Informationsquellen, übernehmen schrittweise Verantwortung für ihr Tun und planen, überwachen und beurteilen ihr Vorgehen zunehmend selbst (Collins, Brown & Newman, 1989). Um jene Kompetenzen verlässlich zu messen und zu beurteilen, die in ausserschulischen Lebens- und Arbeitsgemeinschaften verlangt und in sogenannten authentischen Lehr-Lern-Umgebungen gefördert werden, braucht es Testinstrumente, mit denen sich Fachleistungen und Lernkompetenzen kontextualisiert und umfassend messen lassen. Will man beispielsweise Aussagen über 'authentisches' Problemlösen machen, so sind bei der Leistungsmessung u.a. Attribute zu berücksichtigen, wie sie in Abbildung 1 dargestellt sind. Es gilt die Grundregel, dass das Testarrangement dem 'authentischen' Lern- und Anwendungskontext möglichst gut entsprechen sollte. Wenn dies der Fall ist, haben Verfahren und Ergebnisse der Leistungsmessung und -beurteilung eine gewisse Authentizität. Man spricht dann von *authentic assessment* (Wiggins, 1989a).

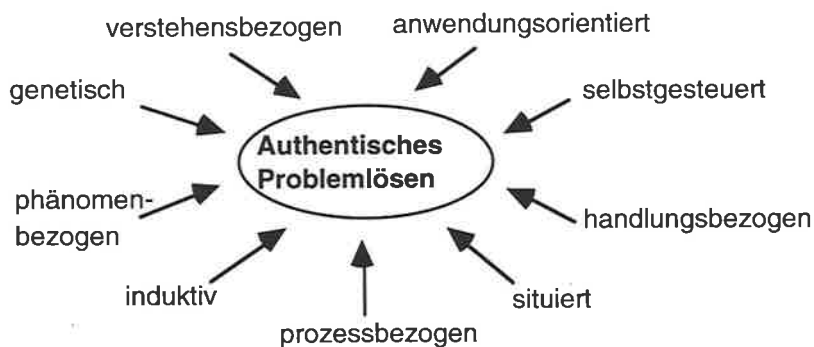


Abbildung 1: Einige Facetten des schillernden Begriffs *authentisches Problemlösen*.

Unter dem Leitmotiv "Creating tests worth taking" (Wiggins, 1992) fordern die Testkritiker in den USA höhere Authentizität beim Prüfen. Sie wollen damit zwei Ziele erreichen. Erstens sollen Fachleistungen und Lernkompetenzen in komplexen Anwendungssituationen gemessen und beurteilt werden. Solche Situationen haben vier Kennzeichen (Wiggins, 1989b):

- (1) Sie repräsentieren relevante Bildungsinhalte.
 - (2) Die Kriterien der Leistungsbeurteilung sind transparent.
 - (3) Die Selbstbeurteilung des Testnehmers wird mitberücksichtigt.
 - (4) Der Testnehmer macht seine Lernergebnisse und Lernwege publik.
- Zweitens soll über den Mechanismus "what you test is what you get" (Silver, 1992) versucht werden, die Unterrichtsgestaltung und die Lern- und Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler wieder stärker in Richtung Verstehen, Problemlösen und Selbstreflexion zu lenken (Shepard, 1992).

2 Experimentieraufgabe und Testportfolio - zwei 'authentische' Anwendungssituationen

Experimentieraufgaben und Testportfolios sind Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung, denen in erziehungswissenschaftlichen Publikationen das Zertifikat 'authentisch' verliehen wird (Linn, Baker & Dunbar, 1991). Mit beiden Arrangements können sowohl Fachleistungen als auch Lernkompetenzen erfasst werden. Die Settings unterscheiden sich aber in Bezug auf die Art und die Dauer der lernerbezogenen Datenerhebung. Mit Experimentieraufgaben werden in separaten Sitzungen punktuelle Messungen vorgenommen. Testportfolios sind Sammlungen von Lernspuren, die im regulären Unterricht über Wochen oder Monate hinweg entstanden sind.

2.1 Experimentieraufgaben - fachlich und strategisch anspruchsvolle Handlungsprobleme

Experimentieraufgaben (Hands-on Performance) sind komplexe, fachlich verankerte *Handlungsprobleme*, die relevante Bildungsinhalte verkörpern, verschiedene Lösungswege zulassen und strategisches Verhalten auslösen. Je nach Aufgabe müssen die Lernenden ein greifbares Produkt herstellen oder Objekte bezüglich bestimmter Merkmale vergleichen, die Bestandteile eines Ganzen identifizieren, Objekte klassifizieren, einen Vorgang systematisch beobachten und protokollieren sowie durch logisches Denken und vernünftiges Urteilen begründete Schlussfolgerungen ziehen (Shavelson, Solano-Flores & Ruiz-Primo, 1997). Es wird erwartet, dass sie sich wie Forschende verhalten, die Hypothesen generieren, planen, prüfen, überwachen, Daten protokollieren, beurteilen und die Ergebnisse anhand ihres Fachwissens erklären.

Im Rahmen eines weltumspannenden Schulleistungstests, des TIMSS¹ Performance Assessment, wurden auch in 44 Deutschschweizer Klassen der siebten Jahrgangsstufe ($N=396$) mathematische und naturwissenschaftliche Handlungsprobleme zur Leistungsmessung eingesetzt. Die Erhebung wurde in Form eines Postenlaufs bzw. Circuits durchgeführt. Die Jugendlichen mussten Experimente planen und durchführen, Ergebnisse protokollieren, Trends aus den Daten herauslesen, Schlussfolgerungen ziehen und diese mit Hilfe ihres mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachwissens erklären. In einzelnen Fällen war auch eine abschliessende Beurteilung des Experimentierverhaltens verlangt. Die Deutschschweizer Siebtklässler haben trotz der Tatsache, dass sie zum Testzeitpunkt aufgrund des späten Einschulungs-

¹ TIMSS ist das Kürzel für Third International Mathematics and Science Study.

termines ein Schuljahr weniger absolviert hatten als die Probanden in den meisten anderen Ländern, im internationalen Vergleich ausgezeichnet abgeschnitten (Harmon et al., 1997; Stebler, Reusser & Ramseier, 1997, 1998). Deutlich höhere Testwerte erzielten nur die Achtklässler aus Singapur. Beim Problemlösen lagen die Testwerte der Deutschschweizer Jugendlichen näher bei jenen von Singapur und deutlicher über dem internationalen Mittelwert als beim Anwenden von Routineverfahren. Die Leistungen der Knaben und der Mädchen unterschieden sich nicht.

Die Experimentieraufgabe *Puls* ist ein komplexes Handlungsproblem, das die Schülerinnen und Schüler beim TIMSS Performance Assessment lösen mussten. Es wurde den Testpersonen als halbstrukturiertes Schülerexperiment mit drei Teilaufgaben vorgelegt (Abb. 2). Teilaufgabe 1 verlangt einen Versuchsplan (planen), mehrere Messungen (durchführen) und ein Datenprotokoll (protokollieren). Beim Planen müssen Entscheidungen über die Anzahl, die Abstände und die Dauer der Messungen gefällt werden. Ein aussagekräftiges Experiment erfordert eine Messung im Ruhezustand und mindestens vier Messungen nach körperlicher Aktivität. Beim Durchführen des Experimentes wechseln Phasen der Gymnastik mit Phasen des Pulsmessens und Protokollierens ab. Was sich so einfach liest, ist in Wirklichkeit ein anspruchsvolles strategisches Verhalten, bei dem der Puls ertastet und gezählt, die Uhrzeit abgelesen und eine fehleranfällige Multiplikation (Pulsschläge mal Minutenbruchteil) ausgeführt werden muss. Beim Protokollieren der Messergebnisse müssen die Spalten der Tabelle mit Titeln versehen, die Messwerte (Pulsfrequenz) den Messzeitpunkten zugeordnet und die Dimensionen (Min., Sek.) richtig eingetragen werden. Die so entstandene Tabelle ist Voraussetzung für Teilaufgabe 2, bei der die Testperson einen Trend aus den Daten herauslesen und beschreiben muss. Teilaufgabe 3 verlangt eine Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Erwartet wird die Erklärung, dass der Puls bei körperlicher Anstrengung deshalb steigt, weil die Muskeln mehr Sauerstoff brauchen und diese Zufuhr durch die Erhöhung des Herzminutenvolumens erreicht wird.

Bei TIMSS wurde der Test als *Circuit* durchgeführt. Die Probanden besuchten nach einem Rotationsplan mehrere Posten. An jedem Posten fanden sie das Material und eine schriftliche Experimentieranleitung, die gleichzeitig als Protokollblatt diente. Je nach Komplexität der Experimentieraufgabe hatten sie ein Zeitbudget von 15 oder 30 Minuten. Für das Handlungsproblem 'Puls' waren 15 Minuten vorgesehen.

Die *Beurteilung* der Schülerantworten erfolgte anhand eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems. Für jede Teilaufgabe wurden Kriterien und Kategorien formuliert. Es wurde ein zweistelliger Code verwendet. Durch die erste Ziffer wurde die Qualität (z.B. ansatzweise, teilweise oder ganz richtig), durch die zweite die Spezifität (z.B. Lösung mit Fachbegriff, Lösung mit Alltagswissen) der Antwort erfasst (Tabelle 1).

Wenn man die Punktwerte für die Lösungsqualität der Teilaufgaben pro Handlungsproblem addiert, gelangt man zu Aussagen über die Fachleistungen. Zählt man über verschiedene Experimentieraufgaben hinweg beispielsweise die Punktwerte jener Teilaufgaben zusammen, bei denen der Testnehmer planen musste, erhält man Informationen über einen Aspekt seiner Lern- oder Problemlösekompetenzen. Die Codes für die Spezifität der Schülerantworten geben Aufschluss über das Spektrum der Lösungsansätze und die Streuung der Fehlertypen in der Teststichprobe.

PULS

An dieser Station brauchst Du:

eine Uhr mit einem Sekundenzeiger
eine Stufe am Boden, um hinaufzusteigen

Lies ALLE Anweisungen genau durch!

Deine Aufgabe:

Finde heraus, wie sich Dein Puls verändert, wenn Du 5 Minuten lang die Stufe auf- und absteigst.

Folgendes sollst Du tun:

- Fühle Deinen Puls und vergewissere Dich, dass Du weisst, wie man ihn zählt. WENN DU DEINEN PULS NICHT FINDEN KANNST, BITTE EINEN TESTLEITER UM HILFE.
- Entscheide, wie oft Du Messungen durchführen möchtest. Zähle Deinen Puls zum ersten Mal, bevor Du mit dem Auf- und Absteigen beginnst.
- Steige ungefähr 5 Minuten lang die Stufe auf und ab, und miss Deinen Puls in regelmässigen Abständen.

1. Erstelle eine Tabelle, in der Du die Zeiten aufschreibst, zu denen Du Deinen Puls gemessen hast sowie die Messwerte, die Du erhalten hast.

Start	-->	10"	-----	17
nach 1 min	-->	10"	-----	21
2 min	-->	10"	-----	24
3 min	-->	10"	-----	26
4 min	-->	10"	-----	30
5 min	-->	10"	-----	30

2. Wie veränderte sich Dein Puls während dieser Turnübung?

Er hat kontinuierlich zugenommen. Nach 5 min war der Puls fast doppelt so schnell, wie zu Beginn.

3. Warum hat sich Dein Puls auf diese Weise verändert?

Damit meine Muskeln arbeiten konnten, brauchten sie Sauerstoff. Um diesen herbeizuführen, musste mein Herz mehr mit Sauerstoff versorgtes Blut in den Umlauf bringen. Dafür musste es schneller arbeiten und damit schlagen.

Räume Deinen Arbeitsplatz so auf, wie Du ihn vorgefunden hast, damit diese Station wieder benutzt werden kann!

Abbildung 2: Testheft der Experimentieraufgabe *Puls* mit Schülerlösung. Das Originaltestheft bestand aus zwei A4 Seiten.

Tabelle 1: Kriterien und Kategorien zur Beurteilung des Aspektes *Qualität der Daten* bei der ersten Teilaufgabe des Handlungsproblems 'Puls'.

CODE	ANTWORT
Vollständige Antwort	
30	Die Pulsfrequenz liegt innerhalb der Bandbreite und steigt vom Anfang bis zum Ende der Tabelle an.
31	Die Pulsfrequenz liegt innerhalb der Bandbreite, nimmt kontinuierlich zu, pendelt sich auf hohem Niveau ein oder sinkt leicht.
39	Andere vollständige Antworten.
Teilweise richtige Antwort	
20	Weniger als 5 Messungen: die übrigen Kriterien sind erfüllt.
29	Andere teilweise richtige Antworten, die zwei Kriterien erfüllen.
Minimal richtige Antwort	
10	Vollständige Eintragungen mit kleinen Fehlern: z.B. eine od. zwei Messungen sind mit den restlichen nicht vereinbar, aber es sind genug Daten vorhanden, um den allgemeinen Trend zu erkennen.
11	Nur die Messung zu Beginn und am Schluss wird festgehalten.
12	Die Beschreibung der Pulsfrequenz erfolgt qualitativ anstatt quantitativ. Ein allgemeiner Trend ist erkennbar. Beispiel: langsam, mittel, schnell oder auf/ab.
19	Andere minimal richtige Antworten.
Falsche Antwort	
70	Keine Zeitmessungen eingetragen.
71	Die Pulsfrequenz ist nicht reell, weil entweder die Zeit oder die Pulsfrequenz oder beides unglaubwürdig ist. Beispiel: Der Schüler beschreibt den Puls als ganze Zahlen pro Sekunde.
79	Andere falsche Antworten.
Keine Antwort	
90	Durchstrichen/ausradiert, nicht lesbar, nicht interpretierbar.
99	Leer.

Kriterien für eine vollständige Antwort:

- I) Mindestens 5 Messungen sind in einer Tabelle eingetragen; und zwar eine für den Ruhezustand und mindestens 4 während der Übung.
- II) Die Pulsfrequenz liegt innerhalb einer Spanne von 7 bis 30 Schlägen pro 10 Sekunden (d.h. 40 bis 210 Pulsschläge pro Minute).
- III) Die Pulsfrequenz steigt während der Übung; sie kann gegen das Ende hin aber auch auf gleichem Niveau verharren oder leicht sinken.

2.2 Testportfolios - lernzielbezogene und kommentierte Sammlungen von Lernspuren

Wenn sich junge Künstlerinnen oder Künstler an einer Akademie bewerben, legen sie seit jeher ein Portfolio vor. Diese Mappe enthält ihre besten Arbeiten und zeigt die Bandbreite ihres Könnens. Die Fachjury beurteilt die Werke nach bestimmten Kriterien und entscheidet anhand des Ergebnisses sowie einer Aufnahmeprüfung und allfälliger Empfehlungsschreiben, ob ein Anwärter den begehrten Studienplatz erhält oder abgewiesen wird. Was bei Künstlern gang und gäbe ist, könnte sich auch in der

Schule bewähren. Im angelsächsischen Raum werden Portfolios schon seit einiger Zeit zur formativen und summativen Beurteilung von Schulleistungen eingesetzt. Die Lehrpersonen werden via praktische Anleitungen mit dieser Testmethode vertraut gemacht (Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Stenmark, 1991; Vavrus, 1990). Hierzulande gibt es erste Erfahrungen mit Testportfolios in der Grund- und Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsschulen (Behrens, 1997). Ansonsten wird diese Form der Leistungsbeurteilung an Schweizer Schulen noch kaum systematisch praktiziert. Wir halten uns in der Fortsetzung daher an die Anleitung zum Einsatz von Testportfolios in Mathematik, die Stenmark (1991) für Lehrpersonen in den USA verfasst hat.

In didaktischen Wegleitungen wird zwischen Arbeits- und Testportfolios unterschieden (Stenmark, 1991). Arbeitsportfolios sind im weitesten Sinne Ordner oder Mappen, in denen die Schülerinnen und Schüler fertige und laufende Arbeiten systematisch ablegen. Sie bilden die Materialsammlung, aus der periodisch Testportfolios zusammengestellt werden. Ein *Testportfolio* soll Auskunft geben über die Leistungsentwicklung der Inhaberin oder des Inhabers in einem bestimmten Zeitraum. Es enthält Informationen über Fachleistungen und Lernkompetenzen. Bezüglich welcher Aspekte der Fachleistungen und Lernkompetenzen diese Entwicklung dokumentiert und beurteilt wird, hängt von den Zielen des Unterrichts in der Testperiode ab. Diese Ziele wiederum richten sich nach den Vorgaben des Lehrplanes. Abbildung 3, die wir in Anlehnung an Stenmark (1991) erstellt haben, gibt einen Eindruck der Schülerdokumente, die ein Testportfolio zum Thema 'Kreisberechnungen' enthalten könnte. Es soll Auskunft geben über die Fachleistungen in Bezug auf die Lernziele 'Kenntnisse und Fertigkeiten' und 'Problemlösen und Verstehen' sowie über die Lernkompetenzen in den Bereichen 'Lernstrategien' und 'Selbstbeurteilung'. Wenn aufeinanderfolgende Testportfolios zu verschiedenen Themen auf ähnliche Lernziele bezogen sind, kann die Leistungsentwicklung nicht nur innerhalb einer Testperiode, sondern auch über längere Zeiträume hinweg systematisch dokumentiert werden.

Es ist davon auszugehen, dass im traditionellen Unterricht zahlreiche Dokumente zu Fachleistungen, aber nur wenige zu Lernkompetenzen anfallen, sofern die Lehrperson keine entsprechende Reflexionskultur aufbaut. Wir wollen daher anhand eines Beispiels andeuten, welche Informationen über metakognitive Aktivitäten bzw. verschiedene Aspekte der Lernsteuerung sich durch die Analyse von Lern- und Reisetagebüchern (Ruf & Gallin, 1999), Arbeitsblättern mit Reflexionsspalten (Beck, Guldimann & Zutavern, 1991), schriftlichen Arbeitsrückblicken oder Kurzberichten über Prüfungsvorbereitungen gewinnen lassen. Die folgenden, in der Originalschreibweise abgedruckten Texte, haben wir in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe eingeholt.

- "Für Mathe lerne ich nicht viel, weil ich es im grossen und ganzen schnalle. Wenn nicht dar.n frage ich meinen Vater, auch wenn er nicht weiss um was es geht. Dabei finde ich ganz plötzlich von alleine die lösung. Das passiert mir oft in Geometri. Aber eigentlich lerne ich nicht in Mathe weil ich kann ja nicht die Rechnungen auswendig lernen, und die Regeln und Theorie kann ich mir immer schon in der Stunde merken.
- Ich fange erst etwa 3-4 Tage vor der Prüfung an zu üben. Dann schaue ich im Heft nach, wo ich viele Fehler hatte und gehe diese Rechnungen im Buch noch mal durch. Wenn ich dann immer noch nicht drauss komme, frage ich den Lehrer. Im

Heft schreiben wir oft Theorien ein. Diese übe ich meistens so etwa 2 Tage vor der Prüfung. All das tue ich nur um eine möglichst gute Note zu bekommen.

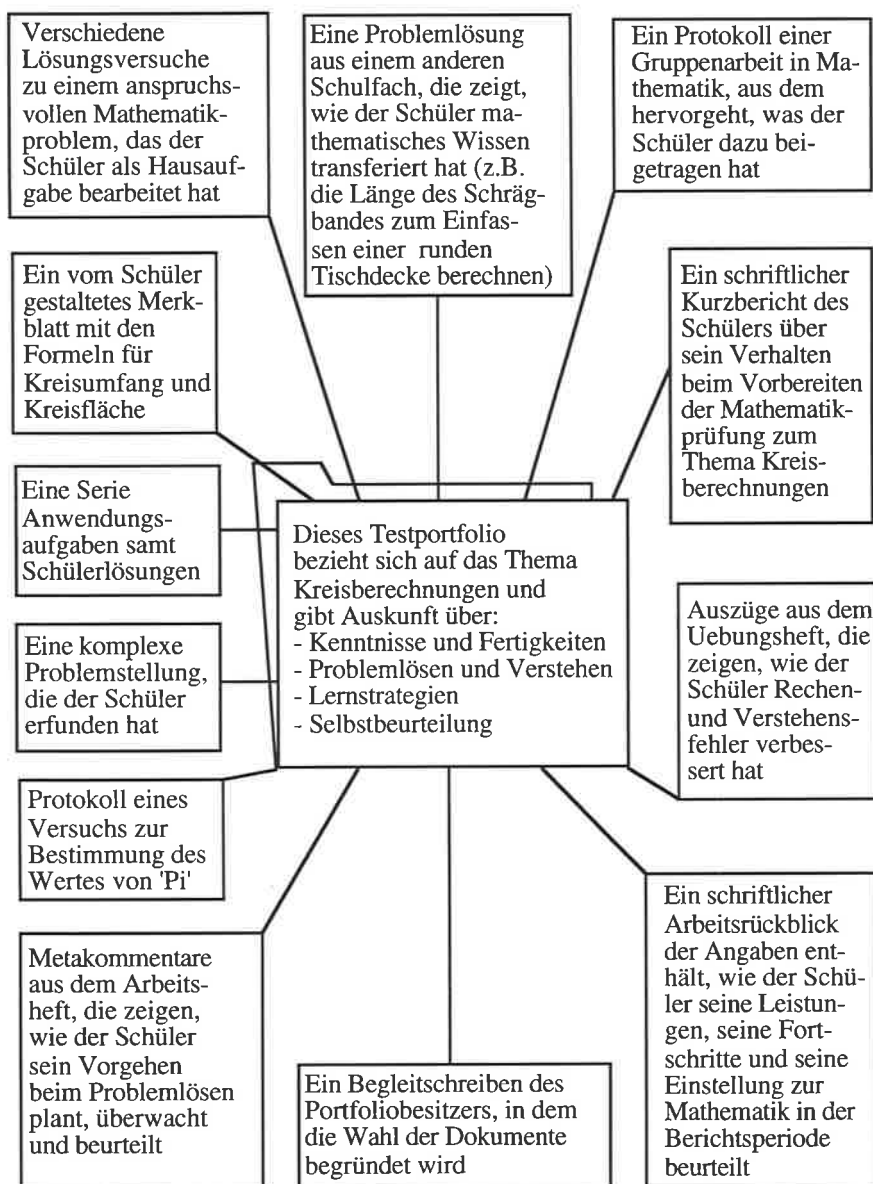


Abbildung 3: Dokumente, die ein Testportfolio in Mathematik enthalten könnte (in Anlehnung an Stenmark, 1991).

- Mein Vorbereiten beginnt schon viel früher. Jedesmal, wenn ich eine Aufgabe, Erklärung usw. nicht verstehe, drehe ich das Heft um und schreibe dort die Aufgabe und Lösung auf. Wenn ich dann zu arbeiten beginne, weiss ich genau was ich schon kann, was nicht. Das lerne ich dann auswendig und versuche es zu verstehen. Das andere schaue ich nur kurz an.
- Im Französisch habe ich grosse Mühe. Wenn ich für eine Prüfung lerne, repetiere ich den ganzen Stoff, der in der Prüfung gefragt wird. Aber meistens lerne ich zu wenig, oder das falsche. Ich glaube, dass ich mich zu schnell ablenken lasse. Meistens verschiebe ich das Lernen bis zum letzten Tag und dann stehe ich unter Zeitdruck.
- Ich schau meistens im Buch nach oder im *Ecrit* und versuche Beispiele zu diesem Thema zu machen. Aber da ich meistens die Hälfte nicht richtig gut beherrsche gehe ich zu meinem Grossvater. Und er erklärt mir dann alles noch einmal. Wenn ich Wörter lernen muss schreibe ich sie zuerst einmal ab, dann decke ich erst das Deutsche ab. Wenn ich das einigermaßen kann decke ich das Französische ab. Danach lasse ich mir von meiner Mutter die Wörter diktieren. Das heisst sie sagt es auf Deutsch und ich sage und schreibe es auf Französisch."

Solche und ähnliche Texte können Aufschluss darüber geben, wie gründlich Lernende über ihr Denk-Handeln nachdenken, wie sie ihr Verhalten planen, überwachen und beurteilen, welche Strategien sie dabei einsetzen, welche Schwierigkeiten sie erleben, welche Motive ihr Verhalten leiten, wie differenziert ihre Begriffe für den Bereich Denken und Lernen sind und wie präzise sie über kognitive Aktivitäten und Befindlichkeiten berichten. Entsprechende Informationen sind nicht nur mit Bezug auf eine umfassende Leistungsbeurteilung, sondern auch im Hinblick auf eine gute Lernberatung unerlässlich.

Eine Lehrperson, die von ihren Schülerinnen und Schülern ein Testportfolio verlangt, muss in Abhängigkeit vom Ziel der Leistungsbeurteilung vorab vier Fragen klären:

- (1) Soll das Testportfolio nur die besten Arbeiten der Schülerin oder des Schülers enthalten oder die Leistungsvarianz dokumentieren?
- (2) Sollen nur fertige Arbeiten oder auch Entwürfe einbezogen werden?
- (3) Zu welchen fachlichen und überfachlichen Lernzielen sollen Informationen gesammelt werden?
- (4) Nach welchen Kriterien werden die Dokumente beurteilt?

Um einen Eindruck von lernzielbezogenen Kriterien zur Beurteilung von Testportfolios in Mathematik zu vermitteln, präsentieren wir eine aus dem Englischen übersetzte und leicht modifizierte Kriterienliste von Stenmark (1991).

- Versteht die Aufgaben und Problemstellungen.
- Wendet verschiedene Lösungsansätze und Strategien an.
- Sucht und findet Lösungen für neuartige und anspruchsvolle Probleme.
- Setzt geeignete Hilfsmittel ein.
- Baut mathematisches Wissen auf, indem er/sie Sachverhalte erforscht, Beziehungen herstellt, Verfahren erfindet sowie mathematische Aussagen und Vorgehensweisen hinterfragt.
- Verwendet die mathematische Fach- und Symbolsprache richtig.
- Verifiziert die Lösungen und interpretiert die Ergebnisse.
- Bringt sich beim Lernen und Problemlösen in Paaren und Kleingruppen ein.
- Setzt Mathematik in Beziehung zu anderen Fächern und zur Alltagserfahrung.

- Hat eine positive Einstellung zur Mathematik (Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Beweglichkeit, Ausdauer, Wertschätzung der Mathematik).
- Beurteilt eigenes Vorgehen und eigene Lösungen und nimmt gegebenenfalls Korrekturen vor.

Der Autor weist einleitend darauf hin, dass seine Zusammenstellung als Handreichung für Lehrpersonen gedacht ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Er erachtet es als selbstverständlich, dass jede Lehrperson anhand des Curriculums und der Unterrichtsziele eine eigene Kriterienliste zusammenstellt, aus der sie bei der Beurteilung eines Testportfolios, das einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen abdeckt, etwa drei Kriterien auswählt. Diese Kriterien werden den Schülerinnen und Schülern an konkreten Beispielen erläutert und ausgehändigt. Die Schüler lassen sich bei der Auswahl der Dokumente von den *Beurteilungskriterien* leiten.

Ein Testportfolio kann sukzessive über Tage und Wochen entstehen oder im Hinblick auf eine bevorstehende Leistungsbeurteilung in einem Zuge zusammengestellt werden. In beiden Fällen wählt die Schülerin die Dokumente, die sie nach einem bestimmten System im Testportfolio ablegen will. Da im Testportfolio Entwicklungsverläufe mit Bezug auf Fachleistungen und Lernkompetenzen dokumentiert werden sollen, ist es entscheidend, dass alle Dokumente datiert sind. Bei Bedarf ergänzt die Lehrperson das Portfolio. Die Schülerin erstellt ein Inhaltsverzeichnis, in dem sie die Wahl der Dokumente begründet. Anstelle eines kommentierten Inhaltsverzeichnisses kann auch eine Lesehilfe in Form einer Zusammenfassung verlangt werden, in der die Schülerin neben den Begründungen für die Dokumentenwahl ihre Erwartungen in Bezug auf die bevorstehende Leistungsbeurteilung zum Ausdruck bringt.

Beim Beurteilen der Testportfolios stellt die Lehrperson zum einen fest, ob und inwiefern die formulierten Kriterien erreicht sind. Zum anderen versucht sie durch den Vergleich von Dokumenten, die früher oder später in der Testperiode entstanden sind, Informationen über den Entwicklungsverlauf hinsichtlich der gewählten Kriterien zu gewinnen. Ihre Eindrücke hält die Lehrperson in Form von Notizen oder mit Hilfe von Likert-Skalen (z.B. nicht erfüllt, ansatzweise erfüllt, mehrheitlich erfüllt, vollumfänglich erfüllt) fest. Dieses Datenmaterial fasst sie anschliessend in einem schriftlichen Kurzbericht zusammen, dessen Ausrichtung vom Ziel der Leistungsmessung (formativ vs. summativ) abhängt. Bei Bedarf kann sie ergänzend auch eine Note setzen. Diese Beurteilung wird ins betreffende Testportfolio gelegt und mit dem Inhaber oder der Inhaberin besprochen.

Das bislang skizzierte Vorgehen beim Gestalten und Beurteilen von Testportfolios kann je nach den Zielen der Leistungsmessung, den Adressaten (Lehrpersonen, Eltern, Behörden), den Voraussetzungen der Klasse, den Vorlieben der Lehrperson oder den einbezogenen Unterrichtsfächern variiert werden.

3 Authentizität beim Prüfen heisst verschiedene Testmethoden kombinieren

Im deutschen Sprachraum stehen wir weder vor dem Problem, valide Instrumente für schulübergreifende Leistungsvergleiche zu entwickeln, noch Mittel und Wege zu finden, um die unerwünschten Spätfolgen staatlich verordneter Schulleistungstests zu kurieren. Trotzdem lohnt sich das Nachdenken über Vorzüge und Fallstricke der Lei-

stungsmessung und -beurteilung in komplexen Anwendungssituationen im Hinblick auf die Frage, inwiefern entsprechende Testarrangements auch unsere Prüfungskultur, in der die Leistungsmessung primär im Dienste der Förder- und Selektionsdiagnostik steht, bereichern könnten. Ein Ausgangspunkt ist die Analyse der vorgestellten Prüfungsverfahren, Experimentieraufgaben und Testportfolio, anhand der vier einleitend genannten Kriterien:

Relevanz Bildungsinhalte. Testverfahren, die das Zertifikat 'authentisch' verdienen, messen und beurteilen Fachleistungen und Lernkompetenzen in komplexen Anwendungssituationen. Damit berücksichtigen sie die lernpsychologische Erkenntnis, dass Lernen und Denken situierte Tätigkeiten sind. Sie beziehen sich auf relevante Bildungsinhalte und prüfen Kenntnisse und Fertigkeiten, die in qualitativ hochstehendem, verstehensorientiertem Unterricht aufgebaut und geübt werden. Die Anwendungssituationen sind für die Probanden interessant, bedeutsam und lehrreich. Diese Forderungen sind sowohl bei der Pulaufgabe als auch beim Testportfolio erfüllt. Die Experimentieraufgabe 'Puls' repräsentiert ein Kernthema des Biologieunterrichts, setzt Einsicht in den Sachzusammenhang 'Sauerstofftransport des Blutes' voraus, verlangt Kenntnisse über die Struktur eines naturwissenschaftlichen Experimentes, prüft Denkprozesse im symbolischen, ikonischen und enaktiven Medium und erfordert ein hohes Mass an Selbststeuerung. Das Testportfolio bezieht sich auf ausgewählte Inhalte des Mathematiklehrplanes, der in den Volksschulen der Deutschschweiz auf die Entwicklung selbständigen Denkens und der Ausdrucksfähigkeit, die Förderung von Kreativität sowie auf die Vernetzung der Mathematik mit anderen Fächern ausgerichtet ist. Er setzt die Leitplanken für einen Unterricht, in dem das Vorstellungsvermögen erweitert und vertieft, Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, die Mathematisierungsfähigkeit und das Problemlöseverhalten gefördert werden sollen. Das Zusammenstellen und Kommentieren des Testportfolios ist für die Schülerin oder den Schüler eine anspruchsvolle Problemlöseaufgabe, die ein ausgeklügeltes Zusammenspiel von kognitiven und metakognitiven Kompetenzen erfordert.

Die Kriterien der Leistungsbeurteilung sind transparent. Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach Kriterien, welche dem Testnehmer mitgeteilt werden. Durch die Transparenz der Beurteilungskriterien kann das Lernen eine stärkere Zielorientierung erhalten. Diese Forderung ist bei der Pulaufgabe nur teilweise erfüllt. Hier werden für jede Teilaufgabe inhaltliche Kriterien formuliert und darauf bezogene Kategorien entwickelt. Diese werden jedoch erst nach der Beurteilung offengelegt. Beim Testportfolio hingegen werden dem Probanden die Kriterien zusammen mit dem Prüfungsauftrag ausgehändigt. Er kann sich beim Zusammenstellen und Kommentieren des Portfolios davon leiten lassen und die Rückmeldungen der Lehrperson damit vergleichen.

Die Selbstbeurteilung des Testnehmers wird mitberücksichtigt. Die Selbstbeurteilung wird stärker thematisiert als bei herkömmlichen Testverfahren. Bei der Pulaufgabe wird diese Forderung nur implizit realisiert, nämlich dadurch, dass der Testnehmer bei seinem strategischen Verhalten sein Vorgehen und die Ergebnisse laufend mit seinen Zielen und Gütestandards vergleicht und die resultierenden Informationen zur Steuerung seines Verhaltens nutzt. Es gibt jedoch Experimentieraufgaben, bei denen explizit eine abschliessende Beurteilung und allfällige Änderungsvorschläge verlangt werden. Beim Zusammenstellen von Testportfolios wird durch die Auflage,

die Dokumentenwahl zu begründen, ergänzend zur impliziten auch eine explizite Selbstbeurteilung verlangt. Dies stellt hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, denen die meisten erst nach längeren Aufbauphasen gewachsen sind. Im Hinblick auf verlässliche Selbstbeurteilungen müssen die Schülerinnen und Schüler zum einen wissen, was beurteilt wird, bzw. was sie beurteilen müssen. Zum anderen brauchen sie präzise Gütestandards. Ohne eine hinreichend genaue Vorstellung davon, was beispielsweise eine originelle Lösung, eine elegante Formulierung, eine saubere Darstellung oder ein angemessener Aufwand ist, ist keine hinreichende Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung zu erwarten. Es ist daher in jedem Fall entscheidend, dass die Kriterien der Leistungsbeurteilung mit den Schülerinnen und Schülern gründlich und an Beispielen erörtert werden. Zu bedenken ist ferner, dass man mit der Aufforderung zur Selbstbeurteilung in die Privatsphäre der Testnehmerin oder des Testnehmers eindringt. Dies kann bei ungenügender Vertrauensbasis vor allem für unsichere Schülerinnen und Schüler sehr belastend sein.

Der Testnehmer macht seine Lernergebnisse und Lernwege publik. Die Testnehmer machen ihr Denken und Handeln anderen Personen zugänglich, indem sie ausführlich darüber sprechen oder schreiben. Auf diese Weise werden intrapersonale Prozesse auf die soziale Ebene verlegt. Sowohl bei der Pulaufgabe als auch beim Testportfolio geschieht dieses Externalisieren in schriftlicher Form. Es ist aber durchaus denkbar, dass Arrangements geschaffen werden, in denen die Probanden ihre Untersuchungsergebnisse oder Testportfolios mündlich vorstellen und anschliessend mit dem Testleiter oder der Klasse diskutieren.

Wie diese Analyseergebnisse zeigen, tragen Testarrangements wie Experimentieraufgaben und Portfolios insbesondere der situierten, zielbezogenen, selbstgesteuerten und interaktiven Natur des Lernens und Problemlösens besser Rechnung als traditionelle Schulleistungstests im Mehrfach- oder Kurzantwortformat. Sie ermöglichen dadurch eine umfassendere Beurteilung von Fachleistungen und Lernkompetenzen und unter förderdiagnostischen Gesichtspunkten eine differenziertere Lernberatung. Neben diesen Vorzügen bergen sie aber auch messtechnische Fallstricke, insbesondere hinsichtlich der *Validität* (Linn, Baker und Dunbar, 1991). Wer stark kontextualisierte Messverfahren zur Selektion oder bei klassenübergreifenden Leistungsvergleichen einsetzen will, sollte auch folgende Punkte beachten:

Die Generalisierbarkeit der Testergebnisse ist limitiert. Die Leistungen in komplexen Anwendungssituationen hängen stark von der je spezifischen Problemstellung und dem Testzeitpunkt ab. Es lassen sich daraus nur bedingt Schlüsse über Leistungen in anderen Fachbereichen, bei anderen Themen und Aufgabentypen ableiten. An dieser Tatsache lässt sich auch durch die Kombination verschiedener Anwendungsaufgaben kaum rütteln, denn aufgrund der vergleichsweise langen Bearbeitungszeit können den Probanden pro Testsitzung nur wenige Aufgaben vorgelegt werden.

Das Spektrum der Lernkompetenzen muss abgedeckt sein. Im Gegensatz zu herkömmlichen Schulleistungstests, wo es vor allem darauf ankommt, dass eine relevante Auswahl zentraler Fachkonzepte abgedeckt ist, haben Leistungsmessungen in komplexen Anwendungssituationen zum Ziel, auch Lernkompetenzen zu erfassen. Im Hinblick auf aussagekräftige Ergebnisse ist darauf zu achten, dass die für den ent-

sprechenden Sachbereich relevanten Lern- und Problemlösestrategien in der Testsituation auch tatsächlich verlangt sind und in geeigneter Form erfasst werden.

Die Anwendungssituationen müssen für alle Testnehmer fair sein. Wenn Leistungen in komplexen Anwendungssituationen gemessen werden, kann die situative Einbettung des erforderlichen Sach- und Problemlösewissens einen starken Einfluss auf die Testergebnisse haben. Es konnte wiederholt gezeigt werden, dass Testpersonen dasselbe Lösungsverfahren in einem Kontext richtig anwenden, während sie sich in einem anderen Kontext nicht einmal daran erinnern. Angesichts dieser Tatsache ist eine angemessene thematische Vielfalt der Testaufgaben unabdingbar, um die Voraussetzungen der Knaben und der Mädchen sowie der Testnehmer verschiedener Ethnien ausgewogen zu berücksichtigen.

Abklären, ob Aufwand und Ertrag in einem vertretbaren Verhältnis stehen. Leistungsmessungen in komplexen Anwendungssituationen sind mit Bezug auf die Instrumentenentwicklung, die Testdurchführung, die Auswertung und die Berichterstattung sehr personal- und zeitaufwendig im Vergleich zu standardisierten Schulleistungstests. Dem Entscheid für solche Testarrangements muss daher die Frage vorausgehen, ob man dieselben Fachleistungen und Lernkompetenzen mit ökonomischeren Methoden nicht ebenso verlässlich messen und beurteilen könnte.

Die vorliegende Erörterung der Vorzüge und Fallstricke der Leistungsmessung und -beurteilung in komplexen Anwendungssituationen legt nahe, dass es sinnvoll ist, beim Beurteilen von Schulleistungen mehr als eine Methode einzusetzen und das Prüfarrangement gut auf die Lernziele abzustimmen. Dies ist schon deshalb wichtig, weil auch in verstehensorientiertem Unterricht das Fachwissen und die Routinen nicht vernachlässigt werden dürfen. Expertise beruht auf einem reichhaltigen, gut vernetzten Sachwissen und eingeschliffenen Automatismen, die dem Denken die Datenbasis und den Freiraum für komplexe Verstehens- und Problemlösetätigkeiten verschaffen. Faktenwissen und Routinen können auch mit herkömmlichen Leistungstests verlässlich gemessen werden. Wenn es hingegen darum geht, die Einsicht in Sachzusammenhänge, den Aufbau folgerichtiger Argumentationsgänge oder die Lernsteuerung zu beurteilen, sind komplexe Anwendungsaufgaben oft besser geeignet. Durch die *Kombination verschiedener Testverfahren* lassen sich Fachleistungen und Lernkompetenzen umfassend beurteilen und Ergebnisse erzielen, die unter formativen und summativen Gesichtspunkten Authentizität beanspruchen können.

Abschliessend möchten wir darauf hinweisen, dass wir dem Wort *Authentizität* in Lern- und Prüfungskontexten mit einer gewissen Skepsis begegnen. Welche Lebens- und Lernsituationen man als authentisch, glaubwürdig oder echt bezeichnet, ist eine Definitionsfrage, die sehr unterschiedlich beantwortet werden kann. Da eine verbindliche, nicht zirkuläre Definition fehlt, sagt das Attribut 'authentisch' im Prinzip einzig aus, dass zwischen Test- und Lernsituation eine starke Beziehung besteht. In diesem Sinne kann auch ein reiner Wissenstest authentisch sein für eine reproduktionslastige Lehr-Lern-Kultur. Trotz dieser Kritik unterstützen wir das Anliegen, das mit dem Schlagwort 'authentic assessment' zum Ausdruck gebracht wird, nämlich die Forderung und das Bemühen, Fachleistungen und Lernkompetenzen vermehrt an komplexen Anwendungssituationen zu erwerben und zu beurteilen.

Literatur

- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1991). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 735-768.
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 176-184.
- 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. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology* (5 ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Harmon, M., Smith, T. A., Martin, M. O., Kelly, D. L., Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J. & Orpwood, G. (1997). *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Linn, R. L., Baker, E. L. & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21.
- Miller, N. E., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1973). *Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhalten*. Stuttgart: Klett (Original 1960).
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Resnick, L. B. & Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments. Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37-75). Boston: Kluwer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. 2. Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruiz-Primo, M. A. & Shavelson, R. J. (1996). Rhetoric and reality in science performance assessment: An update. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), 1045-1063.
- Shavelson, R. J., Solano-Flores, G. & Ruiz-Primo, M. A. (1997). Toward a science performance assessment technology. *Paper presented at the 7th EARLI Conference Athens, September*, 26-30.
- Shepard, L. A. (1992). Commentary: What policy makers who mandate tests should know about the new psychology of intellectual ability and learning. In B.R.Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments. Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 301-328). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Silver, E. A. (1992). Assessment and mathematics education reform in the United States. *International Journal of Educational Research*, 17(5), 489-502.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.
- Stebler, R., Reusser, K. & Ramseier, E. (1997). Spitzenleistungen der Schweizer Siebtklässler im TIMSS-Experimentiertest. *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung SLZ*(10), 18-21.
- Stebler, R., Reusser, K. & Ramseier, E. (1998). Praktische Anwendungsaufgaben zur integrierten Förderung formaler und materialer Kompetenzen - Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20(1), 28-53.
- Stenmark, J. K. (Ed.). (1991). *Mathematics assessment. Myths, models, good questions, and practical suggestions*. Reston, VA: The national council of teachers of mathematics.
- Terwilliger, J. (1997). Semantics, psychometrics, and assessment reform: A close look at "authentic" assessment. *Educational Researcher*, 26(8), 24-27.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100(1), 48-53.
- Wiggins, G. (1989a). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wiggins, G. (1989b). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46, 41-47.
- Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26-33.
- Wolf, R. M. (1994). Performance assessment in IEA studies. *International Journal of Educational Research*, 21(3), 239-245.

Assessment-Center in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Walter Bircher¹

Die Entwicklung und der Einsatz eines Assessment-Centers (AC) oder Elementen davon als Instrument zur Personalauswahl beziehungsweise zur Potentialanalyse ist in der Lehrerausbildung noch wenig fortgeschritten. Mit der raschen Veränderung des Berufsbildes der Lehrkräfte hat sich jedoch das Anforderungsprofil und damit das Rekrutierungsfeld verändert. Herkömmliche Massnahmen zur Auswahl potentieller Lehrkräfte sind wenig einheitlich und basieren in der Regel auf Methoden mit institutionsspezifischen Aufnahmekriterien. Das Assessment-Center in Kombination mit herkömmlichen Auswahlmethoden könnte eine Optimierung des Selektionsprozesses und eine qualitative Ausweitung der Zielsetzungen ermöglichen. Mit der Einführung eines Assessment-Centers könnten neben den primären Zielsetzungen der Personalauswahl und der Potentialanalyse auch Ziele im Bereich der Schulentwicklung, der Förderung von Schlüsselqualifikationen und der Qualitätssicherung realisiert werden.

1. Das Assessment-Center in seinem Grundkonzept

Definition Assessment-Center (Fennekels, 1987, in Fisseni, 1995, S. 15): "Das Assessment-Center-Verfahren ist ein systematisches und flexibles Verfahren zur kontrollierten und qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen und -defiziten, das von mehreren Beobachtern, gleichzeitig für mehrere Teilnehmer in Bezug auf vorher festgelegte Übungen und bestimmte Anforderungen, vornehmlich zur Mitarbeiterauswahl und -weiterentwicklung von vielen Personalentwicklungsabteilungen in Grossunternehmen mit Erfolg und steigender Tendenz eingesetzt wird".

Systematisches Verfahren bedeutet, dass die Verhaltensleistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer systematisch durch mehrere Beobachter/Beobachterinnen (Assessoren) erfasst werden. Dabei wird methodisch klar eine Trennung zwischen "Beobachtung" und "Bewertung" gemacht. Die erzielten Ergebnisse eines Assessment-Centers beruhen dabei nicht auf den diagnostischen Fähigkeiten der einzelnen Beobachter, sondern auf der Urteilskraft mehrerer Assessoren (gruppendiagnostischer Prozess). Die Flexibilität des Verfahrens ist begründet in der Anforderung, dass jedes AC auf die individuellen Bedürfnisse einer Institution zugeschnitten werden muss. Dies würde bedeuten, dass jede Lehrerbildungsinstitution ein AC unter Berücksichtigung der spezifischen Ziele, sowie der eigenen personellen und materiellen Ressourcen zu entwickeln hätte.

Zentrales Element ist die Verhaltensbeobachtung. Das Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird durch die Assessoren in mehrheitlich situativen Übungen erfasst. In der Tatsache, dass die Verhaltensbeobachtung bisher vorwiegend an konstruierten Übungen erfolgte, besteht ein Kritikpunkt. Die Forderung nach Dynamisierung von AC-Übungen (Weber in Assessment-Center in der betrieblichen Praxis,

¹ Der Autor verfügt über mehrjährige Erfahrungen als Assessor in ACs (Selektions- und Potentialanalyse) und hat zudem eigene Erfahrungen als Teilnehmer an ACs.

Bd. 1, 1995, S. 137ff.), d.h. die Verhaltensbeobachtung erfolgt an realen Situationen, muss vermehrt berücksichtigt werden. Beispiel einer möglichen AC-Übung in der Lehrergrundausbildung: Im Rahmen einer unterrichtspraktischen Tätigkeit (z.B. Einführungspraktikum oder Übungslektion) tritt in einer Lektion eine Störung von aussen auf. Der unterrichtende Student bzw. die unterrichtende Studentin ist durch die inszenierte Intervention gezwungen, zu reagieren. Das Verhalten des oder der unterrichtenden Studierenden wird nach im Voraus festgelegten Dimensionen (z.B. Verhalten in unvorhergesehenen Situationen, Strukturierungsvermögen, Umgang mit Konflikten etc.) beobachtet. Die Beobachter und Beobachterinnen halten das Geschehen in einer ersten Phase schriftlich fest. In einer zweiten Phase werden die Beobachtungen mit der voraus definierten Ideal- bzw. Minimalnorm verglichen; es erfolgt eine Bewertung. Die Bewertungen der verschiedenen Assessoren werden anschliessend unter Leitung eines Moderators bzw. einer Moderatorin diskutiert und allfällige Bewertungsdivergenzen werden geklärt. In einer Beobachterkonferenz am Schluss eines ACs werden die Bewertungen in allen Übungen innerhalb der gleichen Dimensionen verglichen und allfällige "Ausreisser" neu beurteilt.

Das Assessment-Center dient im Wesentlichen der Personalauswahl. Unter *Personalentwicklung* werden jene Massnahmen im Kontext eines bestimmten Unternehmens verstanden, die dazu führen, die beruflichen Entwicklungen von Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen zu fördern. Das Instrument des Assessment-Centers übernimmt dabei im Personalentwicklungskonzept die Rolle einer strategischen Schnittstelle (Jeserich, 1985, in Fisseni, 1995, S. 5). Der Einbezug eines Assessment-Centers in der Personalentwicklung erfordert eine gezielte Einbettung in das Gesamtsystem der Personal- und Organisationsentwicklung einer Unternehmung.

Die Ursprünge des Assessment-Centers für die *Personalauswahl* reichen in die Zeit des Ersten Weltkrieges zurück. Mit Hilfe von standardisierten psychologischen Testverfahren wurden Soldaten für spezielle Aufgaben rekrutiert. Ende der fünfziger Jahre wurden in den USA erstmals Assessment-Center für die eigentliche Personalauswahl in Industrieunternehmen eingesetzt. Bis Anfang der neunziger Jahre erhöhte sich die Zahl der AC-Anwender unaufhörlich.

2. Eignungsabklärung in der Lehrerausbildung

Das Dossier 21A, "Eignungsabklärung in der Lehrerbildung" der schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 1992, S. 35-43) hält fest, dass in den meisten Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz die Selektionssituation unbefriedigend ist. Die verwendeten Selektionsverfahren variieren besonders zwischen seminaristischen und nachmaturitären Lehrerausbildungen.

Grundsätzlich gilt es festzuhalten, dass es *das Selektionsverfahren* für die Lehrerausbildung schlechthin nicht gibt. Es gibt vom Zeitpunkt der Durchführung her *zwei Modelle* von Selektionsverfahren. Das *erste* wird vor allem über die Fremdevaluation vor dem Ausbildungsbeginn durchgeführt (Numerus clausus). Bei diesen Selektionsanforderungen, die meistens vom jeweiligen Kanton oder den aufnehmenden Institutionen gestellt sind, zeigt sich eine grosse Kluft zwischen den Anforderungskriterien der Institution und den wissenschaftlichen Grundlagen gültiger Erhebungsverfahren zur potentiellen Lehrbefähigung. Um eine verantwortbare Selektion vornehmen zu

können, wäre es notwendig, von den fachlichen und vor allem auch persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen einer Lehrkraft Kenntnis zu haben und über entsprechende Beurteilungsverfahren zu verfügen. Es gibt aus den folgenden Gründen kein validiertes Instrument zur Eignungsabklärung für den Lehrer- bzw. Lehrerinnenberuf:

- Aus wissenschaftlicher Sicht hat man heute zuwenig übereinstimmende Vorstellungen, welche Faktoren eine gute Lehrerpersönlichkeit ausmachen.
- Die Lehrerpersönlichkeit kann in einem Testverfahren nicht gemessen werden.
- Der Mensch entwickelt sich während seiner Berufslaufbahn permanent weiter.

Zum *zweiten Modell* gehören jene Selektionsverfahren, die darauf beruhen, dass sich die Kandidaten bzw. die Kandidatinnen über die Anforderungen des künftigen Berufes vertieft informieren können und dadurch die Gelegenheit zur Einschätzung der persönlichen Leistungen in der theoretischen und praktischen Ausbildung erhalten. Es geht dabei um eine Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstbild bzw. um Fremd- und Selbstevaluation.

Ein *Selektionsverfahren* wird *nie isoliert*, sondern in Kombination mit anderen Testverfahren durchgeführt. Neben Tests mit Allgemein- bzw. speziellem Branchenwissen gelangen verschiedene Leistungstests zur Anwendung. Es stellt sich die Frage, ob bestehende Verfahren zur Eignungsabklärung für den Lehrerberuf durch das Instrument AC oder Elemente davon sinnvoll ergänzt werden könnten.

Als Methode zur Rekrutierung von geeigneten Anwärtern bzw. Anwärterinnen für die Lehrerausbildung in der deutschsprachigen Schweiz sind meines Wissens bis jetzt keine eigentlichen Assessment-Center durchgeführt worden. Die Kriterien für die Aufnahme von Kandidaten bzw. Kandidatinnen in die seminaristischen Lehrerausbildungen der Deutschschweiz basieren allenfalls auf standardisierten Aufnahmegesprächen und/oder auf Aufnahmeprüfungen. An postmaturitären Institutionen der Lehrerausbildung wird die Eignungsabklärung in Zusammenhang mit konkreten Erfahrungen in Unterrichtspraktika der Basisausbildung durchgeführt.

An der eidgenössischen militärischen Führungsschule (MFS) der ETH werden seit 1992 Assessment-Center für angehende Berufsoffiziere durchgeführt. 1996 wurde an der MFS erstmals ein AC als Selektionsinstrument für den Eintritt in das Diplomstudium realisiert (Steiger & Hoenle, 1993, S. 484ff. und Steiger & Annen, 1997, S. 9ff.).

3. Ziele des Assessment-Centers in der Lehrerausbildung

Ein AC in der Lehreraus- und fortbildung könnte verschiedene Zielsetzungen aufweisen:

- *Selektion:*
 - Feststellen der Eignung für den Lehrerberuf
- *Potentialanalyse:*
 - Feststellen der individuellen Stärken und Schwächen
 - Ableiten von individuellen Fördermassnahmen
 - Förderung der Akzeptanz der Fremdevaluation

Die Grundanforderung an ein AC, dass es massgeschneidert auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Institution entwickelt werden muss, macht deutlich, dass

die Ziele nicht nur im Produkt, sondern insbesondere auch im Entwicklungsprozess eines ACs liegen können. Es liessen sich sogenannte sekundäre Ziele, die sich aus dem Prozess der AC-Entwicklung ergeben, ableiten:

- Entwicklung der *Ausbildungskultur* der jeweiligen Lehrerausbildungsinstitution
- *Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung*
 - Die Definition von für die ganze Lehrerausbildung gültigen berufsrelevanten Eignungsmerkmalen und Standards gewährleistet vergleich- und überprüfbare Anforderungskriterien. Damit wird ein Element der Qualitätssicherung geschaffen.
 - *Weiterbildung* der Lehrerausbildner: Die gemeinsame Entwicklung eines ACS für eine Lehrerausbildung erfordert die Festlegung von gemeinsamen Anforderungskriterien. Dies bedingt einerseits eine gemeinsame Sprache, ein gegenseitiges Verständnis und setzt andererseits gegenseitige Vereinbarungen voraus. Diese Ziele werden nicht nur bei der Entwicklung, sondern auch bei der gemeinsamen Durchführung (z.B. gemeinsames Beobachter- und Moderatortraining) oder in der Auswertung bzw. Überarbeitung eines ACs erreicht (vgl. Bertschi, "Assessmentlinie" in Hasenböhler, 1994, S. 236).
 - Überprüfung der *Ausbildungseffektivität*: Wenn ACs nicht nur in der Lehrergrundausbildung, sondern auch in der Berufseinführungsphase bzw. der Phase der Weiterbildung zur Anwendung gelangen, lassen sich allenfalls auch Aussagen über die Effektivität der entsprechenden Ausbildung machen. Treten bei ACs mit praktizierenden Lehrkräften immer wieder die gleichen Schwächen zutage, drängt sich eine kritische Überprüfung der entsprechenden Ausbildungselemente auf (vgl. Bertschi, in Hasenböhler, 1994, S. 231).

4. Assessment-Center in der Lehrerausbildung

Im Folgenden gehe ich bei der Frage nach der Einsetzbarkeit von ACs von vier Phasen der Lehrerausbildung aus: Basisausbildung, Stufenspezifische Ausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung.

4.1 Basisausbildung

Die Basisausbildung als Institution strebt als eines der zentralen Ziele die Eignungsabklärung an. Dabei ist es wünschbar, möglichst rasch aussagekräftige Informationen zur Eignung oder Nichteignung der Kandidaten und Kandidatinnen zu erhalten. Die Entwicklung eines ACs als Selektionsinstrument zu Beginn einer beruflichen Ausbildung hat unter Berücksichtigung bestehender Selektionsverfahren zu erfolgen und soll diese sinnvoll ergänzen. Es gilt auch, allgemein bekannte Schwächen der AC (Realitätsnähe der Übungen [Simulationen], Abgrenzung "Beobachtung - Bewertung", geringe prognostische Validität, geringe Konstruktvalidität, hohe Kosten) in der Übungsanlage zu relativieren. Die Tatsache, dass in der Lehrerausbildung geeignete Lehrkräfte zur Verfügung stehen (Mentoren/innen, Erziehungswissenschaftler/innen etc.), die mit dem Prozess der "Beobachtung - Bewertung" vertraut sind, und dass in der berufspraktischen Ausbildung *reale* Berufssituationen für die Beob-

achtung zu Verfügung stehen, müsste in der AC-Entwicklung genutzt werden. Dies könnte dadurch geschehen, dass

- die Situationen zur Beobachtung nicht simuliert werden müssten, sondern die Beobachtung in realen Unterrichtssituationen erfolgen könnte, z.B. in Praktika oder in der Übungsschule,
- die Beobachtungsteams nach einheitlichen, im Voraus definierten Kriterien erheben würden (Ideal- bzw. Minimalnormen würden gemeinsam definiert),
- die Beobachtungsteams nach einheitlichen Grundlagen geschult würden,
- die Ergebnisse des ACs mit Ergebnissen anderer (bestehender) Selektionsverfahren verglichen würden.

Die Stärken eines nach diesen Aspekten für die Lehrerausbildung modifizierten ACs wären:

- Persönlichkeitsmerkmale der Bewerber und Bewerberinnen treten deutlich zutage.
- Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich in realen Berufssituationen in der Regel sofort.
- Berufsrelevante Kompetenzen werden exponiert.

Allgemein kann mit der Unterstützung durch ein AC im Beurteilungs- bzw. Selektionsprozess, in Kombination mit herkömmlichen Abklärungsmethoden, wertvolle Zeit gewonnen werden.

Wünschbare Nebeneffekte bei der gemeinsamen Erarbeitung eines ACs für die Lehrerausbildung wären:

- Im Entwicklungsprozess eines ACs werden durch die verantwortlichen Lehrpersonen verbindliche Grundlagen zur Eignungsabklärung entwickelt. In einem gewissen Sinn erfolgt dadurch eine Standardisierung.
- Durch den institutionsübergreifenden Einsatz der Dozenten und Dozentinnen der Lehrerbildungsinstitute als Moderatoren bzw. Moderatorinnen bzw. Assessoren und Assessorinnen lassen sich die AC mit vernünftigem Personalaufwand kostengünstig realisieren.

4.2 Stufenspezifische Ausbildung

Die stufenspezifischen Ausbildungsgänge bauen auf der Eignungsabklärung der Basisausbildung auf. Das primäre Ziel der stufenspezifischen Ausbildungsgänge besteht darin, in der verfügbaren Zeit die fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenzen der Studierenden soweit zu entwickeln, dass diese in der Lage sind, eine Klasse selbständig zu führen. Es ist wünschbar, während der Ausbildung für alle Studierenden eine Standortbestimmung mit einer entsprechenden Förderplanung vornehmen zu können. Dies liesse sich durch folgende AC- Formen realisieren:

Selbsteinschätzung zu Beginn einer stufenspezifischen Ausbildung

Nach der Eignungsabklärung und der erfolgten Stufenwahl geht es darum, die persönlichen und die der gewählten Schulstufe entsprechenden Ausbildungsschwerpunkte zu erkennen. Zudem erfordert die Komplexitätszunahme in der Bewältigung der beruflichen Aufgaben eine gezielte Ausbildung, die auf vorhandenen Ressourcen aufbaut und Möglichkeiten schafft, individuelle Defizite aufzuarbeiten. Dies bedingt, dass die persönlichen Stärken und Schwächen überhaupt erkannt werden. Mit einem

Selfassessment können die individuellen Stärken und Schwächen zu Beginn einer beruflichen Ausbildung aufgedeckt werden.

Ein Selfassessment ist ein Befragungsinstrument (Selbstevaluation) mit dem sich angehende Lehrkräfte eigener Werte und Präferenzen im Zusammenhang mit den Ausbildungszielen und -inhalten bewusst werden und erkennen, wo Entwicklungsmassnahmen angezeigt sind. Die Auswertung des Selfassessments erfolgt in einem Auswertungsgespräch und nach im Voraus festgelegten Evaluationsdimensionen.

- *Vorteile eines Selfassessments:*
 - Instrument, das schnell ein Ergebnis zeigt
 - Geringer Aufwand, einfache Durchführung
 - Koppelung mit anderen Testmethoden möglich
- *Nachteile eines Selfassessments:*
 - Der Aussagegehalt hängt von der individuellen Reflexionsfähigkeit der Kandidaten und Kandidatinnen ab.
 - Die Entwicklung von differenzierten Förderplanungen ist nur in Kombination mit anderen Testverfahren aussagekräftig.

Die Durchführung eines Selfassessments zu Beginn der stufenspezifischen Ausbildung würde neben der eigentlichen Standortbestimmung eine weitere grundlegende Zielsetzung berücksichtigen: Die Aufforderung und Anleitung zur Selbstreflexion würde zu Beginn einer beruflichen Ausbildung einen wichtigen Schwerpunkt setzen und könnte Voraussetzungen für die spätere permanente Selbsteinschätzung im Rahmen der ganzen Lehrerausbildung schaffen (Bircher, 1997).

Assessment-Center als Potentialanalyse während der stufenspezifischen Ausbildung

Ein AC mit dem Ziel einer Potentialanalyse sollte in der Mitte der stufenspezifischen Ausbildung stattfinden. Nur so ist die Möglichkeit gegeben, dass die damit entwickelte Förderplanung noch während der Ausbildung umgesetzt werden kann. Der optimale Durchführungszeitpunkt ist abhängig von den gewählten Verhaltensdimensionen und der Struktur des Ausbildungsganges. Beim Einbezug von Übungen, denen Situationen aus dem Unterrichtsalltag zugrunde liegen, würde sich daher die Durchführung in oder nach einem Unterrichtspraktikum empfehlen. Es bleibt zu bemerken, dass eine individuelle Förderplanung nur dann Sinn macht, wenn die Ausbildungsinstitution den Studierenden die zeitlichen und inhaltlichen Voraussetzungen einräumt, damit sie ihre individuellen Defizite aufarbeiten können.

Werden in einer AC-Potentialanalyse bei einem Kandidaten, einer Kandidatin gravierende Defizite festgestellt, so kann das Ergebnis zu einem Ausschluss führen. Die AC-Potentialanalyse kann also auch selektiven Charakter haben.

4.3 Berufseinführung

Die Berufseinführung oder die Phase der beruflichen Bewährung offenbart dem Berufseinsteiger bzw. der Berufseinsteigerin in der Regel in aller Deutlichkeit, wo er bzw. sie noch Defizite aufweist. In dieser Phase der beruflichen Orientierung und Konsolidierung im Berufsfeld macht es wenig Sinn, allfällige Defizite mit Hilfe eines

ACs zu evaluieren. Zudem wäre eine solche AC-Potentialanalyse vom Aufwand her kaum zu rechtfertigen.

4.4 Weiterbildung

Das "AC on the Job" (Volkman 1996, in Assessment Center als Instrument der Personalentwicklung Bd. 3, 1996, S. 438) basiert auf der Begleitung eines Kandidaten, einer Kandidatin über längere Zeit. Im Hinblick auf im Voraus definierte Kompetenzen wird ein Kandidat bzw. eine Kandidatin in der Berufsausübung systematisch beobachtet und gefördert. Dieses Verfahren ist personal- und aufwandintensiv und lässt sich daher nur rechtfertigen, wenn eine Lehrkraft für besondere Kompetenzen (z.B. Schulleiter bzw. Schulleiterin) ausgebildet werden soll.

5. Implementierung eines Assessment-Centers in der Lehrerausbildung

Das Vorhaben, neue Elemente (Selektions-AC bzw. AC-Potentialanalyse) in einem bestehenden System bzw. einer Unternehmung einführen zu wollen, bedingt, dass man die vorhandenen Strukturen sorgfältig evaluiert.

Für die Organisation "Lehrerausbildung" und für die daran beteiligten Lehrkräfte würde es darum gehen, die Dynamik der Veränderungsprozesse bei einer Entwicklung und Implementierung abzuschätzen.

Beim vorliegenden Projekt handelt es sich um eine Veränderung, die vermutlich nach dem "Top-Down"-Prinzip entwickelt und implementiert würde. Vom Inhalt her hätte die Veränderung evolutiven, transformativen Charakter. Damit die Projektentwicklung von den Lehrkräften nicht als revolutionäre Veränderung wahrgenommen würde und dadurch Widerstände entstehen könnten, müsste die neue Aufgabe für die Organisation und ihre Mitarbeiter einen klar deklarierten und effektiven Nutzen erbringen und sollte den allgemeinen Aufgaben der Lehrerausbildung entsprechen. Die Rolle der Lehrkräfte in der neuen Aufgabe müsste ersichtlich sein und der Grad der Veränderung sollte abgeschätzt werden können. Die Identifikation der Betroffenen mit der neuen Rolle müsste möglich werden.

Die Entwicklung und Einführung eines Assessment-Centers in der Lehrerausbildung könnte zu einer Kulturveränderung in der Institution führen. Falls bei der AC-Entwicklung mehrere Lehrerbildungsinstitutionen beteiligt wären, müssten einerseits deren unterschiedliche Kulturen berücksichtigt werden. Für die Akzeptanz eines Entwicklungsprojektes ist zu berücksichtigen, dass ein Informationskonzept erarbeitet und entsprechend umgesetzt werden müsste.

Wenn sich Führungskräfte einer Lehrerausbildung entschliessen, ein AC oder Elemente davon zu entwickeln, könnten folgende Fragenkomplexe Grundlage für die Problemsicht darstellen:

- Sind alle Führungsverantwortlichen der Meinung, bestehende Selektionsprozesse seien zu überprüfen bzw. zu erweitern?
- Ist das AC die richtige Lösung für die vorliegende Fragestellung?
- Sind die primären und sekundären Zielsetzungen des ACs bekannt?
- Will man die für die Entwicklung und Durchführung anfallenden materiellen und personellen Konsequenzen bzw. Aufwendungen erbringen?

- Ist die Führungscrew bereit, das Projekt unter Einbezug der Direktbetroffenen zu entwickeln?
- Sind die Rollen und Aufgaben der Projektmitglieder in Bezug auf Zeitaufwand, Bedeutung und Ablauf bekannt?
- Ist sich die Projektleitung bewusst, dass AC-Entwicklung auch Schulentwicklung bedeutet, und dass es einer gründlichen Information aller Beteiligten bedarf?

Fazit

Die Entwicklung eines für die Bedürfnisse der Lehrerausbildung angepassten ACs oder Elementen davon verspricht meiner Meinung nach gegenüber herkömmlichen, in Industrie und Wirtschaft eingesetzten ACs, entscheidende Vorteile. Einerseits liesse sich die AC-Methode optimieren (Realitätsnähe, personelle und materielle Ressourcen, Kosten) und andererseits würde die gemeinsame Erarbeitung des AC-Instrumentes ein Schulentwicklungsprojekt darstellen. Die Zielsetzungen dieses Entwicklungsprojektes können sich einerseits auf die Auswahl geeigneter Kandidaten und Kandidatinnen für den Lehrerberuf beziehen, andererseits können Standards der beruflichen Kompetenzen definiert, überprüft und umgesetzt werden. Beide Ziele wirken damit auf die Qualitätssicherung beziehungsweise die Qualitätsförderung der Lehrerausbildung ein.

Literatur

- Assessment Center in der betrieblichen Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. Reihe Assessment-Center, Band 1. Hamburg: Windmühle 1995.
- Assessment Center auf dem Prüfstand. Bewährungskontrolle und Qualitätssicherung am Beispiel eines Unternehmens-ACs. Reihe Assessment-Center, Band 2. Hamburg: Windmühle 1995.
- Assessment Center als Instrument der Personalentwicklung. Schlüsselkompetenzen - Qualitätsstandards - Prozessoptimierung. Reihe Assessment-Center, Band 3. Hamburg: Windmühle 1995.
- Bircher, W. (1997). *Assessment Center in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung im Kanton Zürich*. Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsmanagementseminars am IAP (unveröffentlicht).
- Bircher, W. (1997). *Selfassessment als Standortbestimmung zu Beginn einer beruflichen Ausbildung*. Projektarbeit im Rahmen des Ausbildungsmanagementseminars am IAP (unveröffentlicht).
- EDK (1992). *Eignungsabklärung in der Lehrerbildung*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Dossier 21 A.
- Fisseni, H.J. & Fennekels G.P. (1995). *Das Assessment Center*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Hasenböhler, R. et al. (1994). *Zukunftsorientierte Management-Ausbildung*. Zürich: Versus.
- Steiger, R. & Hoenle, S. (1993). Das Assessment Center der Militärischen Führungsschule. *Allgemeine Schweizerische Militärzeitschrift ASMZ*, 11/1993.
- Steiger, R. & Annen, H. (1997). ACABO - Das Assessment Center als Selektionsinstrument für angehende Berufsoffiziere. *Allgemeine Schweizerische Militärzeitschrift ASMZ*, 2/1997.

Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen am Seminar des Kantons Basel-Landschaft

Victor Müller und Jürg Rüedi

Der folgende Beitrag stellt die Aufnahmeprüfungen und die Eignungsabklärungen für die Ausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten und die Primarschule am Seminar des Kantons Basel-Landschaft dar. Nach einer Übersicht über das gesamte Aufnahmeverfahren berichtet Jürg Rüedi von seinen persönlichen Erfahrungen mit den Gesprächen. Im zweiten Teil stellt Victor Müller den Prüfungsteil der Kinderbegegnungen dar.

1. Zum Gesamtrahmen

"Der Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft legt auf Antrag der Aufsichtskommission des Seminars jedes Jahr die Anzahl der neuzubildenden Klassen fest. In der Regel gibt es mehr Anwärterinnen und Anwärter als Ausbildungsplätze. Dem Seminar ist es damit aufgegeben, über ein Aufnahmeverfahren die Auszubildenden auszuwählen. Dies geschieht über eine sehr aufwendige, breit angelegte Aufnahmeprüfung. Den Wissensstand zu prüfen ist dabei aber nur eine Seite, wesentlich ist es, in allen Prüfungsfächern darauf zu achten, ob die Ausbildungsvoraussetzungen im Sinne einer künftigen Berufseignung gegeben sind. Bestehen mehr Bewerberinnen und Bewerber die Aufnahmeprüfung als aufgenommen werden können, gibt der erreichte Ranglistenplatz den Ausschlag über die Zulassung zur Ausbildung am Seminar Liestal' (Studienheft 3.1. Liestal 1998, S. 5).

Diese Aufnahmeprüfung besteht aus zwei eigenständig bewerteten Prüfungsbereichen. Zum ersten, vorbildungsbezogenen Prüfungsbereich gehören Deutsch (schriftlich), Musik / Instrument (mündlich/Vorspiel) und Zeichnen (praktische Arbeit). Der zweite, berufsbezogene Prüfungsbereich umfasst drei mündliche Einzelprüfungen, und zwar ein Gespräch und zwei Kinderbegegnungen. Ein Prüfungsbereich ist nicht bestanden, wenn in einem Prüfungsfach eine Note unter drei gesetzt worden ist oder wenn die Summe der Minuspunkte, das heisst der Notenpunkte unter vier, grösser als eins ist. Das heisst praktisch, dass jedes Prüfungsfach ein Vetorecht besitzt, von dem auch Gebrauch gemacht wird. Die zurückgewiesenen Kandidatinnen und Kandidaten haben die Möglichkeit, die ganze Prüfung einmal zu wiederholen.

Die Aufnahmeprüfung für Berufsleute besteht zusätzlich aus einem dritten Bereich, der aus Biologie oder Geschichte oder Geografie, Mathematik und Turnen/Rhythmik besteht. Wiederum andere Eintrittsbedingungen gelten für Personen, die bereits über ein Lehrdiplom verfügen und ein Zusatzdiplom erwerben wollen. Diese Absolventen einer Weiterbildung werden zu einer Standortbestimmung eingeladen, welche wichtige Hinweise gibt, heisst doch zum Beispiel ein vor 10 Jahren erworbenes Lehrdiplom nicht automatisch, dass dessen Besitzer/Besitzerin heute die notwendigen Voraussetzungen besitzt, eine aktuelle Berufsausbildung zu bestehen.

Damit sind wir bereits auf die verschiedenen Ausbildungs- und Zugangsmöglichkeiten gestossen, die heute am Lehrerinnen- und Lehrerseminar Liestal bestehen. Andere Voraussetzungen gelten für diejenigen Lehrkräfte, welche sich besonders für die

Realstufe weiterbilden wollen, sowie für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, welche zum Beispiel bereits über einen Hochschulabschluss oder über ein Sportlehrerdiplom verfügen.

Im Folgenden soll der berufsbezogene Prüfungsbereich für den regulären Ausbildungsgang zur Lehrkraft für Kindergarten/ Unterstufe und für die Primarstufe eingehender vorgestellt werden. Genauere Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen, zur Aufnahmeprüfung sowie die Empfehlungen für die Vorbereitung auf die Ausbildung sind in der "Verordnung über die Zulassung zum Lehrerseminar" (643.43) und in den Studienheften 3.1 und 3.2 nachlesbar.

2. Der berufsbezogene Prüfungsbereich für den regulären Ausbildungsgang zur Lehrkraft für Kindergarten/ Unterstufe und für die Primarschule

Die Ausbildungsvoraussetzungen für eine zukünftige Lehrkraft zu prüfen scheint uns nur unter Berücksichtigung des späteren Berufsfeldes möglich. Der zweite Teil der Aufnahmeprüfung, der berufsbezogene Teil, besteht darum aus einem Gespräch sowie aus zwei Kinderbegegnungen. Diese wichtigen Bestandteile unseres Aufnahmeverfahrens sollen in den beiden nächsten Kapiteln dargestellt werden.

2.1 Das Gespräch

2.1.1 Vorinformationen und Einstieg ins Gespräch

Wenn sich die Kandidatinnen und Kandidaten über die Anforderungen informieren wollen, finden sie im Studienheft 3 den folgenden Text zum Titel "Gespräch":

"Es wird ein Gespräch von ca. 30 Minuten Dauer in Standardsprache durchgeführt. Es knüpft im wesentlichen an Ihre Selbstdarstellung und Ihre Schulerfahrungen an und gibt Ihnen Gelegenheit, zu pädagogischen und gesellschaftlichen Problemen Stellung zu beziehen. Sie haben bei jeder Frage Bedenkzeit und können Rückfragen stellen - und Sie können auch Fragen ablehnen.
Beurteilungskriterien: Kontaktfähigkeit - Motivation - Kommunikationsfähigkeit - Beweglichkeit - Gliederung der Gedanken - Problembewusstsein - Differenziertheit der Argumentation - Kritikfähigkeit - Sprachmuster - Selbständigkeit - Ideenreichtum - Originalität".

So informiert kommen die Kandidatinnen und Kandidaten ins Gespräch und werden von den Examinatorinnen und Examinatoren, das sind ausschliesslich Seminarlehrkräfte - begrüsst. Ich persönlich füge jeweils folgende Einführung hinzu: "Mein Name ist Rüedi, dort sehen Sie Frau/Herrn X. Wir teilen unsere Arbeit auf. Frau X/ Herr X wird schwerpunktmässig das Protokoll führen, ich werde das Gespräch führen und Ihnen Fragen stellen. Ich selber habe den von Ihnen eingereichten Lebenslauf gelesen, Frau X/Herrn X nicht. Sie können somit jetzt im Gespräch gut Inhalte wiederholen, die Sie bereits in Ihrem Lebenslauf festgehalten haben, weil das für Frau/ Herrn X keine Wiederholung ist. Wir bitten Sie, so ausführlich und zusammenhängend wie möglich zu antworten, so dass es nicht zu einem Ping-Pong-Spiel kommt. Wir melden uns schon und fragen, wenn wir etwas wissen oder das Gespräch lenken

wollen." Dieser informierende Einstieg ist mir persönlich sehr wichtig, weil ich so den Ball übergebe und sehe, wie weit die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Verantwortung wahrnehmen und ihre Selbständigkeit, ihr Problembewusstsein sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten dadurch unter Beweis stellen, dass sie ausführlich, differenziert und gegliedert antworten. Letztlich hat eine Kandidatin meine Einleitung so beantwortet: "Gut, dann erkläre ich Ihnen zuerst, aus welcher Familie ich komme.....". Beweglich und eigenständig hat sie die Situation erfasst und gar nicht auf meine erste Frage gewartet, so dass ich mich erst nach zwei, drei Minuten eingeschaltet habe. Dieser Gesprächseinstieg ist aber die Ausnahme, meistens beginne ich mit der Frage der Berufsmotivation: "Warum möchten Sie gerade Lehrerin werden? Was lockt Sie an diesem Beruf? Was möchten Sie in diesem Beruf erreichen?"

Diese Frage scheint mir notwendig zu sein, um die Berufsmotivation kennenzulernen. Die Antworten fallen sehr unterschiedlich aus. Kürzlich reagierte ein Kandidat mit dem Hinweis, da müsse er schon etwas ausholen und in seine Kindheit zurückkehren, worauf er frühe Begegnungen mit seinem ersten Primarlehrer erzählte, um dann mit der Oberstufe und dem Gymnasium fortzusetzen. Er entschied sich also für eine chronologische Darstellungsart, bewies so seine Fähigkeit der Gliederung und berichtete in der Folge differenziert und ausführlich, welche Faktoren alle bei seinem Prozess der Berufswahl eine Rolle spielten. Andere antworten mit dem Hinweis auf die Weite und Vielfalt des Primarlehrerberufes und beschreiben dann einzelne Aufgaben genauer, die ihnen zusagen. Auch das ist eine Möglichkeit, logisch und gliedernd vorzugehen. Andere Kandidaten antworten knapp mit ein, zwei Sätzen, dass sie Kinder gerne hätten, ohne weiter zu begründen, warum es gerade der Lehrerberuf sein sollte. Sie verpassen somit die Möglichkeit, ihre Gedanken zu gliedern und differenziert in der Argumentation zu antworten. Natürlich geht es nicht darum, einem Kandidaten oder einer Kandidatin ein einmaliges Verpassen einer Chance anzukreiden. Erst das ganze Gespräch von dreissig Minuten gibt Aufschluss über Ideenreichtum, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Originalität, Gliederungsfähigkeit und Differenziertheit der Argumentation; Kriterien, welche Grundvoraussetzungen für Lehrkräfte aller Stufen abdecken (vgl. Mehlin, 1988, S.175).

2.1.2 Zum weiteren Gesprächsverlauf

Die Einstiegsfrage, warum und wozu Lehrerin oder Kindergärtnerin, formuliere ich bewusst offen, so dass die Kandidatin und der Kandidat viel sagen können. Einerseits ist es mir wichtig, die genaue Motivation für die Berufswahl kennenzulernen, andererseits können Problembewusstsein, Ideenreichtum oder Selbständigkeit nicht mit Ja-Nein-Entscheidungsfragen geprüft werden. Die Fragen müssen gewisse Wahlmöglichkeiten beinhalten. Fällt die Begründung der Motivation nicht zufriedenstellend aus, frage ich nach. Antwortet ein Kandidat zum Beispiel, er sei gern mit Kindern zusammen, das wisse er von den Pfadfindern, frage ich nach: "Pfadfinderführer können Sie ja mit jedem Beruf sein. Warum gerade Lehrer?" "Warum gerade Kindergarten/Unterstufe? Was reizt Sie gerade an dieser Stufe?" "Warum werden Sie nicht Sportlehrer oder Musiklehrer, da sind Sie auch mit Kindern zusammen?" Solche Nachfragen geben der Kandidatin/dem Kandidaten die Möglichkeit, die bisherige Berufswahl genauer zu begründen. Die eine Kandidatin schildert dann vielleicht einen

eindrücklichen Prozess, der vor 15 Jahren mit dem Erleben einer vorbildhaften Kindergärtnerin begonnen hat und mit Gesprächen mit einer Verwandten, die Heilpädagogin ist, endet. Der andere Kandidat weiss nicht viel zu sagen, was ihn genau am Beruf des Lehrers anspricht.

Weitere Standardfragen von mir sind :

- Welche Berufsmöglichkeiten haben Sie sonst in Betracht gezogen?
- Was machen Sie, wenn es mit der Aufnahme jetzt nicht klappt?
- Wo/wie sind Sie in Ihrem Wunsch, Lehrer zu werden, bestätigt worden?
- Haben Sie schon Erfolgserlebnisse mit Kindern gehabt?
- Wo/wie haben Sie den Kindergarten/die Unterstufe genauer kennengelernt? Haben Sie eventuell einen Besuch gemacht?
- Was erwarten Sie von der Ausbildung am Seminar?
- Sehen Sie auch Schwierigkeiten im Lehrerinnenberuf? Nachteile dieses Berufes. Es gibt Lehrkräfte, die nach einigen Berufsjahren ausgebrannt sind. Was meinen Sie zu diesem Risiko? Wie wollen Sie das verhüten?

Kürzlich antwortete ein Lehrersohn, das sei wirklich ein Problem, er sehe das bei seinem Vater. Dieser sei 51 und würde oft nur von der Schule erzählen. Dieser Gefahr müsse man sich bewusst sein und Beruf und Freizeit voneinander trennen können, auch wenn dies nicht immer so leicht sei. Wichtig sei zudem, sich zusätzlich zur Schule einen Geltungsbereich zu schaffen, dass man auch mit anderen Menschen aus anderen Berufsgruppen zusammenkomme. Lebensweisheiten aus dem Munde eines jungen Menschen!

Ein weiterer für mich aufschlussreicher Themenkreis sind eigene Stärken und Schwächen. Wirkt vielleicht Frau Müller eher schüchtern im bisherigen Gesprächsverlauf, frage ich sie gerne nach Stärken und Vorzügen, die sich im Beruf der Lehrerin Müller positiv auswirken könnten. Eine positiv-aufbauende Gesprächsatmosphäre zu schaffen ist sehr wichtig, damit die Kandidatinnen und Kandidaten wirklich auch ihr Bestes geben können. "Aktives Zuhören" (Gordon), ein bestätigendes Nicken, eine wohlwollende Nachfrage, und die Welt kann für den geplagten Kandidaten, der befürchtet, von zwei Lehrern ausgequetscht zu werden, etwas freundlicher aussehen. Wirkt der Kandidat hingegen sicher und souverän, gehe ich gerne einmal zur kritischen Frage über, ob er auch Defizite oder Schwächen bei sich sehe, wenn er an eine zukünftige Berufsausübung denke. Diese Frage nach den persönlichen Defiziten finde ich im Hinblick auf Problembewusstsein und Kritikfähigkeit wichtig, ich stelle sie jedoch situativ. Ich beginne zwar stets mit der Frage nach der Berufsmotivation und habe zahlreiche damit zusammenhängende Fragen auf Vorrat, einem fixen Schema folge ich jedoch nicht. Die Kandidatinnen und Kandidaten haben das Recht, als Persönlichkeiten ernstgenommen und individuell gefordert zu werden. Meine Eignungsgespräche könnten darum als halbstandardisiert mit vorgegebenen Auswertungsdimensionen bezeichnet werden. Der genaue Verlauf ist jedoch immer individuell, jede Nachfrage - und ich frage gerne nach - lenkt und beeinflusst den weiteren Gesprächsverlauf. Manchmal interessiert mich ein angesprochenes Thema persönlich. Wenn ich aus dem Lebenslauf weiss, dass eine Kandidatin eine Zwillingsschwester hat, notiere ich mir eine diesbezügliche Frage und stelle sie, wenn sie zum Gesprächszusammenhang passt. Meine persönlichen Reaktionen auf die KandidatInnen zu beobachten,

finde ich sehr aufschlussreich. Fühle ich mich angesprochen oder wird es mir langweilig im Gespräch? Wenn ich meine persönliche Befindlichkeit, zum Beispiel einen Anflug von Müdigkeit nach fünf Gesprächen, miteinbeziehe, sind solche persönlichen Reaktionen Hinweise auf die Kommunikations- und die Kontaktfähigkeit der KandidatInnen. In der Psychotherapie ist dieser Sachverhalt unter dem Stichwort "Gegenübertragung" seit Freud ja oft diskutiert worden. Im Auswertungsgespräch kann zum Beispiel die Bemerkung fallen: "Ihm würde ich mein Kind sofort anvertrauen." Solche Selbstbeobachtungen fließen in die Schlussbeurteilung ein, weil es abschliessend immer um eine Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit geht.

2.1.3 Zum Abschluss des Gesprächs

Nach 20, 25 Minuten muss ich mir jeweils überlegen, was ich noch fragen will bzw. wie ich das Gespräch abschliesse. Interessant ist zum Beispiel der Vergleich, wieviele Fragen ich stellen konnte/musste bzw. wieviel die KandidatInnen aus den Fragen gemacht haben. Manche Gespräche entwickeln sich aus einigen wenigen Fragen heraus, bei anderen braucht es sehr viele meinerseits; Unterschiede, die Hinweise auf Ideenreichtum, Beweglichkeit, Selbständigkeit und Problembewusstsein ermöglichen. Für den Fall von schleppenden Gesprächen, aber auch wenn ich merke, dass sich eine Kandidatin beispielsweise bei einer Frage verkrampft, sage ich, dass wir noch einen Sprung zu einem Zitat machen, worauf ich zum Beispiel Liebknechts Aussage "Geistige Fähigkeiten verkümmern wie Muskeln, wenn sie nicht geübt werden" zur eigenen Stellungnahme überreiche. Mit so einem Kurswechsel kann die Beweglichkeit des Kandidaten gut geprüft werden.

Oft leite ich den Schlussteil mit dem folgenden Hinweis ein: "Unser Gespräch geht langsam zu Ende. Möchten Sie noch etwas sagen, was bisher zu kurz gekommen ist? Müssen wir noch etwas wissen über Sie? Eine Stärke vielleicht?" Die einen runden rhetorisch geschickt mit einem Schlusswort ab, dass sie sehr gerne Lehrerin werden möchten, andere reagieren eher hilflos. Unsererseits runden wir oft mit einer Nachfrage nach den eventuell noch bevorstehenden Prüfungen ab und verabschieden uns danach.

2.1.4 Zur Auswertung des Gesprächs

Nach den 30 Minuten Gespräch haben die Expertin/der Experte - das sind zum Teil Lehrkräfte der Gymnasien und Diplommittelschulen, überwiegend aber externe (Lehrer-)Bildungsfachleute - und ich als Examinator die Aufgabe, uns auszutauschen und einen Bogen mit einer Skala von +3 bis - 3 auszufüllen. Die Kriterien, welche den KandidatInnen mit dem Studienheft bekanntgegeben wurden (vgl. 2.1.1), finden sich wiederum auf diesem Bogen. Sie werden als Voraussetzung für die Notengebung einzeln beurteilt, bevor wir uns auf die Gesamtnote zwischen 1 und 6 einigen müssen. Dieser Einigungsprozess ist sehr wichtig. Zuerst bitte ich die Expertin/den Experten meistens, das Gespräch aus ihrer/seiner Sicht aufgrund des Protokolls nochmals aufzurollen, worauf wir uns dann unsere Eindrücke schildern und zur Notengebung kommen. Meistens geht es um den Spielraum einer halben Note, grössere Meinungsdivergenzen erlebe ich eher selten. Hilfreich für den gemeinsamen Massstab waren Schulungsnachmittage, an denen wir übten und unsere jeweiligen Einschät-

zungen verglichen, um so mindestens partiell zu einer Angleichung unserer Bewertungsmaßstäbe zu kommen, was unter den Aspekten der "Institutionengerechtigkeit" sowie der "Chancengleichheit" sehr wichtig ist. Ebenfalls wichtig ist in diesem Zusammenhang eine möglichst konstante Besetzung des gesamten Prüfungsteams, was in den letzten Jahren der Fall war.

Natürlich bleibt die Beurteilung eines jungen Menschen innerhalb von 45 Minuten (30 Minuten Gespräch, 15 Minuten für die Notengebung) ein schwieriges Unterfangen, das zuweilen, gerade in Zweifelsfällen, nicht ohne eine gewisse psychische Belastung für die Beurteilenden abgeht. Sind Prognosen überhaupt möglich? Wie lässt sich die Lern- und Entwicklungsfähigkeit eines Kandidaten erfassen? Sind die zugrunde gelegten Eignungskriterien für den Lehrberuf wirklich bedeutsam? Wieviel ist eventuell der Prüfungsnervosität zuzuschreiben? Allerdings dürfen solche Grundsatzüberlegungen nicht zur resignativen Lähmung führen. Schopenhauers Tausendfüßler, der auf die Frage, wie es ihm immer gelinge, seine 1000 Füßchen gleichzeitig zu bewegen, plötzlich stockt und zum ersten Mal in seinem Leben nicht mehr vorwärts kommt, ist ein warnendes Beispiel. Der Rahmen ist uns mit dem bestehenden Numerus clausus vorgegeben. Unsere Aufgabe ist es, den im Begriff "Eignungsabklärung" enthaltenen Anspruch einzulösen.

Was wir im Moment als Seminar nicht leisten können, was aber von der wissenschaftlichen Seite her nützlich und sinnvoll wäre, ist die empirische Auswertung unserer Eignungsabklärungen. Welche Korrelationen bestehen zum Beispiel zwischen Prüfungsergebnissen, Praxisnoten der Ausbildung und späterer Berufsbewältigung? Es wäre wünschenswert, wenn im Zusammenhang mit der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen auch solche Fragen der Eignungsabklärungen und Selektion wissenschaftlich erforscht werden könnten.

2.2 Begegnung mit Kindern im Kindergarten und/oder der Primarschule

Die Begegnung mit Kindern als Prüfungsbereich zur Zulassung für einen Ausbildungsplatz ist verbunden mit der Absicht, zusätzlich zum Schulleistungsbereich auch eher persönlichkeitsgebundene, kommunikative und interaktionelle Voraussetzungen der StudienanwärterInnen zu erfassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Bedingungen zur Ausbildung nicht allein aufgrund der persönlichen Entscheidung der Studienanwärter sowie deren erbrachter Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern als gegeben zu betrachten sind. Im Gegenteil gilt ein gewisses Auswahlverfahren vor Aufnahme des Studiums als "angemessen, in dessen Rahmen z.B. auch praktisch-pädagogische Vorerfahrungen ... oder Elemente einer Bildungsbiografie eines zukünftigen Lehrers mitberücksichtigt werden" (Terhart 1996, S.191 ff.). Dabei stellt sich die Frage nach den entsprechenden Schlüsselqualifikationen, die für den Erwerb von berufs- und ausbildungsspezifischen Kompetenzen als bedeutsam erachtet werden. Diese sollen anhand der Kinderbegegnungen und in der Arbeit der KandidatInnen mit zwei Lerngruppen verschiedener Altersstufen festgestellt werden.

2.2.1 Aufgabenstellung und Prüfungsverlauf

Die StudienanwärterInnen absolvieren zwei Kinderbegegnungen auf ihren beiden Ausbildungs-Zielstufen (aus Kindergarten, Primar-Unterstufe, Primar-Mittelstufe).

Dabei arbeiten sie - nach einer Vorbereitungszeit von jeweils 15 Minuten - je eine Viertelstunde mit Gruppen von 6 bis 8 Schülern und Schülerinnen. Der Phase der direkten Begegnung mit den Kindern folgt eine kurze Reflexion mit anschliessender Nachbesprechung und Selbstbeurteilung.

Bei den Klassen, in denen die Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden, handelt es sich um Praktikumsklassen des Seminars. ExaminatorInnen sind demgemäss ausgewiesene Praxislehrpersonen, die in Zusammenarbeit mit ExpertInnen (zumeist interne und externe DozentInnen der Allgemeinen Didaktik) die Beurteilung vornehmen.

Die Aufgabenstellung differiert je nach Stufe. Im Kindergarten werden aus bereitgestellten Gegenständen/Materialien einer oder mehrere ausgewählt und damit Spiele mit der Kindergartengruppe gestaltet. An der Unterstufe wird eine abgegebene Kurzgeschichte in Mundart erzählt und mit den SchülerInnen bearbeitet. Die Aufgabe an der Mittelstufe besteht darin, aus mehreren zur Verfügung gestellten Lerngegenständen einen auszuwählen und darüber mit den SchülerInnen ein Gespräch in Standardsprache zu führen. Von der Problemstellung her ist damit für jede Kombination der zwei Prüfungen eine eher nachbildende, nacherzählende und eine eher konstruktive Aufgabe angelegt. Grundsätzlich werden die zu Prüfenden dazu ermutigt, sich im Rahmen ihrer Prüfung frei zu fühlen, vollständig selbständig zu entscheiden, mit welchen Mitteln und Methoden im Rahmen der zur Verfügung stehenden Situation (von der Sitzanordnung bis zum etwaigen Rollenspiel) sie ihre Begegnung gestalten möchten. Dabei zeigt sich "Selbständigkeit" als Schlüsselqualifikation (Hascher, 1996, S. 67 ff.).

Für das Prüfungssetting relevant erscheint uns unter anderem, dass die KandidatInnen zu Beginn des Prüfungshalbtags jeweils vor dem Eintreffen der Kinder den "Ort des Geschehens", das Klassenzimmer, sowie die Personen der Prüfungsdurchführung, ExaminatorIn und ExpertIn, kennenlernen und sich entsprechend darauf einstellen können. Aber auch der Auswahl der zur Verfügung gestellten Geschichten oder Gegenstände ist Bedeutung beizumessen. So soll das Prüfungsmaterial in "mittlerer Distanz zum Kind" sein, weder allzu fern zu den Interessen der Lerngruppe noch in besonders naher Beziehung zur Gruppe oder zum einzelnen Kind (z.B. zuvor behandelte Themen, Kuscheltier, usw.)

2.2.2 Arbeit mit den Kindern

Nach der Vorbereitungszeit treffen die Probanden im Klassenzimmer auf die Lerngruppe. Ihr Part beginnt mit der Sammlung und Begrüssung der Kinder und endet mit dem Abschluss der Aktivität und der Verabschiedung von der Gruppe. Dabei erleben die zu Prüfenden die reale Situation, mit ihrer vorgestellten Vorbereitung auf eine Kindergruppe zu treffen und dann situativ flexibel zwischen dem Geplanten und den Reaktionsweisen der SchülerInnen reagieren zu müssen.

2.2.3 Beurteilung

2.2.3.1 Kriterien

Die Kriterien, nach denen beurteilt wird, verstehen sich als diejenigen Handlungsmuster, die sich unter der Perspektive der Ausbildungsvoraussetzung zur Interaktion

von Lehrenden und Lernenden im Unterricht (Dubs, 1995) und aus den Standards für die Ausbildung von LehrerInnen (Oser, 1997) ableiten lassen. Stufenübergreifend lassen sie sich kompetenzorientiert in folgende Bereiche kategorisieren:

- Kind- und Inhaltsorientierung
- Strukturierungsvermögen
- Ausdrucksfähigkeit
- Interaktionsfähigkeit
- Handlungsvermögen und Zielorientierung
- Selbsteinschätzung

Dabei kommen gewisse Items in einzelnen Teilprüfungen in verschiedener Intensität zur Ausprägung. Während beispielsweise beim Gestalten der Geschichte verbales und nonverbales Ausdrucksvermögen besonders gefordert sind, verlangt das Gespräch über einen Lerngegenstand eher strukturierendes, zielorientiertes und gleichsam diskursives Verhalten. Oft geht es aber gerade auch um Antinomien wie "Kind vs. Sache/Gegenstand/Geschichte", "Zuhören vs. Leiten", "Vorbereitung vs. Dynamik der Begegnungssituation", in denen sich die Probanden zurechtfinden und ihr situatives Wahrnehmungsvermögen, ihre dialogischen Kompetenzen und ihr Entscheidungs- und Handlungsrepertoire anwenden sollen.

Als Instrument zur Beurteilung der Kinderbegegnung steht den ExaminatorInnen und ExpertInnen ein Beobachtungsbogen zur Verfügung. Dieser wird unabhängig voneinander geführt und dient im Anschluss an die Nachbesprechung als Grundlage für die gemeinsam festzulegende Bewertung.

2.2.3.2 Selbsteinschätzung und abschliessende Beurteilung

Anlässlich einer kurzen Nachbesprechung haben die Probanden zuerst die Gelegenheit, ihre eigene Wahrnehmung darzustellen, eine eigene Analyse und Einschätzung vorzunehmen. Im anschliessenden halbstandardisierten Gespräch werden unter anderem Vorüberlegungen, Umgang mit Unerwartetem, die Wahrnehmung der SchülerInnen sowie Lernen aus Erfahrung thematisiert. Dabei geht es um die Frage, wie die KandidatInnen im Ansatz einer Metakognition (Dubs, 1995, S. 172) ihre Denkprozesse und Aktionen planen, überwachen und beurteilen sowie nach Alternativen suchen. Dabei ist für die abschliessende Beurteilung durch ExaminatorIn und ExpertIn von hohem Wert, anhand des kurzen Gesprächs so viel wie möglich auch über die Verstehensvorgänge der Geprüften im Kontext der Prüfungssituation (unter erhöhtem Handlungsdruck) in Erfahrung zu bringen (Reusser, 1994, S. 15ff.).

2.2.4 Ergebnisse / Validität

Eine empirische Wirksamkeitsanalyse durch die Analyse des Zusammenhangs von Beurteilungen der Kinderbegegnungen, des Verlaufs der anschliessenden berufspraktischen Ausbildung und der späteren erfolgreichen Berufsausübung wäre wünschbar. Darüber hinaus wäre von hohem Interesse zu untersuchen, ob und inwiefern die gängige Beurteilungspraxis im speziellen der Kinderbegegnungen mit dazu beiträgt, die Tendenz der Feminisierung des Lehrberufs zu verstärken (Criblez, 1997, S. 245).

Der Quervergleich der Prüfungsergebnisse über verschiedene Kinderbegegnungen und Jahrgänge hinweg lässt darauf schliessen, dass mittels der festgelegten Beobachtungskriterien eine gewisse Konstruktvalidität sichergestellt ist. Voraussetzung einer kohärenten Beurteilungspraxis aber ist, dass die den Beurteilungen zugrundeliegenden Parameter und Indikatoren immer wieder offengelegt und im Kreis der Beurteilenden neu diskutiert und weiter geklärt werden. Dabei geht es explizit um die Feststellung der Ausbildungseignung und weniger um die Überprüfung der Berufseignung, die als Ausbildungsziel angestrebt wird.

Literaturverzeichnis

- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift*. Neuwied: Luchterhand.
- Criblez, L. (1997). Strukturwandel der schweizerischen Lehrerbildung. In M. Bayer u.a. (Hrsg.), *Brennpunkt Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten..* Zürich: SKV.
- Gonon, Ph. (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Hascher, T. (1996). Schlüsselqualifikation Selbständigkeit. In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Leupold, E.M. (1995). *Handbuch der Gesprächsführung*. Freiburg: Herder.
- Mehlin, U.H. (1988). Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (2), 169-179.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1 und 2), 26-37 und 210-228.
- Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft (1995). *Verordnung über die Zulassung zum Lehrerseminar*, 31.10.1995 (643.43).
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen*. Bern: Huber.
- Rischar, K. (1989). *Die Auswahl von Auszubildenden*. Hamburg: Feldhaus.
- Seminar Liestal (1998). Studienheft 3.1: *Ausbildung zur Lehrkraft Kindergarten / Unterstufe - Primarschule Unter-/ Mittelstufe - Realschule. Aufnahmeverfahren. Liestal*.
- Seminar Liestal (1998). *Ausbildung zur Lehrkraft Studienweg für Berufsleute. Vorkurs*. Liestal.
- Terhart, E. (1996). Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrberuf. Befunde und Konsequenzen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation - Selbstbild - Fremdbild*. Weinheim: Juventa.

Beurteilung und Selektion im demokratischen Schulsystem¹

Ein argumentatives Potpurri

Heinz Rhyn

Der Beitrag geht von Bedingungen eines demokratischen Schulsystems aus. Dabei wird die Funktion der Beurteilung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Selektion untersucht. Das Thema wird in drei sehr unterschiedlichen Abschnitten bearbeitet: Im ersten Teil werden die historischen Entwicklungen und Ideen der öffentlichen Volksschule skizziert. Der Wandel von einem ständischen zu einem 'demokratischen' Schulsystem lässt sich als Wechsel von einer sozial vorselektionierenden, vertikalen zu einer auf Rechtsgleichheit basierenden, horizontalen Struktur beschreiben. Der zweite Teil berichtet über eine empirische Überprüfung des Zusammenhangs von Schülerleistungen und Note, wobei sich erhebliche Verzerrungen nachweisen lassen. Im abschliessenden systematischen Teil werden Beurteilung und Selektion im Konzept der Chancengleichheit vor dem Hintergrund der beiden ersten Teile diskutiert. Mögliche Folgerungen für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie für deren Ausbildungen werden aufgezeigt und diskutiert.

"(...wir finden) keinen einzigen haltbaren Grund, weswegen wir das jedem Stande zugetheilte Loos nicht auch in der Wahl des Erziehungs- und Bildungsganges respektieren sollten, der den Bedürfnissen des gegebenen Standes am besten zu entsprechen vermag" (Fellenberg, 1813, S. 64f.).

1813 wird diese dezidierte Stellungnahme für eine ständische Erziehung in der "Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwil" von ihrem Begründer, Philipp Emanuel von Fellenberg, formuliert. Grundsätzlich bestand seine Idee darin, unterschiedliche Schulen für die verschiedenen Stände - in diesem Fall für die Armen - einzurichten. Schulen, die auf bestimmte soziale Schichten zugeschnitten sind, stellen wohl die radikalste Form der Selektion dar, die bereits bei Schuleintritt und zudem unabhängig vom Lernerfolg der Individuen funktioniert und einfach die sozialen Verhältnisse reproduziert und festigt.

Das Schulsystem, wie wir es heute kennen, gliedert sich und funktioniert anders. Es beginnt mit einer obligatorischen Volksschulstufe für alle, wobei die Promotionen und die Selektionen für weiterführende Schulen aufgrund individueller, von Lehrerinnen und Lehrern beurteilter Lernerfolge vorgenommen werden. Spätestens seit den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts sind Bestrebungen im Gange, die Zeitpunkte der Selektion hinauszuschieben, idealiter ganz abzuschaffen. Dies würde bedeuten, dass allen alle Schulen und Ausbildungsgänge, für die sie sich interessieren, offen stehen würden. Prinzipiell könnte ein derartiges Bildungssystem funktionieren. Allerdings hätte dies finanzielle, gesellschaftliche und wissenschaftliche Auswirkungen von unermesslichem Ausmass.

¹ Leicht überarbeiteter Vortrag anlässlich der Kollegiumstagung zum Thema Beurteilung vom 7. August 1997 am Lehrer- und Lehrerinnenseminar Hofwil.

Ich versuche in meinem Referat das Unzeitgemässe, nämlich die Verteidigung einer professionellen Beurteilung von Lernerfolg, der sich am Wissen und Können bemisst sowie einer auf dieser Basis operierenden schulischen Selektion. Dieses Verfahren ist eine historische Errungenschaft, garantiert und stärkt die pädagogische Stimme im Selektionsprozess, und es ist das bislang fairste und demokratisch legitimste Verfahren der gesellschaftlich unvermeidlichen Selektion.

Die Argumente, die meine These stützen, liegen nicht einfach auf der Hand. Es wird deshalb nötig sein, in sehr unterschiedlichen Gewässern zu fischen, ein Wechselbad wird sich nicht vermeiden lassen. Diese Zumutung wird in drei Teilen geschehen, einem historischen, einem empirischen und einem systematischen. Zunächst werde ich darstellen, wie das Problem entstanden ist, warum die Schule hierarchisch strukturiert und mit entsprechender Leistungsselektion aufgebaut worden ist und was an diesem historischen Prozess progressiv war (1). Anschliessend werde ich die Ergebnisse aus einer neuen empirischen Untersuchung vorstellen, die belegen, wie unzuverlässig die Beurteilung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch Noten in ausgewählten Schulfächern geschieht (2). Abschliessend werde ich das konstruierte Dilemma zwischen historischem Anspruch und systematischen Unzulänglichkeiten einer pragmatischen Lösung zuführen und dabei schultheoretisch, bildungs- und professionspolitisch argumentieren (3). Das Wort ‚Lösung‘ soll an dieser Stelle keine Konsenserwartungen wecken und nicht Hoffnungen auf Praxiserleichterungen aufkommen lassen. Ich werde eher die Vor- und Nachteile von Beurteilung und Selektion abwägen.

1. Zur historischen Begründung des modernen Schulsystems

Historisch betrachtet steht unser Schulsystem in einer direkten Linie zur Aufklärung und zur Französischen Revolution. Im Laufe des 18. Jahrhunderts konstituierte sich eine bürgerliche Gesellschaft, die sich gegenüber der aristokratischen und klerikalen Machtverteilung emanzipierte. Wichtige Faktoren in diesem Prozess waren die Entstehung einer Öffentlichkeit, der Kampf für die Pressefreiheit, die Durchsetzung des rationalen und überprüfbaren Wissens, letztlich der Demokratie (vgl. Rhyn, 1997). Diese Mittel gegen die ständischen und religiösen Privilegien und Machtbefugnisse wurden mit dem Aufbau eines allgemeinen, öffentlich-rechtlichen Bildungssystems gefestigt. Deshalb war in der Französischen Revolution die Einführung einer flächendeckenden Schule, einer "instruction publique", wie sie von Condorcet entwickelt wurde (vgl. Osterwalder, 1993), eines der zentralen Themen.

Die Forderung nach einer öffentlich-rechtlichen Schule bedeutete Opposition zur herrschenden Machtverteilung zwischen Aristokratie und Kirche. Auch in der Schweiz, zur Zeit der Helvetischen Republik, wurde die Staatlichkeit der Schule mit der Demokratie, den allgemeinen Bürgerrechten und den Zielen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gerechtfertigt. Der Zürcher Johannes Schulthess forderte, die demokratischen Freiheiten durch ein staatliches Schulsystem zu garantieren. Diese Freiheiten sollten jedem den Weg zu allen Berufen, aber auch zu allen Ämtern und allen Staatsfragen öffnen, aber "diese Freyheit darf von jedem nur insoweit geltend gemacht und ausgedehnt werden, als seine natürlichen und erworbenen Fähigkeiten hinreichen" (Schulthess, 1798, S. 6), das heisst, wenn er die entsprechenden Lei-

stungen erbringt. Die Staatlichkeit der Schule soll zwischen der Gleichheit der Bürger und der Ungleichheit der Menschen sowie der Ungleichheit ihrer Mittel vermitteln. Weil eine Staatsschule aber der Gefahr ausgesetzt ist, politisch angepasste Bürger zu erziehen und damit die Freiheit erneut zu beschneiden, darf der Staat sich nicht eigenmächtig in die innerschulischen Angelegenheiten einmischen. Die Schule sollte öffentlich kontrolliert werden, wozu die Institution der Erziehungsräte geschaffen worden ist, die in einigen Kantonen der Schweiz bis heute bestehen (Brändli, Landolt, Wertli, 1998).

Die Vorstellung, dass Erziehung und Bildung nicht nach ständischen und religiösen Gesichtspunkten zu verfahren habe, wurde von Philipp Albert Stapfer, dem Minister für Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik durchgesetzt. In seinem Erziehungsplan von 1799 entwirft Stapfer die Grundstrukturen der modernen Schule, wie sie bis heute besteht. Bereits Jahre zuvor hatte sich Stapfer mit diesen Themen befasst, in Auseinandersetzung mit den Schriften Condorcets und anlässlich einer Reise durch Frankreich, die ihn 1791 auch nach Paris führte. In seinem Erziehungsplan baut er das Bildungssystem dreistufig auf: Die erste Stufe, die sofort eingerichtet werden sollte, ist die Bürgerschule. Sie soll ausnahmslos allen zugänglich sein und allen den Weg zur "Selbstständigkeit, zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und zur Selbstachtung (Stapfer, 1799, S. 69) eröffnen. Deshalb sollten diese Bürgerschulen, die nachmaligen Volksschulen, nicht nur in Städten, sondern flächendeckend in allen Regionen eingerichtet werden. An diese erste Stufe schliessen der Beruf - der mit Abnahme des Zunftwesens zunehmend schulisch erlernt wird -, das Gymnasium als wissenschaftliche Propädeutik sowie technische Schulen an. Die dritte und letzte Stufe wird durch die einzige Zentralschule, die Wissenschaftliche Akademie, später die Universitäten, gebildet.

Aufgrund der Kriegswirren und der Neuordnung Europas von 1819 ist Stapfers Bildungsplan nicht sofort umgesetzt worden. Die anschliessenden Anstrengungen für die Einführung der allgemeinen, obligatorischen Volksschule orientierten sich aber an seiner Vorgabe. Der Aufbau unseres Schulsystem ging allerdings nicht ohne teils heftige Auseinandersetzungen vor sich. Einer der Mitstreiter um die Form und Struktur der Schule war der einleitend zitierte Fellenberg, der glaubte, in Hofwil das Bildungssystem für den regenerierten Staat gefunden zu haben und er alleine könne die Geschicke der öffentlichen Schule verantwortungsvoll leiten. Fellenberg ging von einer rechtlichen und gesellschaftlichen Ungleichheit der Menschen aus und verteidigte deshalb die Standeserziehung.

Ausserdem war das Hofwil-Projekt als Anstaltserziehung angelegt, womit den Eltern die Kinder faktisch entzogen wurden. Das Schulsystem, das in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts im Kanton Bern verfassungsmässig eingeführt wurde (vgl. Criblez, 1993), sah allerdings anders aus, obschon Fellenberg Mitglied des Verfassungsrates von 1831, Mitglied des Erziehungsdepartements und der vorbereitenden Kommission für das Primarschulgesetz von 1835 war. Die Einsichten in den Zusammenhang von Rechtsgleichheit, Souveränität und allgemeiner Volksbildung führte dazu, dass die progressiven Kräfte staatspolitisch und juristisch, nicht mehr - wie noch Pestalozzi und Fellenberg - karitativ und humanitär argumentierten (vgl. Osterwalder, 1996).

In der Verfassung des Kantons Bern von 1831 ersetzt Bildung die alten "Vorrechte des Orts, der Geburt, der Personen und der Familien" (Verfassung 1831, § 9). In ihr wird der Staat für die Unterhaltung von Schulen verpflichtet. Im Artikel 12 heisst es, "der Staat soll die öffentlichen Schul- und Bildungsanstalten unterstützen und befördern" (vgl. Gerber, 1997, S. 8). Bezogen auf die republikanisch-demokratische Verfassung formuliert dies Ludwig Snell:

"Solche Verfassungen verlangen nothwendig ein Volk, welches denjenigen Grad von Ausbildung zur Vernünftigkeit besitzt, wodurch die Freiheit und Humanität des Staates gewährleistet sind; also in geistiger Hinsicht ein gebildetes freies und selbstständiges Urtheil, und in sittlicher Hinsicht so viel Selbstverläugnung, dass es im Stande ist, das Privatinteresse dem allgemeinen Wohl unterzuordnen" (Snell, 1834, S. 48f., Hervorh. im Original).

Damit Bildung nicht selber zu einem Privileg wird, muss sie ein Recht und eine Pflicht für alle sein und gleichzeitig muss allen Fähigen der Zugang zu weiterführenden Schulen bis hin zur Hochschule offen stehen. Damit ist das demokratische Prinzip der Rechtsgleichheit bis in die Elitebildung, bis zu den Universitäten, angewendet worden. Nicht zufällig ist deshalb die Hochschule im Kanton Bern in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts, genau 1834, gegründet worden. Schon damals sollten Jugendliche aus sozioökonomischen Unterschichten mittels Stipendien unterstützt werden (vgl. Criblez, 1993, S. 207).

Das moderne Schulsystem unter einer demokratischen Verfassung wurde mit dem Gesetz über die öffentlichen Primarschulen der Republik Bern von 1835 rechtlich verankert und konstituierte eine Volksschule für Knaben und Mädchen (vgl. Gerber, 1997). Inhaltlich wird das Schulsystem nicht mehr auf Kirche und Glauben, sondern auf Wissen und Können ausgerichtet, während die zentralen Erziehungsaufgaben Sache der Eltern bleiben. Strukturell besteht es aus einer allen gemeinsamen und obligatorischen Volksschule, die einerseits die Grundlagen für das kulturelle, politische und ökonomische Leben zugänglich macht und andererseits gleichzeitig auf die weiterführenden Schulen vorbereitet. Konzeptionell stand damit allen die Möglichkeit offen, zuoberst im Bildungssystem anzukommen.

Dass der Zugang zum Gymnasium über schulische Leistungen ermöglicht wurde, gehört zu einer der wichtigsten liberalen, demokratischen Errungenschaften bei der Neugestaltung des bernischen Schulsystems. Denn noch 1823 wurde – wie dies bernischer Tradition entsprach (vgl. Rhy, 1998) – das städtische Gymnasium als Schule für privilegierte Schichten verstanden. Das Reglement für die Literaturschule von damals hält fest:

"Der Eintritt wird nur solchen Knaben gestattet, die nach Stand, Beruf oder Vermögen ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können" (zit. nach Feller, 1935, S. 7).

Erst mit der Einführung eines Auswahlverfahrens aufgrund der Leistungen, des Wissens und Könnens, wurde eine Art soziale Mobilität möglich. Die Notwendigkeit zur Selektion vorausgesetzt, ist die schulische Meritokratie das einzige Verfahren, das demokratischen Kriterien entspricht. Zuvor sind die leitenden Funktionen, die Eliten einer Gesellschaft aufgrund von Geburt, das heisst ständischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Rasse oder Religion bestimmt worden oder die gesellschaftliche Position

liess sich von entsprechend begüterten Familien kaufen. Ein wesentliches Merkmal einer demokratischen Schule ist zunächst die allgemeine und unentgeltliche Schulpflicht, die der ganzen Bevölkerung den Zugang zum gesellschaftlich relevanten Wissen ermöglicht und damit den Volkssouverän konstituiert. Ein weiteres Merkmal einer demokratischen Schule ist die ihr zugesprochene Kompetenz, gesellschaftliche Aufstiegschancen zu verteilen, die aufgrund von individuellen Leistungen und persönlichen Qualifikationen zugewiesen werden. Nicht mehr althergebrachte Vorrechte und Privilegien wie im Ancien Régime sollen gesellschaftliche Positionen bestimmen, sondern die persönlichen, meist schulisch erworbenen Fähigkeiten, die nachgewiesen werden müssen und können (vgl. dazu Criblez, 1998). Der etwas missverständliche Begriff der Chancengleichheit meint im Kern diese Rechtsgleichheit.

Eine Schule, die die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilt und diese in staatlichen Dokumenten wie Zeugnissen, Zertifikaten und Diplomen offiziellisiert, nimmt ihre demokratische Aufgabe und Funktion wahr. Grundlage der Beurteilung ist das curricular vermittelte Wissen, das nicht einer bestimmten Ideologie, einer Weltanschauung, einer Religion oder einer bestimmten Mystik, Esoterik oder Gesinnung entspricht. Diese Form des Wissens wird von den Wissenschaften bereitgestellt und hat den Vorteil, dass es sich revidieren, erneuern und erweitern aber vor allem auch überprüfen lässt. Prüfungen und Leistungsbeurteilungen sind grundsätzlich transparent und rekursfähig zu gestalten. Alle modernen Schulen in demokratischen Staaten sind nach diesen Prinzipien aufgebaut (vgl. Holmes & Lauwerys, 1969). Funktion, Struktur und Inhalt einer demokratischen Schule sind nicht beliebig, sie kann sich deshalb auch nicht einfach auf die Interessen, Vorlieben und Vergnüglichkeiten der Schülerinnen und Schüler einlassen. Schule wird sich deshalb immer vom Alltag unterscheiden (vgl. Prange, 1995).

So viel zur Geschichte - Szenenwechsel!

2. Empirische Überprüfung der Leistungsbeurteilung

Heute wissen wir, dass die soziale Herkunft, in Form von Bildung und Beruf der Eltern, das Geschlecht, der Wohnort und die Nationalität zu den wichtigen nicht erworbenen persönlichen Merkmalen gehören, die den Schulerfolg mitbestimmen (Lamprecht & Stamm, 1996, 1997). Ausserdem ist bekannt, dass die Leistungsbeurteilung durch mancherlei Einflüsse verzerrt ist, und die Notengebung wird als unzureichendes, ja irreführendes Beurteilungsinstrument kritisiert. Anhand einer empirischen Untersuchung lassen sich die Zusammenhänge zwischen schulischer Leistung und Notenvergabe aufzeigen.

In einer 1996 durchgeführten Untersuchung auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich sind die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik von rund 3 000 Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen gemessen worden (Moser & Rhyn, 1996 und 1997)². Zu diesem Zweck ist ein Testverfahren entwickelt worden, das nicht nur dem kantonalen Lehrplan entspricht, sondern auch dem effektiv erteilten Unterricht in den Klassen. Damit die gemessenen Fachleistungen angemessen interpretiert und mit

² Die beiden Evaluationsberichte erscheinen demnächst in integraler und überarbeiteter Form (vgl. Rhyn & Moser, 1999).

Schulqualität in Beziehung gebracht werden konnten (vgl. Rhyn & Moser, 1998) sind weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler erhoben worden, wie beispielsweise die Motivation, die Beteiligung im Unterricht, das Gefühl von Unter- bzw. Überforderung, die soziale Herkunft, die Muttersprache und so weiter (Keller, Moser & Rhyn, 1996).

Ausserdem sind die Zeugnisnoten der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Fächern Deutsch und Mathematik erfasst worden. Deshalb war es möglich, die erbrachten Testleistungen mit den Noten in Verbindung zu bringen und damit zu überprüfen, wie zuverlässig die Notengebung ist und welche Faktoren zu Verzerrungen führen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass mit den Noten nicht nur die Leistung bewertet wird, sondern auch Fähigkeiten wie Auffassungsvermögen, Arbeitstempo und ähnliches einfließen. Die Gesamtnote ergibt sich aus einer Vielfalt von Kriterien, die mit den durchgeführten Leistungstests nicht erfasst werden konnten. Diese Tatsache trifft besonders im Fach Deutsch zu, weil das Testinstrument keine mündlichen Fähigkeiten gemessen hat.

Ein Ergebnis der Analyse des Zusammenhangs von Noten und Testleistung betrifft die Schultypen. Beispielsweise werden bei gleicher Leistung in der Oberschule höhere Noten vergeben als in der Realschule, und in dieser wiederum höhere als in der Sekundarschule. Weil diese Schultypen aufgrund erfolgter Selektion definiert sind, ist dieses Ergebnis naheliegend. Im anspruchsvolleren Schultyp muss die Leistung höher sein, um die gleiche Noten wie in einem weniger anspruchsvollen Schultyp zu erlangen.

Anders sieht es aus, wenn die Klassenleistungen innerhalb eines Schultyps betrachtet werden, die sehr stark differieren. Die Notenmittelwerte einer Klasse stehen in keinem Zusammenhang mit dem Leistungsmittelwert einer Klasse. Zum Beispiel weist eine Klasse, die eine bestimmte Testleistung im Fach Mathematik erbracht hat, eine Durchschnittsnote von 3,8 auf, während eine andere Klasse des gleichen Schultyps mit der gleichen Testleistung eine Durchschnittsnote von 5,2 aufweist.

Der Grund für die unterschiedliche Benotung der gleichen Leistung innerhalb eines Schultyps liegt darin, dass die Lehrpersonen sich in der Notengebung hauptsächlich an den Leistungen ihrer Klasse orientieren. Über das klasseninterne Bezugssystem der Notengebung werden die realen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in keiner Weise adäquat wiedergegeben. Bei gleicher Leistung sind unterschiedliche Erfolge möglich. Ein durchschnittlicher Schüler erhält in einer schlechten Klasse die wesentlich bessere Note als - bei gleichbleibender Leistung - in einer guten Klasse des gleichen Schultyps. Die effektiveren oder leistungsmässig besseren Schulklassen können paradoxerweise für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die weitere Bildungskarriere die schlechteren sein (vgl. Ditton, 1992).

Eine weitere Analyse der Untersuchung hat sich mit dem Einfluss von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler auf die Notengebung befasst. Daraus geht hervor, dass bei gleicher Leistung im Fach Deutsch die Knaben 0,18 Notenpunkte, fremdsprachige Kinder 0,2 Notenpunkte und Kinder aus der Unterschicht 0,13 Notenpunkte tiefere Noten erhalten. Diese Unterschiede sind einzeln betrachtet relativ gering, doch die Note eines fremdsprachigen Schülers aus der Unterschicht ist im Vergleich zur

deutschsprachigen Schülerin aus der Mittel- oder Oberschicht bereits eine halbe Note tiefer - und dies bei gleicher Deutschleistung.

Diese Ergebnisse zeigen, wie unzuverlässig die Leistungsbeurteilung und wie fehlerhaft die Notengebung ist. Entgegen der prinzipiellen Absicht spielen in der Beurteilung Eigenschaften eine Rolle, die nicht schulisch erworben sind. Ausserdem konnte in der Untersuchung nachgewiesen werden, dass die soziale Herkunft einen Teil der erbrachten schulischen Leistungen bestimmt. Die Anrechnungen und Förderungen durch das soziale Milieu, die Familie, die Freizeitgestaltung usw. wirken sich stärker auf den Lernerfolg aus als der schulische Unterricht. Diese Ergebnisse decken sich mit denen aus anderen Studien. Soziale Herkunft, Geschlecht und Nationalität sind Merkmale, die im Selektionsprozess zu unrecht eine Rolle spielen. Gemäss einer Analyse des Bundesamts für Statistik lassen sich 16,8% der Bildungsunterschiede durch die Determinanten Bildung der Eltern, sozio-professioneller Status der Eltern, Wohnort (Stadt/Land), Geschlecht und Heimat (Schweiz/Ausland) erklären (Lamprecht & Stamm, 1996, S. 47).

Was ist in Anbetracht dieser Erkenntnisse zu tun? Soll die Verwirklichung des historischen Anspruchs als gescheitert erklärt und auf Beurteilung und Selektion verzichtet werden? Oder sollen die Formen einer selektionsrelevanten Beurteilung weiter optimiert werden? Diesen Fragen wende ich mich im abschliessenden Teil zu.

3. Beurteilung, Selektion und Chancengleichheit

Ohne organisiertes, institutionalisiertes Lernen werden sich die wenigsten in einer durch Arbeitsteilung und direkte Demokratie hochdifferenzierten Gesellschaft zu rechtfinden können. Die *Qualifikationsfunktion* der Schule lässt sich deshalb beschreiben als Vermittlung von Wissen und Können, das allen sowohl die Partizipation am kulturellen und politischen Leben ermöglicht als auch die Wettbewerbsfähigkeit im Beschäftigungssystem sicherstellt. Davon zu unterscheiden ist die *Selektionsfunktion*, die aufgrund der erbrachten schulischen Leistungen erfolgt und den Zugang zu weiterführenden Schulen regelt sowie die Stellenchancen in der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt steuert. Wenn die Schule die neuen Mitglieder der Gesellschaft auf die bestehenden oder zu erwartenden beruflichen und gesellschaftlichen Positionen vorbereiten und in diese einordnen soll, dann kann sie dies nicht ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedarfslage. Nicht nur die individuellen Grenzen (vgl. Treiber & Weinert, 1985), sondern auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen verhindern, dass beispielsweise die Hälfte der Bevölkerung Medizinerinnen oder Mediävisten werden. Die Plätze in den höheren Schulen sind deshalb und aus finanziellen Gründen beschränkt, so dass ein Verdrängungs- oder eben Selektionsprozess unvermeidbar ist.

Bildung ist nicht nur an schulisch vermittelte Lernprozesse gebunden, sie kann - vielleicht in zunehmendem Masse - auch ausserschulisch erworben werden. Aus dieser Perspektive lässt sich Bildung zweifach fassen: Einerseits ist Bildung ein offener und unbeschränkter Prozess, der lebenslang anhalten kann und dies gemäss der Forderung nach lebenslangem Lernen auch soll. Andererseits ist institutionalisierte Bil-

dung ein beschränktes, knappes und, wie wir zunehmend feststellen müssen, ein teures Gut³. Die Volksschule hat aber vom historisch gewachsenen Prinzip aus, die Ausgangschancen für alle gleich zu halten, zumindest für Ausgleich zu sorgen (vgl. Diederich & Tenorth, 1997).

Die Chancengleichheit als formales Wettbewerbsprinzip findet ihre Umsetzung im Prinzip der Gleichbehandlung bei unvermeidlicher Selektion. Niemand soll wegen der sozialen Herkunft, des Geschlechts, des Wohnortes, der Sprache oder der religiösen Zugehörigkeit im Bildungssystem bevorzugt oder benachteiligt werden. Nur das erworbene Wissen und Können, die schulische Leistung, die über ein transparentes Prüfungs- und Berechtigungswesen objektiviert wird, soll über die Zuteilung von Bildungsplätzen entscheiden. Dass Bildungssysteme nur bedingt so funktionieren, ist mehrfach nachgewiesen worden. Die herkunftsspezifische Chancenstruktur beispielsweise wurde durch die Bildungsexpansion kaum abgebaut, die Selektion wurde nur auf eine höhere Stufe verschoben (vgl. Lamprecht & Stamm, 1996, S. 8).

Bezüglich Bildungsabschlüssen funktioniert das Bildungssystem nach gleichen Prinzipien wie der Markt. Knappheit bestimmt den Wert. Die Vermehrung von Bildungszertifikationen, etwa von Maturitätsdiplomen, führt zu einer Abwertung. Diese Inflationierung von Bildungstiteln kann dann aufgefangen werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt die Nachfrage nach höheren Qualifikationen zunimmt. Andernfalls verwandelt sich der höhere Bildungsabschluss von einem Mittel zum sozialen Aufstieg zu einer Notwendigkeit gegen den sozialen Abstieg. War vor einigen Jahrzehnten der Sekundarschulabschluss eine gute Qualifikation für den Einstieg ins Berufs- und Erwerbsleben, so ist dies heute in zunehmendem Masse die Maturität. Um die soziale Position über die Generationen auch nur zu bewahren, müssen immer grössere Bildungsanstrengungen unternommen werden.

Selektionen sind in einer differenzierten Gesellschaft unvermeidbar, die Frage ist nur, wer dabei mitwirkt. Will die Schule in diesem Prozess eine Rolle spielen, erweist sich nicht nur historisch, sondern auch für die Gegenwart, ein linear strukturiertes Bildungssystem (vgl. Osterwalder, 1997), das aufgrund einer möglichst fairen Leistungsselektion funktioniert, als Notwendigkeit. Voraussetzung ist allerdings eine professionelle und transparente Beurteilung schulischer Leistung, die durch entsprechende Fachleute vorgenommen wird. Im schulischen Zusammenhang bedeutet Leistungsbeurteilung die Erfolgskontrolle curricular geplanter und didaktisch-methodisch vermittelter Lernvorgänge. Diese Beurteilung hat mindestens zwei Funktionen, eine didaktische und eine institutionelle. Die didaktische Funktion der Beurteilung besteht in der Förderung der Schülerinnen und Schüler, die institutionelle in der Selektion. Beide Funktionen machen die Beurteilung von Lernfortschritten in Schulen notwendig. Diese Aufgabe und Funktion wird von den dafür ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern übernommen.

Mit der Vernachlässigung der vergleichenden Leistungsbeurteilung gibt die Schule eine ihrer demokratischen Legitimationen auf. Nicht nur im Sinne der Rechtsgleichheit, sondern auch im Sinne der Gerechtigkeit oder mindestens Fairness, liegt bis heute kein anderes konsensfähiges und praxistaugliches Auswahlverfahren vor als

³ Zu dieser Unterscheidung vgl. Graf & Lamprecht (1991).

das Leistungsprinzip. Was historisch eine progressive Errungenschaft war, wird heute oft als Crux der Schule hingestellt, dennoch gibt es keine anderen gerechten und demokratieverträglichen Alternativen. Es kann kaum als gerechtes Auswahlverfahren gelten, was im Zuge des *numerus clausus* fürs Medizinstudium an der Universität Bern diskutiert worden ist, nämlich der Losentscheid. Auch vor anderen, bereits vorgeschlagenen und diskutierten Alternativen ist zu warnen. In den USA ist vorgeschlagen worden, den Intelligenzquotienten als Selektionskriterium einzuführen, dadurch sollen sich auch Bildungskosten einsparen lassen, weil die ‚unfähigen‘ Schülerinnen und Schüler auch nicht probeweise oder für wenige Jahre das höhere Bildungssystem belasten (vgl. dazu Rhyn, 1995).

Lehrerinnen und Lehrer geben mit dem Verzicht auf Selektion einen zentralen Aspekt ihrer Professionalität auf, weil sie für die Beurteilung von schulisch vermitteltem Wissen und Können die ausgebildeten und ausgewiesenen Expertinnen und Experten sind. Wenn sie auf die Leistungsbeurteilung und die entsprechende Kommunikation gegen aussen, sei es durch Noten oder andere Symbole, sowie auf differenzierende Zertifizierungen verzichten, wird die Selektion nicht vermieden. Die Selektion wird dann einfach von anderen Instanzen gesteuert oder vorgenommen, beispielsweise von Grossunternehmen, Banken oder von privaten Assessment-Centers. Diese Instanzen werden aber kaum nach pädagogischen Kriterien selektionieren. Das Problem lässt sich auf die Frage zuspitzen, ob künftig die gesellschaftlich unvermeidbare und immer stattfindende Selektion von der Schule, von den Lehrerinnen und Lehrern, mitgestaltet wird, was aufgrund fachlicher und pädagogischer Kriterien geschehen kann und meines Erachtens wünschbar ist, oder ob das Feld der Wirtschaft oder privaten "Seilschaften" überlassen werden soll.

Auch wenn die selektionsrelevante Beurteilung, wie die empirischen Untersuchungen zeigen, nicht optimal funktioniert, macht es dennoch einen Unterschied, ob der soziale Aufstieg über schulische Leistungen prinzipiell möglich ist oder nicht. Verbesserungen lassen sich auch über erhöhte Durchlässigkeit erreichen, weil Anpassungen und Korrekturen möglich und flexible Strukturen zeitgemäss sind. Bei einem vollständigen Verzicht auf schulische Selektion sind die sozialen Unterschichten die Verlierer. Die demokratische Rechtsgleichheit wird mittels einer überprüfbaren, öffentlich legitimierbaren, auf Wissen und Können beruhenden und deshalb rekursfähigen Leistungsselektion in Schulen garantiert.

Schulen haben sich zu reformieren, zu entwickeln und neuen Gegebenheiten anzupassen; das haben sie immer schon getan, tun es heute und werden dies auch in Zukunft tun, nicht zuletzt deshalb, weil sie unter permanenter Kritik stehen - vor, während und nach Reformen (vgl. Oelkers, 1995). Diese Reformen können die Beurteilungsformen betreffen. Wenn Schulen aber auf Beurteilung des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler sowie auf eine diesbezügliche Selektion verzichten, werden die sozialen Verhältnisse verstärkt reproduziert. Und wenn mit fehlender Selektion auch die inhaltlichen Anforderungen an Wissen und Können reduziert werden (vgl. Winch, 1996), dann sind all diejenigen benachteiligt, die sich keine teuren Privatschulen oder Zusatzkurse leisten können. Damit würde ein Prozess einsetzen, der aus historischer Perspektive als regressiv zu bezeichnen ist.

Literatur

- Brändli, S., Landolt, P. & Wertli, P. (1998). *Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798-1998*. (Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau). Aarau.
- Criblez, L. (1993). Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (S. 195-218). Weinheim/Basel.
- Criblez, L. (1998). Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyh (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. (38. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 191-208). Weinheim/Basel.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin.
- Ditton, H. (1992). Profitieren Schüler vom Besuch "guter" Schulen? Ergänzende Bemerkungen zu einer aktuellen Diskussion. In Ch. Siara & T. Mietig (Hrsg.), *Gesellschaft und Bildung* (S. 51-76). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fellenberg, Ph. E. von (1813). *Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl*. Aarau.
- Feller, R. (1935). *Die Universität Bern 1834-1934*. Bern/Leipzig.
- Gerber, U. (1997). *Eine Volksschule für Knaben und Mädchen? Die Entstehung des Gesetzes über die öffentlichen Primarschulen der Republik Bern 1835*. Proseminararbeit am Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Graf, M. & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung?* (S. 73-96). Zürich.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), S. 1-17.
- Holmes, D. & Lauwerys, J.A. (1969). Education and Examinations. In J.A. Lauwerys & D.D. Scanlon (Hrsg.), *Examinations* (S. 1-16). London.
- Keller, C., Moser, U. & Rhyh, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Methodisches Vorgehen, Instrumente und Kennwerte zum Bericht Schulsystemvergleich*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1997). Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem? *Widerspruch*, 17 (33), 39-44.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. (Eidgenössische Volkszählung 1990, hrsg. vom Bundesamt für Statistik). Bern.
- Moser, U. & Rhyh, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Erster Bericht. Schulsystemvergleich*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U. & Rhyh, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Oberholzer, L., Stalder, P. & Rieger, G. (1995). *Die Evaluation des Beurteilungsgesprächs in den ersten drei Klassen der Primarschule des Kantons Solothurn. Forschungsbericht an das Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*. Universität Bern, Institut für Pädagogik.
- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg.
- Osterwalder, F. (1993). Condorcet - Instruction publique und das design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit* (S. 157-193). *Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim/Basel.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim/Basel.
- Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und der Schule in der Schweiz im 19. Und 20. Jahrhundert* (S. 237-277). Bern.
- Prange, K. (1995). *Die Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn.
- Rhyh, H. (1995). Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator? *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 765-779.

- Rhyn, H. (1997). *Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung*. Bern.
- Rhyn, H. (1998). Zum Umgang der Berner Regierung mit liberalen Bildungskonzepten zwischen 1750 und 1798. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (3), 332-347.
- Rhyn, H. & Moser, U. (1998). Schulqualität und externe Evaluation. *schweizer schule* (3), 21-31.
- Rhyn, H. & Moser, U. (1999). *Schule und Lernerfolg. Eine Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Aarau.
- Snell, L. (1834). *Ein pädagogisches Urtheil über die von Herrn Langhans geführte Direktion des Hofwylers Normalkurses, im Jahre 1832*. Burgdorf.
- Stapfer, Ph.A. (1799). *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte*. Luzern.
- Stapfer, Ph.A. (1902). Schulgesetzentwurf von 1798. In R. Luginbühl & Ph.A. Stapfer (Hrsg.), (2. Aufl., S. 526-536). Basel.
- Treiber, B. & Weinert, F. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster.
- Winch, Ch. (1996). *Quality and Education*. Oxford: Blackwell Publishers.

Systemische Aspekte sonderpädagogischer Förderdiagnostik - ein Problem der Lehrerbildung

Hans Grisseemann

Sonderpädagogik in der Lehrerbildung bzw. in der allgemeinen Schule wird seit zwei Jahrzehnten diskutiert und ist für das Gelingen von Fördermassnahmen bei Problemschülern im Rahmen einer Integrationspädagogik unerlässlich. Der Förderdiagnostik kommt in der Integrationspädagogik eine Schlüsselfunktion zu und sie erfordert die Kooperation von Regelklassenlehrern, Schulpsychologen und Schulpädagogen. Ihre Realisierung ist aber fraglich, wenn in der Grundausbildung dieser Partner nicht die Basis für die Kooperation abgesichert ist. Davon scheint man aber heute noch weit entfernt zu sein. Der vorliegende Beitrag will aufzeigen, dass das Problem nur in einer systemischen Strategie lösbar ist. Wie steht es mit der Pädagogischen Diagnostik in der Lehrerbildung?¹

Förderdiagnostik ist ein Problemfeld, das die Lehrerbildung herausfordert und Lösungen nahelegt, die keineswegs von der Schulpsychologie und der Sonderpädagogik allein erbracht werden können. Förderdiagnostik bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in Regelklassen ist eine Schlüsselfunktion der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule, über die seit zwei Jahrzehnten diskutiert wird, ohne dass wesentliche Fortschritte in der konkreten Realisierung feststellbar sind.

Im Folgenden werden Lösungen vorgeschlagen, die durch die Kooperation der Systeme Schulpsychologie, Schulische Sonderpädagogik und Regelklassenunterricht ein effizientes Handeln in der Problemschülerpädagogik ermöglichen und Überforderungen und Überlastungen in den einzelnen Teilsystemen vermeiden lassen. In dieser systemischen Betrachtung soll besonders auf das Ausbildungsfeld *Pädagogische Diagnostik* hingewiesen werden, das mit den Verbesserungen der Lehrerbildung im unterrichtsdidaktischen Bereich nicht adäquat weiter entwickelt worden ist. Diese Pädagogische Diagnostik soll eine Mitarbeit von Regelklassenlehrern mit Schulpsychologen in der ambulanten schulischen Sonderpädagogik ermöglichen, welche die übliche rezeptive Haltung ablöst und eine pädagogische Umsetzung diagnostischer Einsichten erleichtert.

Das hier vorgestellte systemische Modell beruht auf verschiedenen *Impulsen*:

- Die Einsicht in die Bedeutung eines diagnosegestützten Unterrichts in Klein- und integrativen Regelklassen im Hinblick auf die *Weiterentwicklung der Integrationspädagogik*.

Diese bewegt sich von der Lernortplazierung eher zur Bereitstellung von sonderpädagogischen und pädagogisch-therapeutischen Massnahmen.

- Die Tatsache, dass in einer Kritik an der klassischen testorientierten psychologischen Diagnostik im Bereiche der schulischen Sonderpädagogik, aber auch für die gesamte Behindertenpädagogik seit den Siebzigerjahren Forderungen erhoben wurden, die sich auf eine neu zu entwickelnde Förderdiagnostik beziehen.

¹ vgl. Rezension des Buches "Diagnostik nach der Diagnose" von B. Thommen in diesem Heft.

Diese sollte vermehrt zur Förderplanung beitragen, Diagnostik über längere Erfassungsphasen ermöglichen, an die Bedingungen von Lernprozessen heranführen und in Kooperation die Synthese von psychologischen, pädagogischen und sonderpädagogischen Perspektiven ermöglichen. Diese Forderungen sind zu einem grösseren Teil unerfüllt geblieben.

- Die Ergebnisse aktueller Erhebungen in der Deutschschweiz und in Deutschland, welche *Konflikte zwischen Lehrerschaft und schulpsychologischen Beratungsdiensten* sichtbar machen.

Dabei wurde auf Lehrerseite die schulpsychologische Labordiagnostik abseits vom schulischen Lernfeld und der mangelnde Kontakt zwischen Schulpsychologen und Lehrkräften beklagt. In den Erhebungen wird aber auch eine Konsumhaltung der Lehrerschaft, das Fehlen eines Repertoires in pädagogischer Diagnostik und eine mangelnde Vorbereitung auf das Handlungsfeld «Kommunikation mit schulpsychologischen Diensten» durch die Lehrerbildung wahrnehmbar. Erkennbar ist eine zum Teil irrationale Einstellung gegenüber Tests. Diese findet sich oft in einer respektvollen Akzeptanz, aber auch in einer emotionalen Skepsis. Die Lehrerbildung (auch -fortbildung) sollte eine rationale Testorientierung absichern.

- Die Unsicherheit in den sonderpädagogischen Ausbildungsinstituten im Fachbereich der Sonderpädagogischen Diagnostik.

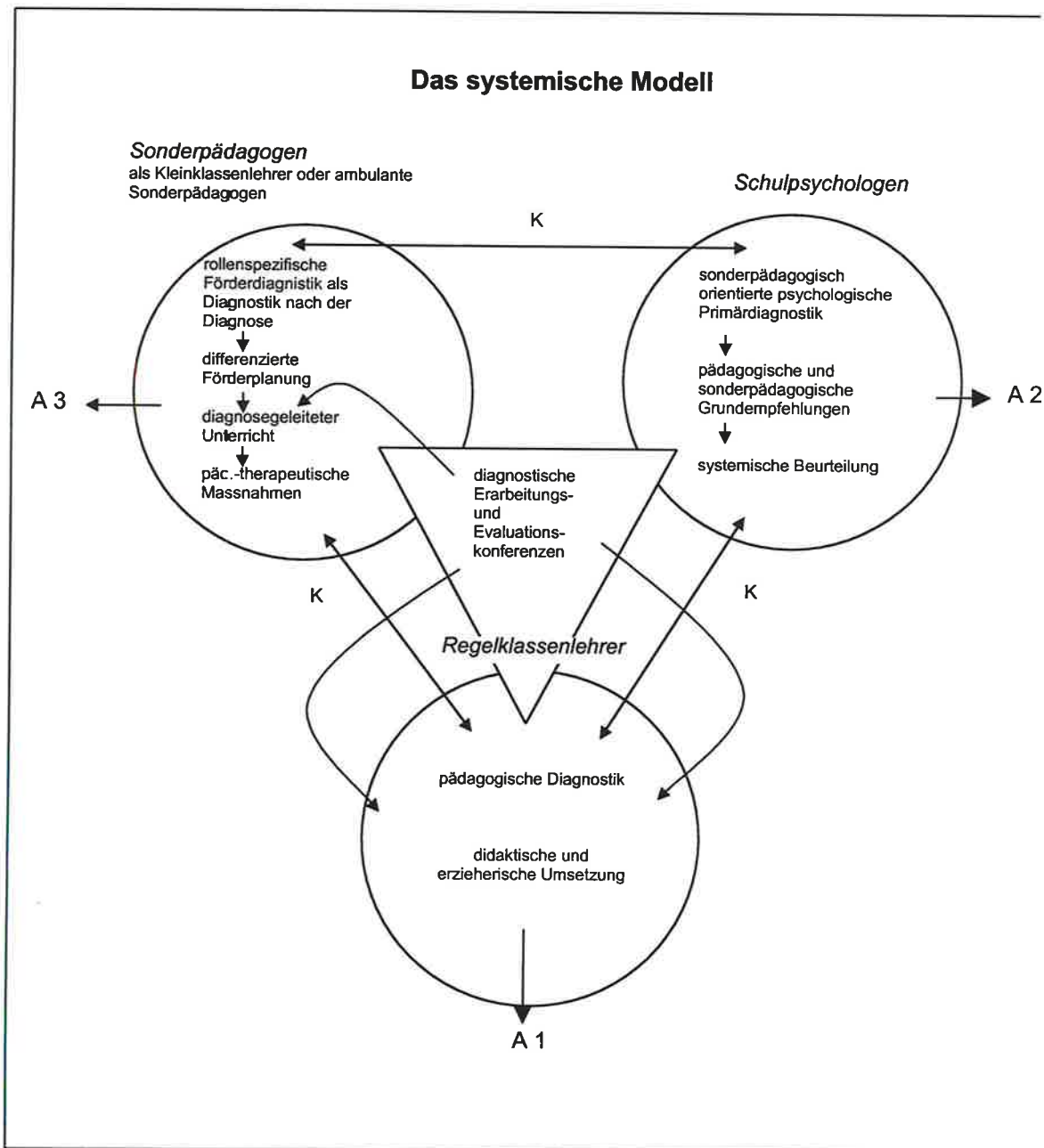
In welcher(n) Rolle(n) soll der auszubildende Sonderpädagoge Diagnostik ausüben? Soll er als Sonderklassenlehrer Diagnostik nach der Diagnose als weiterführende differenzierende Förderdiagnostik betreiben oder diese als ambulanter Sonderpädagoge in der Heilpädagogischen Schülerhilfe in Zusammenarbeit mit Regelklassenlehrern entwickeln?

Welchen Stellenwert in der Ausbildung hat in den Instituten die Tätigkeit von primärdiagnostischen Spezialisten im Behinderungsbereich (z.B. für Hör- und Sehbehinderte und Geistigbehinderte)? Besonders die curriculare Bearbeitung einer Diagnostik nach der Diagnose kommt in der Grundausbildung noch zu kurz.

Die *Lösung der Probleme* sollte heute in einem *systemischen Ansatz* gesucht werden, welcher die möglichen Synergien berücksichtigt und Interaktionen zwischen den Systemen ermöglicht. Angesichts der heute geltenden organisatorischen und finanziellen Limiten ist ein solches Vorhaben nur in einem breiten bildungspolitischen Ansatz realisierbar.

Das Modell beruht auf der Annahme, dass eine effiziente sonderpädagogische Diagnostik nicht einzig im Bereiche sonderpädagogischer Institutionen geleistet werden kann. Diagnostik, die den Vorstellungen einer Förderdiagnostik mit konkreten, prozessorientierten und flexiblen Planungsansätzen von Förderung bzw. Sondererziehung entspricht, könnte in einem *systemischen Arrangement* mit Kooperation und Interaktionen zwischen den Systemen sonderpädagogische Förderdiagnostik, schulpsychologische Diagnostik und regelklasseninterne pädagogische Diagnostik abgesichert werden. Hauptmerkmale sind (siehe Abbildung 1):

- *Kooperation* (K) als diagnostische Absprache, als Abgabe, Empfang und Verarbeitung diagnostischer Informationen in verschiedenen, auch spontanen Kontakten;
- diagnostische Erarbeitungs- und Evaluationskonferenzen.



Ausbildungskonsequenzen

A 1: Für Regelklassenlehrer

Diagnostische Ausbildungsinhalte

a) Handlungskompetenzen:

- Verfahren der Pädagogischen Diagnostik wie Verhaltensbeobachtung und -deskription
- schulklassenorientierte Fragebogenverfahren
- Schulleistungstests
- Lernexperimente zum remedialen Lernen
- Gesprächstechnik des aktiven Zuhörers
- Gutachtendekodierung und Rückfragenformulierung an diagnostische Spezialisten

b) Informationsstufe:

- elementare Testtheorie, Testkonstruktion, Testgütemerkmale
- Übersicht über schulpsychologische Erfassungsstrategien und über pädagogisch-therapeutische Fördermassnahmen ausserhalb des Klassenunterrichts
- Fördermöglichkeiten des Klassenlehrers bei Lern- und Verhaltensstörungen

Ausbildungsformen

- Einbezug diagnostischer Techniken in die Unterrichtspraktika
- Erfassungsbericht über einen Problemschüler in einem mehrwöchigen Unterrichtspraktikum

Diese curricularen Forderungen beziehen sich auf eine *gravierende Lücke in der Lehrerbildung*. Die üblichen Informationsveranstaltungen von Schulpsychologen an Lehrerbildungsinstituten mit Kurzpräsentationen der gängigen schulpsychologischen Strategien sind für die Anbahnung einer kooperativen Förderdiagnostik ungenügend. Die hier vorliegende curriculare Skizze der *Pädagogischen Diagnostik* soll hinweisen auf die Möglichkeiten der Regelklassenlehrer in der Förderdiagnostik, auf Verbesserungen der Lernfelddiagnostik, auf die Möglichkeiten der Entlastung der Schulpsychologen zugunsten einer breiten Ergebnisverarbeitung.

Dieser Hinweis soll zur Konkretisierung der seit zwei Jahrzehnten betriebenen und nach wie vor auf eher abstraktem Niveau geführten Diskussion über die Sonderpädagogik in der Volksschule bzw. in der Lehrerbildung beitragen. Es geht hier um den Erwerb von Kompetenzen im Handlungsfeld "Kooperation von Regelklassenlehrern mit Schulpsychologen und Sonderpädagogen in der Heilpädagogischen Schülerhilfe" in einer Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau.

Einige Hinweise sollen die Konkretisierung der curricularen Vorschläge andeuten. Die Schulleistungstests im sprachlichen und mathematischen Bereich, die immer noch zur Domäne der Schulpsychologen gehören, sind in den Unterricht der Klassenlehrkräfte zu verlagern. Es handelt sich um standardisierte Schulprüfungen, die der Lehrerrolle angemessen sind. Wenn sie mit der ganzen Klasse und nicht nur mit einzelnen Problemschülern durchgeführt werden, geben sie den Lehrern Hinweise über die Position der Klasse (bezüglich Mittelwerte und Streuung) in der

Population und können auch didaktische Reflexionen auslösen. Sie wären eine Ergänzung der in der Lehrerausbildung im Didaktikunterricht berücksichtigten lernzielorientierten Prüfungen. Dies könnte auch zur Entlastung der Schulpsychologen zugunsten von Förderdiagnostik und Kooperation beitragen.

Möglich wäre auch der mit Schulpsychologen abgesprochene Klassenzimmereinsatz von Fragebogen (zum Beispiel zum Schulklima, zur Ängstlichkeit/Schulangst, zu Schülerkontakten und zur Kontaktbereitschaft). Die Auswertung der Fragebogen könnte Impulse zur Steuerung des Lehrverhaltens geben.

Eine günstige Vorbereitung zur Kooperation von Lehrkräften im diagnostischen Prozess der Schulpsychologie wäre die Verfassung eines "Lerngutachtens" von Lehrerstudenten über die Erfassung eines Problemschülers in der Praxis mit Einbezug von schulpsychologischen Informationen, eigenen systematischen Beobachtungen, verschiedenen Gesprächsformationen und eventuell auch von Ergebnissen standardisierter Verfahren, die der Praktikumslehrer durchgeführt hat.

A 2: Für Schulpsychologen

Diagnostische Ausbildungsinhalte

- a) Handlungskompetenzen:
 - Anamnesetechniken
 - Intelligenztests, diverse Kognitionstests, auch unter Beachtung der Metakognition
 - emotional-soziale Persönlichkeitsdiagnostik
 - sozialsystemische Diagnoseverfahren
 - prozessorientierte Verfahren im Schulleistungsbereich
 - diagnostische Evaluationstechniken
- b) Informationsstufe:
 - Lern- und Verhaltensstörungen bei Schülern unter Einbezug systemischer Aspekte
 - Übersicht über psychotherapeutische, systemtherapeutische Massnahmen bei Problemschülern
 - Orientierung über Unterrichtsdidaktik unter diagnostischen Aspekten
 - integrationspädagogische Orientierung über Behinderungen

Ausbildungsformen

- diagnostische Übungen und Praktika im Rahmen des Hauptfachstudiums der Psychologie
- ergänzt durch post graduate-Studien mit Erwerb einer spezifischen Berufsausbildung

Die Schulpsychologen sollten in ihrer Ausbildung vermehrt auf die Wahrnehmung konkreter Fördermassnahmen unter Einbezug unterrichtsdidaktischer und sozialsystemischer Aspekte ausgerichtet werden und sich mit sonderpädagogischen Strategien zur schulischen Integration "behinderter" Kinder auseinandersetzen. Die Umstrukturierungen im schulpsychologischen Handlungsfeld - auch unter Berücksichtigung von Präventionsmassnahmen - sollten im Zusammenhang gesehen werden mit Entlastungen durch die diagnostischen Aktivitäten der Sonderpädagogik.

gen und durch den Einbezug der Ergebnisse der Pädagogischen Diagnostik der Regelklassenlehrer.

A 3: Für Sonderpädagogen an Kleinklassen und in der Sonderpädagogischen Schülerhilfe

Diagnostische Ausbildungsinhalte

a) Handlungskompetenzen:

- behinderungsspezifische Testverfahren
- prozessorientierte Tests, besonders auch Lern- und Verhaltensexperimente
- systematische Beobachtungsmethoden
- Fragebogenverfahren zur systemorientierten Diagnostik
- Gesprächstechniken

b) Informationsstufe:

- mathematisch-statistische Grundzüge der Testologie, besonders im Hinblick auf die Absicherung der Kooperation mit Schulpsychologen.

Ausbildungsformen

- diagnostische Übungen zu den einzelnen Verfahren
- supervisierte diagnostische Lerngutachten über einen Problemschüler bzw. ein behindertes Kind auch unter Einbezug von Erarbeitungskonferenzen mit diagnostischen Kontaktpersonen.

Diese curricularen Anpassungen sollen Kleinklassenlehrern und Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Schülerhilfe vor allem ermöglichen, diagnostische Verfahren in ihre Förderaktivitäten zu integrieren, aber auch in der Primärdiagnostik und in der Massnahmenevaluation mit Schulpsychologen zusammenzuarbeiten.

Systemische Entwicklungsschritte

Modellentsprechende Strukturtransformationen in den Ausbildungsinstituten und Änderungen der diagnostischen Prozessmodalitäten in den Schulen sind gebunden an eine systemische Aktivierung in verschiedenen Gremien:

- im Verband Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute der Schweiz,
- in der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,
- in der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz,
- im Verband der Schweizerischen Kinder- und Jugendpsychologen.

Zur Absicherung der Kooperation zwischen den Systemen und zur Vermeidung einer Flickschusterei an einzelnen Institutionen sollten animierende, vermittelnde und moderierende Funktionen von einer Institution wahrgenommen werden, die nicht direkt in die Ausbildung involviert ist. Dazu erscheint die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik besonders geeignet.

Literatur

Grissemann, H. (1998). *Diagnostik nach der Diagnose. Prozessorientierte Förderdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik*. Bern: Huber.

Zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern

In seiner Lizentiatsarbeit¹ hat Gabriel Schneuwly Modelle der Einführung in die Schulpraxis entwickelt, sie theoretisch begründet und Empfehlungen formuliert, wie sich die erste Phase der selbstverantworteten Lehrtätigkeit nachhaltig wirksam gestalten lässt. Zugleich zeigt die Studie im Überblick, wie unterschiedlich die einzelnen Kantone zur Zeit ihre neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer aus der Grundausbildung in die Praxis entlassen.

Von der Notwendigkeit der koordinierten Institutionalisierung der Berufseinführung als integraler Teil einer Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in allen kantonalen Reformprojekten ausführlich die Rede. Umgesetzt hat sich davon bislang freilich noch wenig. Die Beiträge zur Lehrerbildung stellen darum im vorliegenden Heft zwei unterschiedliche Ansätze der Einführung in die Berufspraxis vor: zum einen das Aargauer Konzept der geplanten Berufseinführung als Teil der Lehrergrundausbildung, zum andern den bereits zweimal durchgeführten und evaluierten "Kurs für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger" an der Zürcher Sekundar- und Fachlehrerausbildung. Vorweg seien jedoch die von Gabriel Schneuwly dargelegten grundsätzlichen Aspekte zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern, ihre Zielsetzung und ihre möglichen Realisierungsformen in Erinnerung gerufen.

1. Die erste Phase der selbstverantworteten Praxis bestimmt die berufliche Sozialisation und professionelle Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer

"Die ersten zwei Jahre des Schulehaltens (sind) eine äusserst einschneidende Zeit ... Man könnte von einer sensiblen Phase sprechen² ... Zwar kann man davon ausgehen, dass eine qualitativ hochstehende, effektive und verantwortliche Lehrergrundausbildung einen positiven Einfluss auf das Junglehrerkräfteverhalten hat. Nichtsdestoweniger ist die Komplexität der unmittelbar hereinstürzenden Praxis dergestalt, dass nur eine institutionalisierte Berufseinführung, die nicht bloss nach Defizitmodellen arbeitet, eine umfassende Hilfestellung, eine gleichzeitige Ausdifferenzierung von bisher Gelerntem und eine effiziente Weiterbildung garantiert."

Prof. Dr. Fritz Oser
In: Schneuwly, S. 6

¹ Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.), Dossier 40A. Bern: Generalsekretariat EDK. Vgl. die Besprechung von Heinz Wyss in den Beiträgen zur Lehrerbildung 14. Jg., Heft 3/1996, S. 368-373.

² Vgl. u.a. Müller-Fohrbrödt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett ("Konstanzer Wanne"). Ferner Fuller, F. & Brown, O. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yearbook, part II* (pp. 25-52). Chicago ("survival stage - mastery stage - routine stage").

2. Die Berufseinführung als Teil der Grundausbildung, als eigenständige Phase oder als erste Phase der Fortbildung

"Die Forderung nach einer Berufseinführung³ wird mit Verweis auf Untersuchungen begründet, die aufzeigen, dass die in der Grundausbildung erworbenen Einstellungen schon in den ersten Monaten der Berufstätigkeit wieder abgebaut werden. Man verspricht sich von der neuen Phase der Lehrerbildung ... eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs und insbesondere auch eine Effizienzsteigerung der Grundausbildung ... (Es) wird auch auf die schwierige Berufsrolle mit unterschiedlichsten Qualifikationsanforderungen verwiesen, die eine Begleitung und Beratung zu Beginn der Berufstätigkeit notwendig erscheinen lassen."

LEMO: Müller, S.331
In: Schneuwly, S. 12

"Der LEFOMO-Bericht⁴ betont vor allem die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit von Grundausbildung und Fortbildung. Während die Grundausbildung den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen voll zu verantwortenden Berufseinstieg vermitteln soll, wird der Fortbildung die Aufgabe zugeteilt, die Grundausbildung zu erweitern, zu ergänzen und zu vertiefen. In diesem Spannungsfeld der beiden grossen Lehrerbildungsträger wird die Berufseinführung bei der Fortbildung angesiedelt, wobei von "spezifischer Fortbildung in den ersten Jahren der Berufstätigkeit" die Rede ist."

LEFoMO, S. 19
In: Schneuwly, S. 13

3. Das Ziel der Berufseinführung

"Der Berufseinführung kommt die Aufgabe zu, bei der Analyse und Verarbeitung der ersten beruflichen Erfahrungen mitzuhelfen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Erfahrungen sich nicht auf den engeren Berufsbereich, das Unterrichten, beschränken dürfen, sondern die ganze Berufsrolle betreffen.

Die Beschreibung professioneller Lehrpersonen macht klar, was das Ziel der Berufseinführung sein muss: Sie muss dazu beitragen, von den ersten Berufserfahrungen an die Entwicklung zur Professionalität zu fördern. Damit dürfte der professionelle Umgang mit Komplexität und Unsicherheit am Arbeitsplatz ein zentrales Thema der Berufseinführung darstellen."

Schneuwly, S.14, 23f.

³ Müller, F. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission LEMO, im Auftrag der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.

⁴ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1991). *Lehrerfortbildung von morgen*. LEFOMO Dossier 16A. Bern: Generalsekretariat EDK.

4. Situativer Bezug und Thema der Berufseinführung

"Thema der Berufseinführung müssten ... die ... Problembereiche (d.h. die beruflichen Schwierigkeiten von Lehrpersonen bei Beginn ihrer Berufstätigkeit) sein, die alle nur dann sinnvoll bearbeitet werden können, wenn die konkret erlebte Berufsrealität den Ausgangspunkt der Berufseinführung bildet. Inhalt der Berufseinführung müssen also die jeweilige Klassensituation und die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler bilden. Es geht dabei in erster Linie um den Aufbau situationsspezifischer Handlungskompetenzen."

Daraus folgt:

- Ein Berufseinführungskonzept muss den Arbeitsplatz, die einzelne Schule, miteinbeziehen und dort möglichst sinnvolle Strukturen für den Berufseinstieg schaffen.
- In der Berufseinführungsphase ist ein gestufter Einstieg vorzunehmen, d.h. es müssen Formen der Entlastung der jungen Lehrpersonen gefunden werden.
- Ein Berufseinführungskonzept muss Zusammenarbeit mit erfahrenen, guten Lehrpersonen ermöglichen. Damit könnte es gleichzeitig Gelegenheit bieten, auch die Forderung nach Diversifikation der Aufgaben im Verlaufe einer Lehrerkarriere einzulösen ...
- Da die Berufseinführungsphase lediglich eine Phase innerhalb eines lebenslangen Prozesses beruflicher Entwicklung darstellt, ist eine enge Verknüpfung mit der davorliegenden Phase der Grundausbildung und der darauffolgenden Phase der Fortbildung wichtig.

Schneuwly, S. 22-24

5. Modelle der Berufseinführung: Von den Defizitmodellen der Anpassung, der Unterstützung und der Verlängerung der Ausbildung zum Modell professioneller Entwicklung und zum anzustrebenden Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion

- Modell der Anpassung an die bestehende Schulpraxis: Ziel der Berufseinführung soll es sein, die jungen Lehrpersonen möglichst rasch an die bestehende Praxis der Schule anzupassen - durch eine rasche Übernahme der dort vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen (Sozialisationsmodell).
- Unterstützungsmodell: Ziel der Berufseinführung soll es sein, alle Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu unterstützen, indem man ihnen Hilfe, Entlastung und Beratung anbietet (Modell der "Abfederung" von Schwierigkeiten).
- Modell der verlängerten Ausbildung: Ziel der Berufseinführung soll es sein, die Grundausbildung durch weitere Ausbildungselemente zu ergänzen, die berufsbegleitend erworben werden. Die Phase der Berufseinführung soll daher dazu benutzt werden, die Ausbildung zu vervollständigen, den Transfer theoretischer Ausbildungsteile in die Praxis zu verbessern und damit eigentlich erst auf die endgültige, volle Berufstätigkeit vorzubereiten (in die Grundausbildung integriertes Transfermodell).

- Modell der professionellen Entwicklung: Ziel der Berufseinführung kann es sein, die Berufseinführung als erste Phase der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf zu gestalten und alle jungen Lehrpersonen in der ersten Berufsphase mit entsprechenden Methoden vertraut zu machen (Modell der Überprüfung und Weiterentwicklung der professionellen Arbeit).
- Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion: Es hebt sich von den Defizitmodellen ab und geht von einem konstruktiven Ansatz aus, indem es die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger als kompetente Lehrpersonen ernstnimmt. Das Modell bezieht Elemente anderer Lösungsmodelle mit ein, so die zeitliche Entlastung der Berufsanfängerinnen und -anfänger und die Reduktion der Aufgabenkomplexität (Unterstützung), die bedürfnisorientierte Ergänzung der Grundausbildung (verlängerte, die Lernergebnisse sichernde Ausbildung) sowie die Ansätze "Praxisreflexion" und "Kooperation" (Entwicklung der Professionalität). Dieses Leitmodell versteht sich im Einbezug des schulischen Praxisfeldes als Modell kooperativer pädagogischer Partnerschaft. "Ausgangspunkt der Reflexion in der Berufseinführung (ist) immer die erlebte berufliche Praxis."

Schneuwly, S. 36-46

6. Feststellung und Forderung

Zur Zeit gibt es noch kein einheitliches Verständnis dessen, was die Berufseinführung zu leisten hat und wie sie sich im Gesamtzusammenhang der Lehrerinnen- und Lehrerbildung positioniert.

"Die Unterschiede beziehen sich nicht nur auf Zuständigkeit und Arbeitsweise, sondern auch auf Dauer und Umfang (der Berufseinführung). Die Gründe dürften darin liegen, dass offensichtlich ... kein einheitliches Verständnis bezüglich der Ziele der Berufseinführung vorliegt und die einzelnen Kantone in dieser Frage auch sehr wenig voneinander wissen."

Schneuwly, S. 76

Hier warten offensichtlich Aufgaben, die es gezielt und koordiniert anzugehen gilt, wenn die Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenführen ihrer Teile ein Ganzes werden soll.

Heinz Wyss

Berufseinführung - ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Helmut Messner

Die schweizerischen Lehrerbildungsmodelle kennen in den seltensten Fällen die Einrichtung der Berufseinführung als Teil der Lehrergrundausbildung. Der Übergang von den Ausbildungsinstitutionen in die eigenverantwortliche praktische Arbeit in der Schule erfolgt in der Regel ohne hinreichende Absicherung und Begleitung. Im Folgenden wird das Konzept der Berufseinführung in der neuen Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschule (SEREAL) im Kanton Aargau vorgestellt, das im kommenden Schuljahr erstmals zur Anwendung gelangt.

1. Warum eine systematische Berufseinführung notwendig ist

Die Berufseinführung erfolgt in der Phase des Übergangs von der Grundausbildung zur selbständigen Berufsausübung. Diese Phase ist ein entscheidender Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation, durch welche grundlegende berufsbezogene Einstellungen und kontextabhängige praktische Qualifikationen erworben werden. Die in der Grundausbildung erworbenen pädagogischen Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden in den ersten Monaten der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit oftmals wieder abgebaut. Dieses Phänomen ist als sogenannte "Konstanzer Wanne" in die Fachdiskussion eingegangen. In einer Längsschnittstudie an der Universität Konstanz hat sich gezeigt, dass die relativ innovativen schülerorientierten Einstellungen und Strategien nach der ersten Ausbildungsphase in den ersten Berufsjahren zugunsten von eher konservativen pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen wieder abgebaut werden. Diese 'erholen' sich allerdings im Zuge der zunehmenden Erfahrung wieder leicht (vgl. Dann u.a., 1978).

Wie ist dieser Effekt zu erklären?

Der Übergang von der Ausbildungsinstitution in die eigenverantwortliche praktische Arbeit in der Schule erfolgt in der Regel ohne hinreichende Absicherung und Begleitung. Die ersten Wochen und Monate, manchmal auch Jahre, werden so für manchen jungen Lehrer, für manche junge Lehrerin - plötzlich auf sich allein gestellt - nicht selten zu einer belastenden Zeit, die in der Fachliteratur als "Praxisschock" beschrieben ist (Cloetta & Hedinger, 1981).

Der Grundausbildung gelingt es offensichtlich nicht oder nur unzureichend, die erwünschten Einstellungen zu sichern und eine tragfähige Handlungskompetenz zu entwickeln. Der Praxisschock führt dann häufig zu einer Revision der in der Grundausbildung erworbenen Einstellungen und Handlungsstrategien. Der Einstellungswandel spiegelt aber auch die Anpassung dieser Einstellungen und Strategien an die schulische Realität und an die Normen und Erwartungen des Kollegiums wider. Das Bild des Kindes oder Jugendlichen wird realistischer und bezüglich der Klassenführung bzw. des Unterrichts werden sogenannte "bewährte" Strategien von Kolle-

gen/innen übernommen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Absolventen/innen der Lehrerbildung plötzlich auf sich allein gestellt sind.

Alltäglicher Unterricht heisst Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991). In und für solche Situationen müssen unsere Vorstellungen über Lernen und seine möglichen Störungen, über die Entwicklung von Jugendlichen und ihre Gefährdungen usw. notwendigerweise vereinfacht werden. Dabei besteht die Gefahr, dass es bloss kurzfristige Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse sind, die darüber entscheiden, welche praktischen Rezepte und Handlungsrouninen wir ausbilden. In solchen Situationen greifen Junglehrer/innen häufig auf ihre Alltagstheorien und Alltagserfahrungen zurück, die sie selbst schon als Schüler/innen gemacht haben.

Der relativ abrupte Übergang vom Schonraum der Ausbildung in den Berufsalltag geht oftmals mit einem umfassenden Milieuwechsel einher. Die Junglehrer/innen beziehen eine eigene Wohnung, wechseln den Wohnort und werden in ein neues Kollegium integriert. Die bisherigen Lerngruppen verlieren als Bezugsgruppen ihre Bedeutung. Dieser Wechsel erfordert eine soziale Neuorientierung und damit verbunden notwendige Anpassungsleistungen.

In den biografischen Analysen des Entwicklungsverlaufs im Lehrberuf wird die erste Stufe beim Berufseintritt häufig als "survival stage", als Stufe des Überlebens, bezeichnet (vgl. Hubermann, 1989). Die Komplexität der beruflichen und sozialen Anforderungen verlangt eine 100% Präsenz. Wenn diese Phase gelingt, hat dies eine positive berufliche Entwicklung und Selbsteinschätzung zur Folge, andernfalls kann es zu krisenhaften Verläufen und zu einem Rückzug aus der Lehrtätigkeit führen. Eine Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen in der Berufseinführungsphase kann dazu beitragen, diese kritische Phase besser zu meistern.

Schliesslich lassen sich viele praktische Probleme und Anforderungen des Berufsalltags in der Grundausbildung nicht vorwegnehmen oder simulieren, weil sie in hohem Masse kontextabhängig sind. Dies gilt beispielsweise für Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern, für die Hausaufgabenpraxis, für viele Disziplinarprobleme, für Fragen der Schulentwicklung und der Zusammenarbeit im Kollegium. Die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Anforderungen und Probleme können erfolgversprechend nur "on the job" angeeignet und entwickelt werden, weil in der Grundausbildung der dafür notwendige Erfahrungshintergrund noch fehlt. Die Berufseinführungsphase bietet einen realistischen Erfahrungsraum, den es auch für die systematische Ausbildung im Sinne einer "kognitiven Berufslehre" (vgl. Riesen, 1995) zu nutzen gilt.

2. Aufgaben und Ziele der Berufseinführung

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten und Chancen dieser Ausbildungsphase hat schon der EDK-Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) eine begleitete Berufseinführungsphase gefordert, durch die notwendige Qualifikationen bei Berufsanfängern aufgebaut und vertieft werden sollen. Gedacht wurde dabei zunächst an den Aufbau übergreifender Qualifikationen, die zur Bewältigung einer ebenso umfassenden wie diffusen Berufsrolle wichtig sind, wie Rollendistanz, Frustrationstoleranz, Berufsmotivation, Strategien der Problem- und Konfliktanalyse. Heute würde man in diesem Zusammenhang von beruflichen "Schlüsselqualifikationen" sprechen. Gleichzei-

tig ging es um den Erwerb von spezifischen Qualifikationen zur Bewältigung alltäglicher Berufsaufgaben im Bereich des Unterrichtens, des Beratens und Beurteilens.

Die Idee einer begleiteten Berufseinführungsphase ist nicht lehrberufsspezifisch. Auch in der Ausbildung von Sozialpädagogen und Logopädinnen kennt man ein begleitetes praktisches Anerkennungsjahr, andere Berufe kennen eine Assistenzzeit oder ein Referendariat.

Die Berufseinführungsphase hat mehrere Funktionen: Sie dient einmal der besseren berufspraktischen Qualifizierung anhand konkreter Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule im Sinne des Trainings "on the job". Die alltagspraktischen Erfahrungen und die beruflichen Anforderungen des Schulalltags 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. Diese Erfahrungen formen nachweislich das eigene Berufsverständnis und die sich erst allmählich entwickelnde persönliche pädagogische Kompetenz. Hier bilden sich die Lehrerpersönlichkeit und das berufliche Selbstverständnis heraus. Will man dies nicht einfach dem Zufall überlassen, so müssen die Erfahrungen und Erlebnisse der ersten Berufsphase eingehend reflektiert, im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und im Lichte des schon erworbenen Wissens und Könnens verarbeitet werden. So können zufällige Prägungen und die Ausbildung unangemessener Haltungen und Routinen vermieden werden.

Der Austausch und die Arbeit in einer Gruppe von Berufsanfängern tragen dazu bei, dass analoge Probleme und Anforderungen sichtbar werden und kooperative Beratungsmodelle angewandt werden können. Die Praxisgruppe dient der gegenseitigen Unterstützung und ist gleichzeitig eine Quelle für die Lösungssuche zu einzelnen Problemen. Diese Gruppen werden in der Berufseinführungsphase noch begleitet, funktionieren jedoch zunehmend autonom.

Sie bilden eine wichtige Feedback-Instanz, die zum Aufbau eines realistischen beruflichen Selbstverständnisses beiträgt. Gerade in der ersten Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit ist es wichtig, dass eine gewisse Distanz zur Praxis gewahrt werden kann und nicht alle Misserfolgserlebnisse personalisiert werden. Das Gespräch in der Praxisgruppe bietet dafür einen geeigneten Rahmen.

3. Modelle der Berufseinführung

In der gegenwärtigen Diskussion werden vor allem zwei Grundmodelle der Berufseinführung in der Lehrerbildung diskutiert: Das Modell einer eigenständigen "Junglehrerberatung" und das Modell einer in die Grundausbildung integrierten Berufseinführung.

Gemeinsam ist beiden Grundmodellen, dass die Absolvent/innen der Lehrerbildung in dieser Zeit eigenverantwortlich in der Praxis tätig sind. Sie unterscheiden sich jedoch in der Organisation und Art der Praxisbegleitung und Unterstützung (vgl. EDK Dossier 40 A, 1996).

Die Modelle der Junglehrerberatung sind organisatorisch von der Grundausbildung abgekoppelt und in der Regel der Lehrerfortbildung zugeordnet. Die Begleitung der Junglehrerinnen und -lehrer erfolgt durch erfahrene Lehrpersonen, die sich erwachsenbildnerisch weitergebildet haben. Die Junglehrerberatung erfolgt im Sinne eines

"Coaching" durch Unterrichtsbesuche und gemeinsame Arbeitstreffen, an denen Unterricht geplant oder Erfahrungen ausgetauscht werden. Im Kanton Zürich ist die Berufseinführungsphase zudem eine Art Bewährungsprobe, deren Bestehen Voraussetzung für die Erteilung der Wahlfähigkeit ist. Die Junglehrerberater/innen sind hier gleichzeitig Beurteilungsinstanzen für die Erteilung der Wahlfähigkeit. Diese Doppelfunktion der Junglehrerberatung führt zu zahlreichen Interessen- und Rollenkonflikten und soll deshalb in dieser Form entkoppelt werden. In einzelnen Kantonen ist die Junglehrerberatung obligatorisch (z.B. im Kanton Luzern), in anderen Kantonen ist sie fakultativ (z.B. im Kanton Aargau im Bereich der Primarlehrerausbildung).

Ein häufiges Argument für die institutionell abgekoppelte Junglehrerberatung ist das höhere Ausmass an Autonomie und Selbständigkeit dieser Ausbildungsphase gegenüber der Grundausbildung. Demgegenüber begünstigt die Abkoppelung der Junglehrerberatung von der Grundausbildung das Entstehen zweier unterschiedlicher Ausbildungskulturen, die sich gegenseitig oft widersprechen und behindern. Hier Theorie, dort Praxis. Anstelle der Verknüpfung und gegenseitigen Befruchtung der beiden Ausbildungsphasen werden diese isoliert. So kann die notwendige Ausbildungskontinuität nicht gewährleistet werden. Die Konzepte und Ausbildungsziele der ersten Phase werden abgelöst durch neue Konzepte und Ausbildungsziele. Auf diese Weise kommt es leicht zu Überschneidungen, unnötigen Wiederholungen und Widersprüchen, die nicht integriert werden. Diese Tendenzen stellen sich vor allem dann ein, wenn auch das Lehrpersonal in der Grundausbildung und Junglehrerberatung verschieden ist.

Im anderen Modell ist die Berufseinführung integraler Teil der Grundausbildung. Sie verbindet die eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit mit berufsbegleitenden Ausbildungselementen im Rahmen der Grundausbildung. Die berufsbegleitenden Ausbildungselemente werden von Dozentinnen der Grundausbildung im Teamteaching mit erfahrenen Praxislehrpersonen betreut. Auf diese Weise soll die Kontinuität zur Grundausbildung gewahrt und die notwendige Rückkoppelung der praktischen Anforderungen zur Grundausbildung ermöglicht werden (vgl. Überblick Schneuwly, 1995).

4. Das Konzept der Berufseinführung in der SEREAL-Ausbildung

In der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau (SEREAL-Ausbildung) haben wir uns für das zweite Modell entschieden. Nach dem dreijährigen Vollzeitstudium erfolgt eine obligatorische, zweisemestrige Berufseinführungsphase. "Der Ausbildungsgang wird ergänzt durch eine obligatorische zweisemestrige Berufseinführung" (Dekret § 1,2).

Die Berufseinführungsphase ist Teil der Grundausbildung. Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund. Die Berufseinführung am Didaktikum will erstens die jungen Lehrpersonen in ihrer ersten Berufsphase bei der Erfüllung ihrer Aufgaben am Arbeitsplatz unterstützen. Dies geschieht durch die supervisorische Begleitung und Beratung in Praxisgruppen. In der Praxisberatung werden konkrete Fallbeispiele und Problemstellungen der Lehrpraxis in den Praxisgruppen unter Anleitung eines erfahrenen Leitungsteams des Didaktikums bearbeitet. Wichtig ist uns dabei, die Kontinuität zwischen der pädagogisch-didaktischen Grundausbildung und der Berufsein-

führung zu gewährleisten. In der Berufseinführungsphase soll zweitens die didaktische Elementarqualifikation der Absolventen/innen in jenem Lernbereich vertieft werden, der in der Grundausbildung nicht als Studienschwerpunkt gewählt worden war. Damit soll die Allrounderkompetenz gesichert werden, die im Aargau für diese Stufe nach wie vor erforderlich ist. Dies geschieht in speziellen Fachkursen. Der Umfang der berufsbegleitenden Ausbildung in der Berufseinführungsphase beträgt sechs Lektionen pro Woche. Die Unterstützung der jungen Lehrpersonen bei der Erfüllung ihrer Berufsaufgaben am Arbeitsplatz erfolgt in Praxisgruppen von 10-12 Personen.

Studieninhalte

Die Inhalte und Themen der Ausbildung dieser Phase sind in erster Linie die eigenen Erfahrungen der Studierenden in der Schulpraxis selbst und die Anforderungen und Herausforderungen ihrer konkreten Arbeitsplätze. Mit den folgenden Ausbildungsschwerpunkten werden so die Ausbildungsinhalte und Ziele des Grundstudiums weitergeführt und berufspraktisch ergänzt.

A. Fragen der Schul- und Unterrichtsführung

Ausgangspunkt für dieses Ausbildungsmodul sind die täglichen Erfahrungen und Aufgaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Schule und beim Unterrichten. Sie werden gemeinsam bearbeitet und geklärt. Es geht dabei primär um Fragen und Aufgaben, die von den Berufsanfängern als schwierig erlebt werden (vgl. Cloetta & Hedinger, 1981, S. 40) wie z.B. Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, Leistungsbeurteilung und Notengebung, Lern- und Verhaltensstörungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Bewältigen von administrativen Aufgaben, Unterrichts- und Arbeitsdisziplin, Suchtprophylaxe, Berufswahlvorbereitung (vgl. Kasten: Aufgabenbereiche, die von Junglehrern als schwierig erlebt werden).

Wichtig für den Erfolg dieses Ausbildungselements ist die Verknüpfung der praktischen Erfahrungen mit dem erworbenen Wissen der Grundausbildung. Dazu dient auch eine Fallstudie mit einer konkreten Fragestellung, die alle Studierenden während dieser Ausbildungsphase erarbeiten. Zweck dieser Studie ist es, gleichsam einen roten Faden durch das erste Berufsjahr zu legen, ein Thema zu vertiefen, das die Studierenden bevorzugt und mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgen wollen. Die gezielte Aufmerksamkeit auf einige wenige berufspraktisch und persönlich bedeutende Momente der Erfahrungswelt Schule soll den jungen Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich in der Fülle der Eindrücke und Erfahrungen zu orientieren, sie zu einer methodischen und systematischen Beobachtung und Verarbeitung von Erfahrungen anleiten. Es geht dabei nicht um irgendeine 'wissenschaftliche Arbeit', sondern um eine methodisch reflektierte und dokumentierte Auswertung und Reflexion praktischer Erfahrungen im Sinne einer reflektierten Praxis. Die Themen und Bereiche werden von den Studierenden selber gewählt. Sie sollen ihren eigenen Interessenschwerpunkten entsprechen. Als Beispiele könnten hier genannt werden: Lernberatung beim Lernenlernen, Gesprächserziehung, sinnvolle Hausaufgabenpraxis, Integration eines fremdsprachigen Jugendlichen sowie Erfahrungen bei der Anwendung einer bestimmten Unterrichtsform (z.B. Projektunterricht) oder im Umgang mit abweichendem Schülerverhalten (z.B. Gewalt in der Schule).

Tabelle 2: Reihenfolge der 13 Aufgabenbereiche nach ihrer Problemhaltigkeit. Aufgliederung der 82 Fragen zu den Aufgabenbereichen nach Bereich und Problemhaltigkeit (Quelle: Cloetta & Hedinger, 1981).

Aufgabenbereich	Problemhaltigkeit				\bar{x}
	I	l	d	b	
1. Leistungsbewertung und Schülerbeurteilung	7	-	1	6	2.88
2. Problemschüler	5	1	1	3	2.62
3. Beziehung zu den Eltern	6	1	2	3	2.52
4. Unterrichtsmethoden	16	1	10	5	2.48
5. Beziehung der Schüler untereinander	6	1	3	2	2.44
6. Erziehungsziele und -vorstellungen	4	-	4	-	2.43
7. Unterrichtsplanung	5	-	4	1	2.42
8. Unterrichtsinhalte	5	1	3	1	2.32
9. Disziplin der Schüler	8	2	5	1	2.30
10. Motivierung der Schüler	6	2	3	1	2.30
11. Beziehung zur Klasse	4	1	3	-	2.18
12. Beziehung zur Öffentlichkeit	3	2	1	-	2.14
13. Beziehung zu Kollegen und anderen Instanzen	7	2	4	1	2.10
Total	82	14	44	24	2.42
I	Anzahl der zu diesem Aufgabenbereich gehörenden Fragen				
l	leicht				
d	durchschnittlich problemhaltige Fragen in diesem Bereich				
b	bedeutend				
\bar{x}	Mittelwert, gebildet aus den I Mittelwerten der Fragen des jeweiligen Aufgabenbereichs				

B. Erweiterung der Elementarqualifikation

Dieses Ausbildungselement vermittelt die fachliche und bereichsdidaktische Ausbildung in jenem Lernbereich, den die Studierenden in der Grundausbildung nicht vertieft haben. Im einzelnen sollen die Studierenden in diesem Modul

- das elementare pädagogische Gegenstandswissen im diesem Lernbereich sichern,
- bereichsspezifische Lehrmittel und Medien kennen und handhaben lernen,
- den Lehrplan studieren,
- bereichsspezifische Methoden und didaktische Zugänge erproben.

Die konkreten Ziele und Inhalte dieses Ausbildungsbereichs richten sich ebenfalls nach den Anforderungen im Schulalltag und den Ausbildungsbedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Im einzelnen werden in diesem Kurs bereichsspezifische Lehrwerke untersucht, Unterrichtseinheiten zu einzelnen Themen erarbeitet und erprobt sowie Erfahrungen über Einsatz und Erfolg spezifischer Lehrmaterialien und Unterrichtseinheiten ausgetauscht. Die Dozentinnen und Dozenten begleiten die Studierenden beim individuellen Aufarbeiten schulrelevanter Inhalte.

Lernorganisation

Mit dem Abschluss der sechssemestrigen Ausbildungszeit am Didaktikum sollen die grundlegenden theoretischen und praktischen Fähigkeiten und Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Unterrichten gegeben sein. Aufgrund der Abschlussprüfung nach dem sechsten Semester erhalten die Studierenden eine provisorische Lehrbewilligung. Während der Berufseinführungsphase unterrichten diese dann eigenverantwortlich in einer Sekundar- oder Realschule.

Unterrichtspraxis der Studierenden

Die Studierenden übernehmen während der Berufseinführung ein besoldetes Teilpensum von mindestens 50 % an einer Sekundar- oder Realschule. Sie werden in ihrer Arbeit vom Didaktikum begleitet. Die Anstellung erfolgt durch die Schulpflegen.

Für die Anstellung sind die folgenden drei Modelle vorgesehen:

Modell A: Tandem oder Job-Sharing mit einer gewählten Lehrperson

Zwei Studierende übernehmen gemeinsam eine volle Lehrstelle. Sie führen die Klasse eigenverantwortlich. Sie teilen die Lernbereiche entsprechend ihren Schwerpunkten so unter sich auf, dass jeder von ihnen die Fächer unterrichtet, in denen sie oder er eine Hauptqualifikation erworben hat. Sie werden dabei von einem Leitungsteam des Didaktikums begleitet und unterstützt. Die Studierenden nehmen abwechselnd an den Veranstaltungen des Didaktikums teil. Es ist auch möglich, mit einer schon gewählten Lehrperson die Stelle zu teilen.

Vorteil: Die Studierenden können auf diese Weise eine Lernpartnerschaft bilden und sich durch gegenseitige Beobachtung und Rückmeldung unterstützen.

Nachteil: Am Ende der Berufseinführung muss das Tandem eventuell aufgelöst werden, wenn ein Partner eine ganze Stelle anstrebt oder die Schulpflege einer Lehrperson den Vorzug gibt.

Modell B: Teilzeit oder Vikariat im Teilamt

Ein Studierender übernimmt innerhalb eines Schulteams eine Teilzeitstelle. Er erteilt den Unterricht in einzelnen Fächern in einer oder mehreren Klassen und beteiligt sich an gemeinsamen Aufgaben des Schulteams (Schullager, Projektwochen). Vorteil: Die Studierenden werden vom Schulteam unterstützt und können sich auf Lehraufgaben in begrenzten Fächern konzentrieren. Nachteil: Die Übernahme von Reststunden in verschiedenen Klassen erschwert die kontinuierliche erzieherische Arbeit.

Modell C: Stellvertretung für beurlaubte Lehrpersonen

Im Ausnahmefall können auch längerfristige Stellvertretungen im Gesamtvolumen von mindestens 20 Wochen als Praxisanteil in der Berufseinführungsphase von der Schulleitung anerkannt werden. Dabei kann es sich um Stellvertretungen für Bildungsurlaube und Intensivfortbildungen von Lehrkräften handeln. Auch in diesen Fällen sollen sich die Studierenden einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin suchen, mit der sie ein Tandem bilden können, um einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Vorteil: Der Bedarf an längerfristigen Stellvertretungen wird

auf diese Weise gedeckt. Nachteil: Es ist schwierig, eine Stellvertretung im Teilpensum zu übernehmen.

Studierende, die nach der Studienphase keine Lehrstelle finden, können die Berufseinführung zu einem späteren Zeitpunkt nachholen. Dies soll jedoch innerhalb von zwei Jahren nach Beendigung der Studienphase geschehen. Die provisorische Lehrbewilligung wird in der Regel auf zwei Jahre begrenzt. Die Studierenden sind für die Suche und Übernahme einer Lehrstelle zur Berufseinführung selbst verantwortlich. Das Didaktikum unterstützt und berät sie dabei durch entsprechende Angebote. Es trägt die Verantwortung für die Studierenden während der Berufseinführung und unterstützt bzw. begleitet sie in allen Fragen der Schulpraxis und des Unterrichts. Die verantwortlichen Praxisbegleiterinnen resp. Praxisbegleiter arbeiten mit den zuständigen Schulinspektoraten zusammen.

Von allen Beteiligten ist hier gewiss eine hohes Mass an Bereitschaft, Flexibilität und gutem Willen erforderlich, um die Ausbildung möglichst optimal zu gestalten. Umgekehrt aber verspricht die Einrichtung der Berufseinführung nicht nur für die Studierenden ein attraktives und berufspraktisch bedeutsames Ausbildungselement zu werden, auch für die Schulen und ihre Teams kann die enge Zusammenarbeit mit den jungen Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie mit dem Team der Ausbildungsinstitution zu einer interessanten Bereicherung ihrer Schule werden. Wie bereits jetzt ist die Ausbildungsmitarbeit in den Praxislehrerteams eine nicht bloss bewährte, sondern auch für viele Lehrerinnen und Lehrer attraktive Ergänzung zu ihrer täglichen Berufsarbeit.

Ausbildung am Didaktikum

Die Studierenden nehmen an zwei Halbtagen pro Woche die entsprechenden Studienangebote am Didaktikum wahr. Ein Halbtag ist Fragen der Schul- und Unterrichtsführung gewidmet. Die praxisbegleitenden Studienangebote zu Fragen der Schul- und Unterrichtsführung werden an zwei verschiedenen Wochentagen angeboten, um auch den Mitgliedern von Zweiertteams in der Berufseinführung den Besuch dieser Veranstaltungen zu ermöglichen. Sie finden in regionalen Kursgruppen von 9-12 Personen statt, die von einem Leiterteam des Didaktikums begleitet werden. Die Verantwortlichen für dieses Ausbildungsmodul besuchen die Studierenden auch in der Praxis und beraten sie bei der Lösung konkreter Praxisprobleme. Der zweite Halbtag dient dazu, die Elementarqualifikation im nicht vertieften Lernbereich zu ergänzen und zu sichern. Die fachlichen und didaktischen Ergänzungsstudien in den Lernbereichen, in denen die Studierenden eine Elementarqualifikation anstreben, werden von den Dozenten und Dozentinnen der entsprechenden Lernbereiche am Didaktikum betreut.

Abschlussgespräch und Nachweis der Elementarqualifikation

Die Leistungen während der Berufseinführung werden abschliessend beurteilt. Sie sind Teil der Abschlussqualifikation. Als eigentliche Prüfungselemente sind vorgesehen:

- (a) die schriftliche Fallstudie
- (b) ein pädagogisch-didaktisches Abschlussgespräch auf der Grundlage der Fallstudie: In diesem Prüfungsgespräch sollen die Studierenden zeigen, ob und wieweit

sie in der Lage sind, ihre eigenen praktischen Erfahrungen und Entscheidungen zu reflektieren und mit den professionellen Wissensbeständen der Grundausbildung zu verknüpfen. Das Abschlussgespräch wird von jenen Dozenten und Praxislehrpersonen gemeinsam abgenommen, welche die Studierenden in dieser Ausbildungsphase betreut haben.

- (c) Der Nachweis über die erforderliche Elementarqualifikation erfolgt durch eine Prüfung, die von den verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten am Ende der Berufseinführung durchgeführt wird.

Aufgrund des bestandenen pädagogisch-didaktischen Abschlussgesprächs über die praktischen Erfahrungen in der Berufseinführungsphase und des Nachweises der erforderlichen Elementarqualifikation wird vom Erziehungsdepartement das definitive Wählbarkeitszeugnis als Lehrkraft in der Aargauischen Sekundar- und Realschule erteilt.

Die praktische Umsetzung der Berufseinführungsphase wird im kommenden Schuljahr erstmals von den Absolventen/innen der neuen Ausbildung erprobt. Dabei wird sich zeigen, ob die organisatorischen Rahmenbedingungen eine erfolgreiche Implementation dieses Konzepts ermöglichen.

Literatur

- Cloetta, B. & Hedinger, U.K (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Forbrodt, G. & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dossier 40A. Bern: Sekretariat EDK.
- Hubermann, M. (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), p. 31-57.
- Müller, F. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Riesen, M. (1995). *Lernprozesse begleiten. Bericht der Akademie für Erwachsenenbildung Nr.12*. Luzern.
- Schneuwly, G. (1995). *Berufseinführung der Lehrerinnen und Lehrer*. Universität Freiburg: Lizenziatsarbeit.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern

Ein Beitrag zur Diskussion um die Gestaltung der Berufseinführungsphase

Hans Berner, Rudolf Isler und Marianne Sigg

Lehrerbildung wird im Zusammenhang der Diskussion um ihre Reform als Insgesamt von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung beschrieben. Für die Berufseinführung liegen aber noch kaum umfassende Konzeptionen vor. Am ehesten besteht Einigkeit darüber, dass eine Unterstützung in Form individueller Beratung unabdingbar ist. Noch weitgehend unbearbeitet ist das Problem, wie mit Gruppen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Veranstaltungen durchgeführt werden könnten, die aus einer *pädagogischen* Perspektive die gemeinsamen und individuellen Fragen dieser spezifischen Phase der beruflichen Sozialisation aufgreifen und dadurch vor allem im Bereich der Verbindung von Theorie und Praxis einen Anstoss zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der beruflichen Identität leisten könnten. Im folgenden Artikel wird ein solcher Kurs für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vorgestellt, der an der Sekundar- und Fachlehrausbildung an der Universität Zürich konzipiert, zweimal durchgeführt und ausgewertet wurde. Mit unserem Ansatz wollen wir einen Beitrag zur Artikulation einer Berufseinführungsphase leisten, die Lehrer und Lehrerinnen als Fachleute für Bildungs- und Erziehungsfragen sieht.

"Wie schnell befindet man sich in einem von irgendwelchen, rezeptartigen und kaum hinterfragten Methoden geprägten Unterrichtsstil. Die Interaktion Lehrer-Schüler reduziert sich auf die normative Ebene, der zu vermittelnde Stoff wird zum allgemeinen Massstab. Dabei ist die ständige Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen der pädagogischen Arbeit eminent wichtig, und nur ein selbstverantwortetes Lernen am eigenen Unterrichten gewährt einem, mit den unterschiedlichen, immer neuen Herausforderungen umgehen zu lernen." (St. D.)¹

1. Positionierung in der Lehrerbildungsdiskussion

In der Diskussion über die Reform der Lehrerbildung, die gerade in den BzL in den letzten Jahren sehr breit geführt wurde, ist klar, dass Lehrerbildung als Einheit von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung verstanden wird; bereits vor 20 Jahren hat die EDK in ihren Beschlüssen und Empfehlungen diese Dreigliedrigkeit postuliert (Plenarversammlung vom 26. Oktober 1978). Der Berufseinführungsphase als Bindeglied zwischen Ausbildung und Berufspraxis werden dabei bedeutende Funktionen zugewiesen.

Auf der Basis eines veränderten Theorie-Praxis-Verständnisses wird eine *optimierte* Verbindung von Theorie und Praxis zur Zentralaufgabe der Berufseinführungs-

¹ Alle Zitate sind dem ein halbes Jahr nach dem Kursbesuch verfassten Erfahrungsbericht von Stefan Denzler (St. D.), Sekundarlehrer phil. I, entnommen. Dieser Bericht bezieht sich auf den zweiten, im Herbst 1997 durchgeführten Kurs.

phase: Ganz allgemein wird nicht von einem streng linearen Theorie-Praxis-Verhältnis ausgegangen, von einer zwingenden Abfolge, bei der die Theorie der Praxis vorausgeht, sondern die Aktion der Theorie und die Aktion der Praxis werden in einem Netz von Beziehungen und "Übertragungen" gesehen. Der Totalitätsanspruch der Theorie verliert sich; Theorie ist nicht bloss Ausdruck, Übersetzung, Anwendung einer Praxis, sondern sie ist selbst eine Praxis, aber eine lokale, eine, die nicht totalisiert (vgl. Foucault, 1987, v.a. S. 106ff.). Was Foucault philosophisch-wissenschaftstheoretisch und politisch formuliert, findet sich auch in der Pädagogik. Die Relativierung des klassischen Erziehungsdenkens, die den aktuellen pädagogischen Diskurs kennzeichnet, impliziert ein Abrücken von der Annahme, dass sich pädagogische Vorstellungen zuerst generieren und anschliessend ohne weiteres praktisch realisieren lassen (vgl. Oelkers, 1997). Für die Lehrerbildung bedeutet das folgerichtig: Nur wenn es gelingt, den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich und den schulpraktischen Bereich zu verbinden, wenn sich beide Bereiche dauernd "wechselseitig anregen, irritieren und herausfordern", besteht die Chance einer Transformation von wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsteilen in handlungsleitende Theorien für Lehrende (vgl. Reusser, 1996). Diese Verschränkung von Berufspraxis und Berufswissenschaft ist auch international gesehen eine zentrale Forderung an eine reformierte Lehrerbildung (vgl. Buchberger, 1993).

In den selben Zusammenhang gehört die Funktion, die der Berufseinführungsphase aus alltagstheoretischer Sicht zugeordnet werden kann (vgl. z.B. bereits Wahl, 1983 oder Dann, 1989). Aus dieser Perspektive geht es darum, das bekannte Phänomen, dass gelernte Theorien schnell über Bord geworfen und weitgehend durch subjektive, biographisch und situativ bedingte "Theorien" ersetzt werden, zu verhindern: Gerade in der Anfangsphase der beruflichen Tätigkeit muss dazu die scharfe Trennung von Ausbildung und Weiterbildung, von wissenschaftlich-theoretischer Vorbereitung und praktischer Anwendung durchbrochen werden. Es gilt einen spiralförmigen Bildungsprozess zu initiieren (vgl. Hänsel, 1994), der von praktischer Erfahrung ausgeht, diese theoriegestützt reflektiert und zu einem differenzierteren theoriegeleiteten Handeln führt.

Schliesslich kann die Berufseinführungsphase als der Abschnitt der beruflichen Sozialisation gesehen werden, in dem sich die Basis für eine permanente Weiterentwicklung im Beruf am besten legen lässt. Damit diese Funktion, die auf dem Hintergrund eines allseitig anerkannten dynamischen Verständnisses von Kultur und Gesellschaft von keiner Seite bezweifelt wird, wahrgenommen und ein entsprechender Prozess in Gang gesetzt werden kann, müssen den Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen Modelle für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Identität bewusst gemacht werden.

Die Bedeutung der Berufseinführung als wesentliches Bindeglied zwischen Ausbildung und Profession wird allgemein erkannt. Ein Überblick über den status quo der Berufseinführung in der Schweiz zeigt, dass am ehesten verschiedene Formen von *Beratung* realisiert und institutionell verankert sind (sog. Junglehrerberatung durch die Ausbildungsinstitutionen, Einzel- und Gruppensupervisionen, Intervisionsgruppen, Krisenberatung, aber auch individuelle fachliche und didaktische Beratung; vgl. Vogel/Vogel, 1996). Mehrheitlich handelt es sich dabei um individuumbe-

zogene, psychologische Ansätze zur persönlichen Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Als Konsequenz daraus glauben einige Autoren, die Beratung von den Ausbildungsinstitutionen abkoppeln zu können (vgl. z.B. Keimer et al., 1995). Eine ausgereifte pädagogische Gesamtkonzeption für die Berufseinführung gibt es jedoch nicht. Es bestehen kaum Angebote - im Sinne von Bausteinen oder Modulen -, die die oben erwähnte zentrale Funktion der Berufseinführung wahrnehmen, sich an die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als Gruppe richten, ihre gemeinsamen Problemlagen aufgreifen (vgl. dazu: Veeman, 1984; bestätigend für die Schweiz: Schneuwly, 1996) und aus einer pädagogischen Perspektive bearbeiten.

Hier wollen wir mit unserem Kurs für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ansetzen, den wir im Rahmen der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich konzipiert, zweimal durchgeführt und ausgewertet haben. Der Kurs dauert vier Wochen und umfasst ein pädagogisches und ein fachdidaktisches Modul. Er richtet sich an Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern in den ersten zwei Jahren der Berufstätigkeit. In der Folge stellen wir das pädagogische Modul vor, mit dem der Kurs jeweils beginnt.

In Kenntnis der neueren Entwicklungen in der Lehrerbildung beschreiten - und postulieren - wir bewusst einen Weg, der auf eine Adaption verbreiteter lehrerbildnerischer Verfahren verzichtet und versucht, für die spezifische Situation des Berufseinstiegs etwas Neues zu entwickeln. Natürlich kann auch ein solches Vorgehen nicht voraussetzungslos sein: Wir begreifen Lehrerbildung als kritischen und eigenständigen Prozess des Aufbaus einer beruflichen Identität durch die werdenden Lehrerinnen und Lehrer selbst. In unserem Kurs gehen wir problem-, ressourcen- und theorieorientiert vor und distanzieren uns von einer Rezept-, Defizit- und Praxisorientierung.

2. Konzeptioneller Rahmen

Die Struktur des pädagogischen Moduls des Berufseinführungskurses ist in Abbildung 1 wiedergegeben.

Zur beruflichen Erfahrung:

Sie nimmt im Konzept eine zentrale Stellung ein. Sie ist für alle Teilnehmenden Ausgangspunkt und Quelle, um die erste Phase inhaltlich angehen zu können. Das Durchlaufen der vier Phasen hat zum Ziel, in zwei thematischen Bereichen die Berufsarbeit in Zukunft *theoriegestützter* machen und reflektieren zu können.

"Ich erlebte den erziehungswissenschaftlichen Teil des Kurses im grossen ganzen als interessant und anregend, auch sehr erfrischend, da er sich grundsätzlich vom Studium unterschied.

Das zeigte sich schon in der Konzeption, von der Praxis auszugehen und konkrete Probleme anhand der Theorie von verschiedenen Seiten zu beleuchten"
(St. D.)

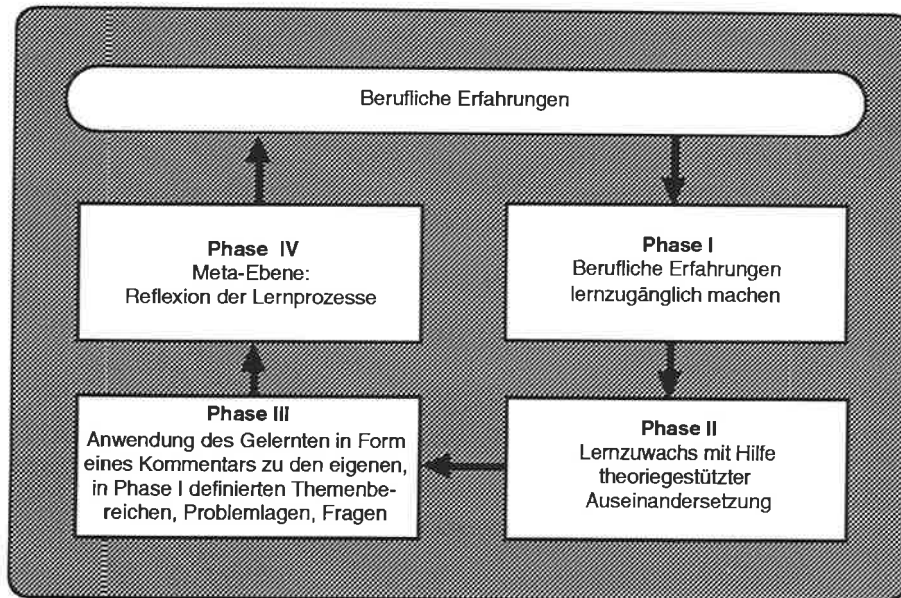


Abbildung 1: Das pädagogische Modul des Berufseinführungskurses

Zu Phase I: Berufliche Erfahrungen lernzugänglich machen

Die Teilnehmenden überdenken ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen in groben Zügen. Dann wählen sie daraus für sich Bedeutsames (Gelungenes und Problematisches) aus. Nun entscheiden sie sich für je zwei Erfahrungen, von denen sie selbst "verfolgt" werden und welche sie gerade deshalb im Kurs verfolgen wollen. Auf diesem Weg sollen die Berufserfahrungen lernzugänglich gemacht werden.

"Es war erstaunlich zu beobachten, wie eine Problemsituation nach mehrmaligem Schildern (Problembeschreibung, Fokussierung, Präsentation vor laufender Kamera, Visionierung) fassbarer wird, wie sich der Kern eines Problems herauskristallisiert." (St. D.)

Zu Phase II: Lernzuwachs mit Hilfe theoriegestützter Auseinandersetzung

Die Teilnehmenden ordnen ihre Schilderungen pädagogischen Grundbegriffen und Kompetenzen zu. Die Aufgabe der Dozenten besteht darin, entsprechende theoretische Inputs vorzubereiten und so zu vermitteln, dass den Teilnehmenden die stoffliche Verarbeitung möglich wird.

"Für unsere Gruppe bildeten sich im Laufe der Phase I unter anderem die Themen 'Lehrerrolle und Autorität' und 'Störungen' als Schwerpunkte für die Phase I heraus. Zwei Themen, die offenbar die meisten Junglehrerinnen und Junglehrer beschäftigen." (St. D.)

Zu Phase III: Anwendung des Gelernten in Form eines Lösungsansatzes zu den eigenen, in Phase I definierten bedeutsamen Themenbereichen, Problemlagen und Fragen

Die Teilnehmenden führen die Arbeit aus den ersten beiden Phasen zusammen: Sie formulieren Lösungsansätze zu den auf Video festgehaltenen zu verfolgenden Erfahrungen. Anschliessend werden die Sequenzen im Plenum gezeigt, die denkbaren Lösungen vorgetragen und gemeinsam besprochen.

"Wenn man ernsthaft an einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung interessiert ist, muss man lernen, seine Arbeit immer wieder von beiden Seiten, vom konkreten Unterrichtsgeschehen und von der pädagogischen Theorie her zu durchleuchten und zu beurteilen. Auf exemplarische Art und Weise habe ich das während dieser Zeit lernen und praktizieren können." (St. D.)

Zu Phase IV: Meta-Ebene: Reflexion der durchlaufenen Lernprozesse sowie Beurteilung der Gültigkeit als Lernmodell für eigenständiges Lernen nach dem Kurs

Die Teilnehmenden bedenken die Qualität der eigenen Lernschritte in den ersten drei Phasen. Inwiefern das Konzept als Lernmodell für die eigenständige Weiterentwicklung der beruflichen Identität anwendbar sein könnte, wird in einem Plenumsgespräch erörtert.

"Dieses Vorgehen, zuerst eine Erfahrung lernzugänglich zu machen, diese dann in der Auseinandersetzung mit der Theorie einem Lernprozess auszusetzen, und schliesslich in Form von persönlichen Lösungsansätzen konkrete Anwendungen zu überlegen, überzeugt und kann auch selbständig verfolgt werden." (St. D.)

3. Reflexion der Berufsarbeit in 4 Phasen

3.1 Phase I: Berufliche Erfahrungen lernzugänglich machen

Bevor die Arbeit an der Phase I beginnt, schildern die Teilnehmenden einem Kollegen oder einer Kollegin ihre individuelle berufliche Situation unter Einbezug der Situation des Schulhauses und der Schulgemeinde. Dieser Austausch wird anschliessend dazu genutzt, dem Plenum die Kollegin/den Kollegen mittels der erhaltenen Informationen vorzustellen. In einem dritten Schritt hat der/die Vorgesetzte die Möglichkeit, Ergänzungen anzubringen.

Dieser Einstieg hat folgende Zielsetzungen:

- Diese erste Arbeitsphase dient dazu, den Gruppenbildungsprozess in Gang zu setzen.
- Die Teilnehmenden nehmen sich untereinander als Berufsfrauen und -männer wahr.
- Sie nehmen ähnliche, aber auch sehr unterschiedliche berufliche Situationen zur Kenntnis. Dadurch beginnen sie sich auf die Berufsrolle zu konzentrieren, was neben anderem bedeutet, dass die private Person in den Hintergrund tritt. Dieser Blick auf die andern zeigt nur *einen* Ausschnitt: Dies ist ein Phänomen, dem sich Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag häufig stellen müssen.

Um die Ziele erreichen zu können, die wir mit der Phase I verfolgen, ist dieser Einstieg unseres Erachtens unumgänglich.

Im Folgenden stellen wir den Verlauf dieser Phase I vor; sie gliedert sich in vier Schritte (A bis D):

- A.1. *Die Teilnehmenden überdenken ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen in groben Zügen. Sie schälen daraus Bedeutsames - "Gelungenes und Problematisches" - heraus.*
- A.2. *Anschliessend fokussieren sie aus dem Bereich des Problematischen zwei Probleme, die sie verfolgen (im doppelten Sinn des Wortes) und bei denen es sich lohnen würde, sie im laufenden Kurs zu verfolgen.*
- A.3. *Für den Bereich des Gelungenen machen sie dasselbe.*

Mit dem Schritt A wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Aufgabe, die eigene Berufserfahrung mit der Fragestellung nach Gelungenem bzw. Problematischem zu bedenken, ordnet diese neu; sie wird aus dem Kontinuum der Zeitachse gelöst. Der Wechsel auf die Metaebene erlaubt eine persönliche Gewichtung der bisherigen Berufserfahrung: Zudem wird sie mit den eigenen beruflichen Ansprüchen in Verbindung gebracht.
 - Die Teilnehmenden müssen in der Lage sein, ihr Problemfeld weiter zu vertiefen. Ihre Reflexion führt zum Entscheid, bei welchen Problemen es sich (für sie) lohnt, deren Kern aufzuspüren.
- B.1. *Die Teilnehmenden stellen die beiden Probleme, die sie verfolgen möchten, schriftlich dar.*
 - B.2. *Dann beschreiben sie den Kern ihrer beiden Probleme.*
 - B.3. *Nun wechseln sie die Perspektive und versuchen das Problem für eine ausenstehende Person darzustellen.*
 - B.4. *Da die Problemdarstellung auf Video aufgezeichnet wird, bedenken sie die Art und Weise der Veröffentlichung. Für jede Aufnahme stehen rund drei Minuten zur Verfügung.*
 - C.1. *Die Teilnehmenden stellen die beiden ausgewählten, gelungenen Erfahrungen, die sie vorstellen möchten, ebenfalls schriftlich dar.*
 - C.2. *Dann beschreiben sie die persönlichen Stärken, die dabei zum Tragen gekommen sind.*
 - C.3. *Nun wechseln sie auch hier die Perspektive und versuchen, die Stärken für Aussenstehende darzustellen.*
 - C.4. *Da die Darstellung der Stärken ebenfalls auf Video aufgezeichnet wird, überlegen sich die Teilnehmenden auch hier sorgfältig, wie sie ihre Stärken am aussagekräftigsten präsentieren können.*

Mit den Schritten B und C wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Teilnehmenden übernehmen die Verantwortung für die "Veröffentlichung" ihrer beiden Hauptprobleme und für einzelne ihrer Stärken.
- Sie realisieren, was es heisst, eigene Stärken zu formulieren.
- Sie erkennen in einem genau strukturierten Verlauf, wie sie ihre Berufserfahrung im Hinblick auf Probleme und Stärken nutzbar machen können.
- Sie formulieren ihre Erwartungen an Theorie bzw. das, was diese im Bereich von Problemlösungsansätzen zu leisten vermag.
- Sie verstehen, wozu die Videoaufnahme dient und verstehen, warum es eine zeitliche Limite dafür gibt.

- D.1. Alle Teilnehmenden präsentieren das erste Problem, dann ihre Stärken und schliesslich das andere Problem. Dabei werden sie auf Video aufgezeichnet. Die andern sind interessierte Zuhörer und Zuschauer.
- D.2. Die Teilnehmenden visionieren zusammen mit den Dozenten die Videoaufnahmen: Die Hälfte der Anwesenden versucht, in den Problemdarstellungen Gemeinsamkeiten herauszuschälen. Die andere Hälfte stellt diejenigen Inhalte zusammen, die mit Hilfe von Theorie einer Lösung näher gebracht werden können.
- D.3. In den beiden Untergruppen werden nun die Notizen zusammengeführt und besprochen.
- D.4. Im Plenum werden nun die Gruppenresultate präsentiert. Alle - einschliesslich die Dozenten - reagieren darauf. Daraus ergibt sich eine Vorschau auf die Phase II unseres Konzepts.

Mit dem Schritt D wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Teilnehmenden versuchen, in der vorgegebenen Zeiteinheit das ihnen Wesentliche darzustellen.
- Sie verstehen diese Vorgabe im Sinne einer Erfahrung, die ihnen für Präsentationen jeglicher Art in ihren Lehrerzimmern hilfreich sein könnte.
- Sie realisieren, dass sie an der weiteren Konkretisierung des Konzepts (sprich Phase II) beteiligt werden.
- Sie erkennen, ob in dieser Gruppe von Teilnehmenden bestimmte Probleme gehäuft auftreten.
- Sie stellen plausible Verknüpfungen her zwischen geschilderten Problemen und theoretischen Hilfen.
- Sie schälen aus ihren Aufzeichnungen (Gemeinsamkeiten sowie denkbare Theorieblöcke) diejenigen heraus, die am häufigsten vorkommen und theoretisch zugänglich sind.
- Dasselbe Vorgehen gilt für die dargestellten Stärken.
- Sie erleben, dass andere auch Probleme haben und dass dies - vor allem in der Berufseinstiegsphase - normal ist.
- Sie lernen die Teilnehmenden als Berufskollegen besser kennen.
- Sie betrachten ihre eigene Präsentation und haben damit die Chance, sich selbst aus der Sicht des Beobachters wahrnehmen zu können.
- Sie üben sich darin, eigene berufliche Stellungnahmen "öffentlich" abzugeben.

3.2 Phase II: Lernzuwachs mit Hilfe theoriegestützter Auseinandersetzung

Im folgenden werden zuerst jeweils einige charakteristische Formulierungen (Problemschilderungen) ausgewählt und anschliessend die daraus abgeleiteten inhaltlichen theoriegestützten Inputs genannt.

Problemschilderungen

Chr: "Die Klassen sind so heterogen, die Schüler/-innen haben einen so unterschiedlichen familiären Hintergrund, dass es schwierig ist, alle gleichzeitig anzusprechen."

L: "Die Schüler/-innen können sich heute einfach nicht mehr eine Stunde lang konzentrieren."

S: "Die Voraussetzungen für Gruppenarbeiten sind, so denke ich, schon von zuhause aus nicht da."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete pädagogische/soziologische Themen:

- Thema: gewandelte Kindheit und Jugend
- Thema: veränderte Sozialisationsbedingungen

Problemschilderungen

M: "Bei den Schülern fällt mir eine schwache Motivation auf: oberflächliches Interesse, nicht in die Tiefe gehen wollen. Das liegt den heutigen Schülern weniger."

B: "Ich habe eine sehr passive Klasse. Alle Tricks habe ich bereits probiert. Ich rede selber eher zuviel."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete Themen im didaktischen Bereich (als explizites Gegengewicht zu: "Die heutigen Schüler sind halt so!"):

- Thema: Unterrichtskonzeption: Genetisches, exemplarisches Lehren (Fragestellung: "Was kann ich als Lehrperson tun"?)

Problemschilderungen

M: "Ich gelte als lockerer Lehrer. Das kann zu Missverständnissen führen"

G: "Ich habe Mühe, mich von Schülern abzugrenzen. Ich habe Angst, die gute Stimmung zu zerstören. Schüler empfinden mein individuelles Grenzen ziehen als unfaires Vorgehen."

B: "Mich stört, wenn die Schüler stören."

L: "Ich habe einige grosse Schwätzer und Motzer. Das Problem ist meine Reaktion auf die Störungen."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete Themen im erzieherischen Bereich:

- Thema: Lehrer-Rolle; Formen der Autorität
- Thema: Unterrichtsstörungen; Grenzen setzen; Grenzüberschreitungen begegnen: Strafen

Problemschilderungen

G: "Die Klasse ist geteilt; es gibt die Lässigen und die Braven. Dadurch ist die Arbeitsatmosphäre gestört."

Chr: "In meiner Klasse ist aufgrund eines längst vergangenen Vorfalls eine Stimmung gegen den Parallel-Lehrer entstanden."

M: "Die Aggressionen in der Klasse richten sich - allerdings nur versteckt - gegen einen einzigen Schüler."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitetes Thema und Vorgehen, um sich einem theoriegestützten erzieherischen Standpunkt anzunähern:

- Thema: Die Klasse als soziales System, Klassendynamik und Einflussnahme auf die Klassendynamik
- Vorgehen: Ausgangspunkt Fallbeispiele → Annäherung an bestehende handlungsleitende subjektive Theorien → mögliche theoretische Hilfen zu deren Ausdifferenzierung → pragmatische Lösungsansätze

3.3 Phase III: Anwendung des Gelernten in Form eines Lösungsansatzes für die eigenen, in Phase I definierten bedeutsamen Themenbereiche, Problemlagen und Fragen

Wir zeigen nachfolgend ein Beispiel eines im zweiten Kurs ausgefüllten Arbeitsblattes.

Der Titel eine Ihrer zu verfolgenden Probleme:

Die Autoritätsfrage

Im folgenden formulieren Sie Ihren persönlichen Lösungsansatz aufgrund der bisherigen Arbeit in diesem Kurs (Inputs, Bearbeitung von Fallbeispielen, Lektüre von Fachliteratur, informelle Gespräche). Ihre Aufgabe besteht darin, Ihren Lösungsansatz so differenziert und präzise wie möglich zu Papier zu bringen. Gemeinsam werden wir anschliessend die Videoaufzeichnungen anschauen, und Sie lesen uns Ihren Ansatz vor.

Ich sehe die Autoritätsfrage heute differenzierter. Was meinen subjektiv empfundenen Mangel an 'nat. Autorität' betrifft, kann ich dem nun gezielter nachgehen, in den zwei untersch. Formen v. Autorität: Personenaut. & Auftragsautorität.

Im Zusammenhang mit der Frage der Autorität sehe ich auch den Umgang mit Störungen. Hier habe ich ganz konkrete Vorstellungen, wie ich inskünftig mit Sch. ins Gespräch kommen möchte, nicht zuletzt auf dem Hintergrund d. erstarkten Willens, der Sache zS. mit dem betr. Sch. nachzugehen & der Überzeugung, dass das möglich sein muss. In solchen Kommunikat.prozessen denke ich, an Personenautorität gewinnen zu können. Die Diskuss. & mein Bewusstsein über die untersch. Rollen schafft besseres Verständnis. Schlussendlich wirkt sich wohl ein souveränerer Umgang mit Störungen ganz allgemein auf die Autorität aus.

3.4 Phase IV: Reflexion der Lernprozesse - Modellcharakter der Veranstaltung

Die letzte Phase der Veranstaltung wechselt auf eine Metaebene. Der bis zu diesem Zeitpunkt durchgemachte Prozess wird reflektiert und seine Struktur wird nochmals transparent gemacht. Anschliessend wird diskutiert, inwieweit die Phasen I bis III ein mögliches Modell für weiterführende Lernprozesse im Sinne einer permanenten Ausdifferenzierung der beruflichen Identität darstellen und durch periodische Wiederholung zu einer verbesserten Verschränkung von Theorie und Praxis beitragen können.

4. Wichtigste Evaluationsresultate

Beide Kurse wurden unmittelbar nach ihrem Abschluss evaluiert. Insgesamt sind die pädagogischen Module beider Kurse sehr positiv bewertet worden, wobei der zweite, hier beschriebene Durchgang - sicher dank der auf dem Hintergrund der Evaluation des ersten Kurses vorgenommenen Modifikationen - bessere Rückmeldungen erhielt.

Die wesentlichsten Stärken des Kurses waren für die Teilnehmenden die Möglichkeit,

- für vier Wochen Distanz zum schulischen Alltag gewinnen und dadurch die eigene Praxis fundiert und systematisch reflektieren zu können
- Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Identität zu bekommen (Lernmodell).
- die eigenen Schwierigkeiten durch den Einblick in verwandte Problemlagen anderer relativieren und besser einordnen zu können (problemorientierter Ansatz)

- durch das Herausarbeiten der Ressourcen aller Teilnehmenden Anregungen für die eigene Praxis zu erhalten (ressourcenorientierter Ansatz)
- durch die theoretischen, auf die Problemlagen der Teilnehmer abgestimmten Inputs theoriegestützte Lösungsansätze aufbauen zu können
- sowohl Widerstände gegen Theorie abbauen als auch Motivation für theoretische Fundierung der Berufspraxis aufbauen zu können

Als entscheidend für den Erfolg des Kurses erachteten die Teilnehmer die Qualität und die genaue Abstimmung der theoretischen Beiträge auf ihre Problemlagen sowie die Fähigkeit der Dozierenden, theoretische Inputs mit ihren Problemlagen verbinden zu können, das heisst mögliche "Theorie-Praxis-Stege" zu bauen.

Kritik wurde vor allem bezüglich des doch geringen Zeitbudgets für den pädagogischen Teil des Kurses geäussert; für die Phase II und vor allem für die Phase III des Konzepts wäre mehr Zeit gewünscht worden.

Eine gewisse Skepsis wurde schliesslich bezüglich der Tragfähigkeit der erarbeiteten Lösungsansätze geäussert, vor allem in Hinblick auf die Gefahr, dass der Schulalltag zu stark vereinnahmt und dadurch die Realisierung der ins Auge gefassten Lösungen behindern könnte. Diese Bedenken verweisen auf die Notwendigkeit einer *permanenten* Weiterbildung und gleichzeitig auf die Problematik der durch einen einmaligen Kurs kaum zu garantierenden Nachhaltigkeit.

5. Chancen und Grenzen dieses lehrerbildnerischen Ansatzes

Die Chance, diesen Kurs zu dritt zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und zu reflektieren und damit bei der zweiten Gruppe zu verbessern, ermöglicht uns eine differenzierte und selbstkritische Sicht auf die Chancen und Grenzen des von uns entwickelten Ansatzes.

Offensichtliche Chancen ...

- Ein Ansatz, der sich zum Ziel setzt, die Arbeit im belastenden Teil der einzelnen Teilnehmenden so weit zu bringen, dass am Ende dieses Kursteiles ein Lösungsansatz steht, der von den Betroffenen selbst formuliert worden ist, darf davon ausgehen, dass eine Mehrheit der Teilnehmenden die Chance einer persönlichen Problemlösung erkennt, nutzen will und zu nutzen versteht. Durch die individuellen Ausgangspunkte und die persönliche, selbstverantwortliche Auseinandersetzung mit den drängendsten beruflichen Problembereichen bestehen wirkliche Chancen, tragfähige "Theorie-Praxis-Stege" zu planen und zu bauen. In unseren Kursen ist es gelungen, Beiträge zu einer "biographisch-wissenschaftlichen Berufsentwicklung" (Dick, 1997) zu leisten. Theorie- und Praxisanteile sowie Planung, Handlung und Reflexion konnten verzahnt werden; es gelang, theoretische Anregungen aus dem Bereich der "Stratosphäre" in Bodennähe zu rücken. Die "Tragfähigkeitsprüfung" der theoretischen Verankerungen verlangt eine Theorieanwendung, die Theorien nicht als "unilaterale Handlungsempfehlungen" (Dick, 1997) (miss)versteht und ein Abrücken von der "Grandiosität galoppierend-hochtrabender Theoriebildung, die kontextfrei - ohne Bemühungen um Nähe zu den harten Tatsachen - ein grosses Tableau gemalt hat" (Sloterdijk, 1997).

- Die Teilnehmenden verfügen zwar über keinen gleichen, aber doch über einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund. Aus diesem Grunde vermögen die Vorstellungen der anderen Teilnehmenden eine Sensibilisierung und Erweiterung der Problemwahrnehmungen zu erreichen. Die Problemschilderungen und -lösungen im inhaltlichen Bereich und die Problemdiagnosefähigkeit und -lösungsfähigkeit im formalen Bereich führen zu unterschiedlich intensiven Prozessen des Voneinander- und Miteinander-Lernens. Die individuell verschiedenen - und doch vergleichbaren - Probleme lassen situativ bedingte Aspekte erkennen und können zu psychohygienisch sinnvollen bedeutsamen Relativierungen bestimmter persönlicher Probleme führen.
- Über die intensive Auseinandersetzung lernen die Teilnehmenden pädagogische Einstellungen, Konzepte und Sichtweisen der anderen differenziert kennen. Somit ist für sie eine Kooperationsmöglichkeit angebahnt, die im Falle ihrer Realisierung im Berufsalltag tragfähiger wäre als eine, die sich nur auf gegenseitige Sympathie abstützt.
- In Anbetracht der zur Verfügung stehenden knappen Zeit erhält der Modellcharakter des individuellen und gemeinsamen Lernprozesses einen wichtigen Stellenwert. Von Bedeutung ist neben den entwickelten Lösungen das exemplarische Moment: Die Frage "Wie haben wir in diesem Kurs Lösungen entwickelt und wie könnte ich das in Zukunft alleine oder mit anderen realisieren?" ist uns wichtig.
- Individuelle Rückmeldungen von Teilnehmenden weisen darauf hin, dass die persönlich zu leistende Aufgabe einer Konzentration auf die beruflichen Hauptaspekte zu einer "Neuvermessung" der Berufserfahrungen der ersten Monate - und ebenso zu einer Neuvermessung des Wiedereinstieges nach dem Kurs - führen kann.

... und ebenso offensichtliche Grenzen

- Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind während des Kurses in starkem Masse vom Gefühl eines noch nicht mit Souveränität gemeisterten schulischen Alltags in Anspruch genommen. Die Erfahrungen des erlebten "Praxis-Sogs" und der "Leidensdruck" rufen bei vielen Teilnehmenden nach pädagogisch-psychologisch-didaktisch-methodischem "Instant-relief": Forderungen im Stil von "Die Zeit der tiefschürfenden theoretischen Diskussionen ist vorbei, jetzt ist Konkretes gefragt!" sind nicht überhör- und auch nicht übersehbar. Nach unserem Verständnis haben die Kursverantwortlichen die Aufgabe, das verhängnisvolle Ent-weder-oder-Denken im Bereich von Theorie oder Praxis zu thematisieren: Es gibt eben nicht nur eine praxistaugliche "Alltags-Methodik" und "Rangel-Didaktik" sowie eine im besten Falle interessante, aber unbrauchbare "Feiertagspädagogik und -didaktik"! (vgl. Berner; in Vorbereitung) Die Möglichkeiten einer Realisierung des Wunsches nach konkret Fass- und Brauchbarem sind zu diskutieren, zu relativieren, und gegebenenfalls begründet zurückzuweisen.
- Diese Kurskonzeption ist für die Teilnehmenden zeit- und energieaufwendig. Wir wagen die Hypothese, dass dies nicht in erster Linie mit dem lernerorientierten und problemorientierten Ansatz zu begründen ist, sondern viel mehr darauf zurückzuführen ist, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer bisherigen Bildungsbiographie mit dieser Art des Lernens wenige Erfahrungen sammeln

konnten und deshalb auf keine Routinebildungen betreffend Realisierung der einzelnen Schritte zurückgreifen können.

- Eine Kommunikations- und Kooperationskompetenz, die im Vergleich zur Fach- bzw. didaktischen Kompetenz in der bisherigen Bildungsbiographie weit weniger Förderung erfahren hat und dementsprechend eher im Entwicklungs- denn im Ressourcenbereich der Teilnehmenden anzusiedeln ist, stellt ein beachtenswertes Hindernis dar. Wenn sich dazu noch eine nur schwach ausgeformte Selbstkompetenz gesellt, entstehen auf Seiten der Teilnehmenden fast unüberwindliche Widerstände. Zu Gunsten der Förderung der beruflichen Identität sind Probleme, die in diesem Zusammenhang auftauchen, sorgfältig zu thematisieren.
- Eine distanziertere Analyse der individuellen Berufssituation - ein Zentrieren auf das Wesentliche - kann angesichts von Überforderungen massiv erschwert sein und ruft nach einer intensiveren individuellen Unterstützung. Die Grenzen der Möglichkeiten der Bearbeitung von individuellen Problemen im Rahmen einer Gruppe müssen für alle Beteiligten klar erkennbar sein - und zur Kenntnis genommen werden. Wichtig ist deshalb ein Hinweis auf bestehende, individuelle Beratungsangebote.
- Der quasi-obligatorische Charakter des Berufseinführungskurses kann die beschriebenen Lernprozesse erheblich behindern.

Begrenzt wahrnehmbare und wahrgenommene Chancen ...

- Es ist - je nach Gruppenzusammensetzung - schwierig und anstrengend, den Rezeptorerwartungen der Teilnehmenden nicht zu entsprechen. Dies gelingt um so besser, je klarer - und transparenter - die pädagogische Position der Verantwortlichen, je grösser ihre Erfahrungen im lernerorientierten Gestalten von Lernsettings ist und je besser es ihnen gelingt, den Teilnehmenden den Modellcharakter des Lernprozesses bewusst zu machen.
- Da in der zweiten Phase die Vermittlung von Theorie ohne extensive Vorbereitungsmöglichkeiten, aber mit einem intensiven Bezug zu den geschilderten Problemsituationen der Teilnehmenden geleistet werden muss, bedingt dies ein Team von Dozenten mit unterschiedlichen Spezialgebieten und einem breiten theoriegestützten und praxisbezogenen pädagogischen und didaktischen Wissens- und Erkenntnisspektrum.

“Was die Frage der Autorität betrifft, stelle ich fest, dass das Thema seit kurzem in den Hintergrund gerückt ist. Ich hatte Zeit, dieser Frage nachzugehen, das Problem zu fokussieren, zu analysieren und zu einem neuen Verständnis zu kommen. Mit Störungen gehe ich mit einer grösseren Selbstverständlichkeit um, ich bewege mich allgemein mit mehr Selbstsicherheit: Beobachtungen, die mir anlässlich der letzten Besuche von Schulpflegern und vom Junglehrerberater bestätigt worden sind.” (St. D.)

... und ein strukturelles Problem des Berufseinstiegs

- Ein wichtiger Aspekt darf an dieser Stelle nicht ausgeklammert werden: die Stundenpläne und die geschilderten Einblicke in Lehrerteams lassen aufhorchen! Das Anciennitäts-Prinzip, verstanden als "Ich musste in den ersten Berufsjahren seiner-

zeit bei niedrigerem Lohn auch in manchen sauren Apfel beißen", führt mancherorts zu gravierenden - und an gewissen Orten zu unerträglichen - Überforderungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Dieses von bewährten Lehrkräften zugewiesene und von Aufsichtsbehörden sanktionierte Pensum wäre auch für erfahrene Lehrkräfte, die "seinerzeit noch mit ganz anderen Problemen fertig wurden", kaum bewältigbar.

Eine umfassende Perspektive, die die Bedingungen einer strukturellen "Kälte" - die sozialen "Vereisungsprozesse" - mitberücksichtigen, ist erforderliche. Naiv sind Bemühungen, gegen die alles durchdringende Kälte einer sozialen "Eiszeit" und ihrer Folgen für die Menschen anzugehen, ohne die gesellschaftlichen Wurzeln anzurühren, die diese Kälte produzieren und reproduzieren (vgl. Adorno, 1971, S. 102).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.
- Berner, H. (1999). *Didaktischen Durch-Blick gewinnen* (vorläufiger Titel, erscheint 1999 im Haupt-Verlag).
- Buchberger, F. (1993). Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 7-20.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81-90.
- Dick, A. (1997). "Lehrer-Werdung" als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *schweizer schule* (1997/9), 28-36..
- Foucault, M. (1987). *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt a. M.
- Hänsel, D. (1994). Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 197-208.
- Keimer, P. et al. (1995). Beratung im Schulbereich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 40-49.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 36.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK, Dossier 40A.
- Sloterdijk, P. (1997). *Globus aus Rosenholz und der Traum vom besseren Leben*. Tages-Anzeiger vom 20.6. 1997
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2).
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung*. Aarau.
- Wahl, D. et al. (1983). *Naive Verhaltenstheorien von Lehrern*. Oldenburg.

Der erweiterte Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer und die Analyse ihrer Arbeitszeit

Die Studie des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) zur Arbeitszeit der Lehrpersonen als Grundlage für eine realitätsbezogene Ausbildung und als Voraussetzung für einen bewussteren Umgang mit der Zeit in der Schulpraxis

Heinz Wyss

Zur Datenlage: Ergebnisse der empirischen Studie¹

Tabelle 8: "Im Durchschnitt arbeiten Lehrpersonen mit einem Vollpensum 45,8 Stunden in einer regulären Schulwoche."

Tabelle 8: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit nach Wochentyp und Stufe (Vollpensum)

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe *)	Oberstufe**)	O'schule BS	Gymnasium	Berufsschule
Reguläre Schulwoche	44.4	45.6	46.2	47.3	47.5	46.1	47.8
N	253	274	268	256	33	162	45
Schulwoche mit Feiertag	35.4	33.0	39.1	36.9	28.6	36.4	38.6
N	30	37	37	37	2	23	17
Ferienwoche	11.0	11.0	11.8	9.6	5.0	13.9	18.5
N	80	88	96	88	10	50	15

*) ohne Anschluss an Maturitätsschule

***) mit Anschluss an Maturitätsschule

Tabelle 9: "Die Arbeitszeiten in regulären Wochen von Lehrpersonen mit einem Vollpensum sind (unabhängig vom stufenbezogen unterschiedlichen Pensenumfang) sehr stabil."

Tabelle 9: Durchschnittliche Arbeitszeit in regulärer Schulwoche nach Pensengrösse (nur Vollpensum)

	Umfang des Wochenpensums (Anzahl Lektionen)									
	21-23	>23-25	26	27	28	29	30	31	32	33
Reguläre Schulwoche	47.2	46.3	44.6	45.4	46.9	45.1	45.8	45.6	47.1	47.3
N	43	99	45	80	56	313	312	100	60	134

¹ Landert (1999).

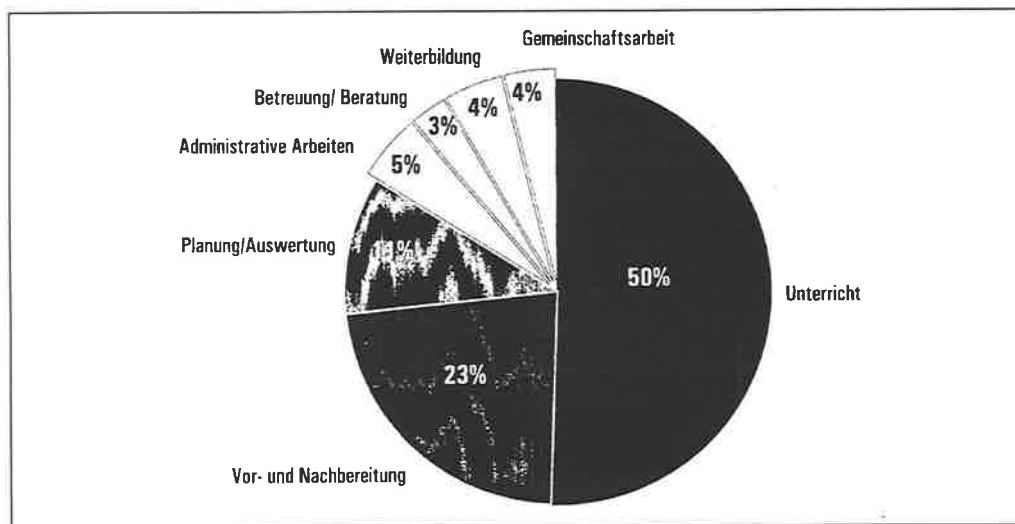


Abbildung 11: Verteilung der Jahresarbeitszeit auf Tätigkeitsbereiche. "Über alle Unterrichtsstufen gerechnet, nehmen Unterrichtszeit sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts praktisch 3/4 der Lehrerarbeitszeit in Anspruch."

Die Studie weist die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mit ca. 46 Stunden pro Schulwoche aus. Dabei lässt sich feststellen, dass die Arbeitszeit im Jahresverlauf sehr variiert, und zudem ist der Zeitaufwand - wie sich unschwer belegen liesse - de facto individuell sehr unterschiedlich.

Kernbereich der Tätigkeit der Lehrpersonen ist nach wie vor der Unterricht. Er nimmt 75% der Gesamtarbeitszeit in Anspruch. Andere Tätigkeiten wie die "langfristige Planung und Auswertung, Elternarbeit, Weiterbildung und Gemeinschaftsarbeit" werden mit etwa 20% und die administrativen-organisatorischen Arbeiten mit etwa 5% veranschlagt.

Diese Zeitaufteilung ist dem gewandelten Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, wie es dem gesellschaftlichen Leistungsauftrag der Schule und den heutigen Anforderungen an die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen entspricht, nicht gemäss.

Der LCH fordert darum zu Recht eine Neugewichtung der Aufgaben der Lehrpersonen und eine ebenmässige Aufteilung der Jahresarbeitszeit. Er will dies mittels einer Reduktion der Pensum erreichen. Zu diesem Postulat nimmt der nachfolgende Beitrag kritisch Stellung.

Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer und was ist ihre Arbeitszeit?

Die effektive Arbeitsbelastung, die sie beeinflussenden Faktoren und die von Lehrpersonen aufzuwendende Zeit lässt sich nur schwer ermitteln. Erfahrungsgemäss sind die individuellen Unterschiede in der Ausübung der Lehrberufe weit grösser als in Berufen, in denen ein rigores Controlling die Effektivität und Effizienz der profes-

sionellen Tätigkeiten kontinuierlich evaluiert. Darum haben sich bislang kaum valide, generalisierbare Aussagen zur Arbeit und Arbeitszeit der Lehrpersonen machen lassen.

Diese Unsicherheit der Datenlage und die in der Öffentlichkeit verbreiteten diffusen Vorstellungen von der Arbeit der Lehrpersonen wirken sich nachteilig auf ihr Berufsbild aus. Das hat den Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH veranlasst, die tatsächlich erbrachte vielschichtige berufliche Arbeit der Lehrpersonen und die dafür aufgewendete Zeit in einer breit angelegten wissenschaftlichen Studie untersuchen zu lassen. In einer Medienkonferenz vom 25. Januar 1999 hat der LCH die in neun Kantonen während eines Jahres von 2'576 Lehrerinnen und Lehrern geleistete und protokollierte berufliche Tätigkeit und die dafür aufgewendete, statistisch erfasste Arbeitszeit analysiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung vermitteln erstmals eine differenzierte Innensicht des pädagogischen Berufs. Sie zeigen auf, wie es um die Arbeitszeit der Lehrkräfte verschiedener Stufen und Schultypen in Vollzeit- und Teilzeitanstellung steht und in welchem Masse die erbrachte Jahresarbeitszeit von der Klassengrösse und von situativen Bedingungen, aber auch vom Dienstalter der Unterrichtenden abhängt. Diese aufschlussreichen Aspekte und die aufgrund dieser Erhebung zu ziehenden Schlussfolgerungen veranlassen den LCH, Empfehlungen zu formulieren, dies in der Absicht, dass die von den Lehrpersonen erbrachten Leistungen realistischer eingeschätzt und gewürdigt werden. Die Behörden sind herausgefordert, die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte dem zu erbringenden Zeitaufwand entsprechend neu zu regeln. Die Kollegien und die einzelnen Lehrkräfte sind aufgerufen, in der Erfüllung ihrer Berufsaufgaben mit der aufzuwendenden Zeit bewusster umgehen. Nur so lässt sich vermeiden, dass sich die Lehrpersonen permanent überfordert sehen und im Laufe ihrer Berufstätigkeit "ausbrennen".

Die verschiedenen Teilaspekte des Berufsauftrages und die Aufgliederung der Arbeitszeit der Lehrpersonen

In einem auf Qualitätsentwicklung und -förderung hin angelegten Bildungssystem wird es immer bedeutsamer, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht, den sie planen und durchführen, als "reflective practitioners" auswerten, sei es durch Selbstevaluation oder mittels Super- und Intervisionsverfahren. Sie haben aber auch ihrem erzieherischen Auftrag gerecht zu werden, und dies angesichts der zunehmend ausserschulisch wirksamen Sozialisation immer mehr auch in sozialpädagogischer Hinsicht. Sie beraten die Lernenden, die sie zu einer eigenverantwortlichen Selbstevaluation ihrer Lernprozesse und -ergebnisse anleiten, und beurteilen sie in qualifizierendem Sinn. Zudem gilt es den Schritt zu tun von der vereinzelnden Tätigkeit der Lehrpersonen in ihrem Alleingang hin zu einer Kooperation im Team. In dem Masse wie sich der Gestaltungsraum der Einzelschulen ausweitet, sehen sich alle Lehrkräfte eingebunden in die Verpflichtung zur gemeinsamen Optimierung der Schule und ihrer Weiterentwicklung. Es stellt sich ferner die Aufgabe des Zusammenwirkens mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler, mit den Fachstellen und Behörden. Wenn sich die Schule der Öffentlichkeit gegenüber offener zeigen will, als dies bislang der Fall war, bedingt dies seitens der Lehrpersonen im weitern die Bereitschaft, sich dem kritischen Urteil Aussenstehender zu stellen. All das braucht Zeit - und Kraft, viel Kraft.

Nicht sei vergessen, dass eine Schule, die sich nicht allein als Lernort versteht, sondern die auch Lebens- und Erfahrungsraum sein will, von den Lehrpersonen eine weit über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehende Präsenz, ein *Dabeisein*, einfordert. Einzubeziehen in das weite Spektrum beruflicher Aktivitäten sind letztlich auch die meist in ihrer Bedeutung und im Aufwand unterschätzten administrativ-organisatorischen Aufgaben.

Der Beruf des Unterrichtens und Erziehens ist anspruchsvoller und kräfteverzehrender geworden. Trotz neu konzipierter Lehrpläne ist die Aufgabe der Lehrenden nach wie vor unklar definiert, und die Kriterien zur Beurteilung der Güte der Auftragserfüllung sind nicht objektiv festzulegen; als valide Standards sind sie nicht offenlegt. Zudem sind die Erziehungsleitbilder der Eltern und ihre Ansprüche an die Schule zunehmend disparat, vielfältig und widersprüchlich; desgleichen sind es die Erwartungen der "Abnehmer" der Schülerinnen und Schüler. Das führt zu beruflichen Dilemmasituationen, die durch die Vielfalt der Herkunfts- und Sozialisationsbedingungen der Schülerinnen und Schüler, verursacht durch die Multikulturalität unserer Gesellschaft, zusätzlich verschärft werden. All dies verunsichert die Lehrenden und erwirkt, dass sie dazu neigen, sich selbst zu überfordern.

Vom bewussten Umgang mit der Zeit

Viele reagieren auf diese Aufgabenfülle - sie wird durch die sich in schnellem Rhythmus folgenden Reformen für manche unübersehbar -, so, dass sie mit ihrer Zeit unkontrolliert umgehen. Niemand sagt ihnen, "wann genug ist": "Man könnte immer noch ein Buch mehr konsultieren, ein Arbeitsblatt noch besser machen, in der Aufsatzkorrektur noch ausführlicher und persönlicher reagieren, noch eine Sitzung mehr machen, die Eltern zu noch mehr Kontakten ermuntern ...". So Strittmatter. Das Resultat sei nicht selten ein schales Gefühl oder ein schlechtes Gewissen - gerade bei pflichtbewussten und engagierten Lehrpersonen. Da hilft nur eins: ein bewussteres Wahrnehmen des Leistungsauftrages, eine Objektivierung der Kriterien zur Beurteilung der Arbeits- und Leistungsqualität und ein ökonomischerer Umgang mit der Zeit. Dies vor allem in Jahren, die gekennzeichnet sind von Sparmassnahmen. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird zunehmend mehr gefordert, gleichzeitig werden die Haushaltetats der Schulen gekürzt, es werden die Klassenfrequenzen erhöht und die Pflichtlektionen der Lehrpersonen heraufgesetzt. Mit ihrer Studie und den daraus abzuleitenden Folgerungen tritt der LCH dieser Entwicklung entgegen.

Neuumschreibung des Amtsauftrages der Lehrpersonen: Abschied von den ausschliesslich durch die Zahl der zu erteilenden Lektionen definierten "Pensen"

Die "Pensen" der Lehrerinnen und Lehrer definieren sich traditionsgemäss aufgrund der Anzahl erteilter Lektionen. Diese herkömmliche Umschreibung des Umfangs ihrer lohnwirksamen Tätigkeit engt das Verständnis ihrer Aktivitäten - ihres "Amtsauftrags" - auf den beruflichen Kernbereich des Unterrichtens ein.

Die Empfehlungen des LCH

- Der "Dauerstress" während der Unterrichtszeit erfordert eine "Pensenreduktion".
- Für zusätzliche, den Unterrichtsauftrag ergänzende Aufgaben sind zusätzliche Zeitgefässe bereitzustellen. Die permanente Überbelastung verunmöglicht eine Mitarbeit in der Schulentwicklung und lässt keinen Raum für die neben dem Unterricht ebenso wichtigen weiteren pädagogischen Aufgaben der Lehrpersonen.
- Jeder Schule ist nach Massgabe ihrer Grösse ein "Pensenpool" zur Verfügung zu stellen, damit die Erfüllung besonderer Aufgaben, die im Rahmen des Leistungsauftrages der Schulen ebenso ernstzunehmen sind wie der Unterricht, für einzelne Lehrpersonen nicht zu "qualitätsvermindernden Spitzenbelastungen" führt und damit sich innerhalb des Kollegiums die Arbeit ausgeglichener verteilen lässt.
- Im internationalen Vergleich zeigt es sich, dass die Arbeit, die die Schweizer Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich zur Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts leisten, in der Festlegung ihrer Pensen nicht angemessen gewürdigt wird. Es betrifft dies vor allem drei Bereiche: den Einsatz zugunsten der "individuellen Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler", die Verpflichtung zur permanenten Weiterbildung, zu lebenslangem Neu- und Umlernen, und die schulinterne kooperative Planungs- und Entwicklungsarbeit. Für diese erweiterten Aufgaben sind zusätzliche zeitliche Ressourcen zu erschliessen.

Das hat zur Folge, dass wesentliche Aufgabenbereiche der Lehrkräfte, wie sie sich u.a. in der eingehenden Berufsfeldstudie von Albisser, Kübler und Meier (1998) in einer kategorialen Beschreibung der professionellen Tätigkeiten von Lehrpersonen aufgeführt und analysiert finden, ausgeblendet werden. An den Ergebnissen dieser differenziert durchgeführten empirischen Untersuchung hat sich eine zeitgemässe Ausgestaltung des Amtsauftrages der Lehrerinnen und Lehrer zu orientieren, und auf sie müsste sich ihre Aus- und Weiterbildung ausrichten.

In der derzeitigen Situation ist von einer "Pensenreduktion", wie sie der LCH fordert, wenig zu halten. Angesichts der vielen einschneidenden Sparmassnahmen im Bildungs- und Sozialbereich gebe ich diesem Postulat keine Chance. Der Begriff führt zudem zu Missverständnissen. Er lässt die Meinung aufkommen, als gehe es um eine Arbeitszeitverkürzung.² Dem ist nicht so. Das Ziel der Studie kann nicht das sein, zu erwirken, dass Lehrpersonen weniger leisten, sondern das, zu veranlassen, dass die Zeitanteile der Aufgaben, die die Lehrpersonen aufgrund eines aktuellen, den gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung tragenden Verständnisses zu erfüllen haben, neu und anders zugemessen werden.

² Im Gesamtzusammenhang der generellen Verkürzung der Arbeitszeiten kann die Neuregelung der Arbeitszeit der Lehrpersonen durchaus ein Thema sein. Sie führt jedoch nicht zu einer Reduktion der "Pensen", sondern zu einer lohnwirksamen Neubewertung der zu erbringenden Leistungen. Erst aufgrund dieser Neugewichtung der Aufgaben rechtfertigt sich die Einschränkung der Anzahl der zu erteilenden Unterrichtslektionen.

Das Zeitmanagement will gelernt sein: eine neue Anforderung an die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die Institutionen der Ausbildung haben Massnahmen zu treffen, die zu einer ausgewogeneren Aufteilung der Jahresarbeitszeit führen. Wenn der Prozess der Schulentwicklung gefördert und die persönliche Weiterbildung jeder Lehrperson unterstützt werden soll, sind die zeitlichen Ressourcen aufgrund eines veränderten Rollenverständnisses differenzierter zu nutzen, und es bedingt eine anteilmässige Neugewichtung der beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen sowie eine Neuaufteilung der Arbeitszeit. Das setzt einen Leistungsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer voraus, der dem sozialen Wandel und den sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an die schulische Bildung und Erziehung Rechnung trägt. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat das ernsthaft zu bedenkende Konsequenzen.

Die in Abschlussprüfungen auszuweisende berufspraktische Kompetenz reduziert sich in den Studiengängen für angehende Lehrpersonen in der Regel auf die Beurteilung erteilter Lektionen, und dies - unter Ausblendung der im Schulalltag so oft erschwerenden, die Lehrkräfte belastenden situativen Umstände - meist eingeschränkt auf "gelingenden" Unterricht.

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden durch ihre Ausbilderinnen und Ausbilder schlecht auf die vielen ausserunterrichtlichen Obliegenheiten der Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet: auf eine Pädagogik der Vielfalt in heterogen zusammengesetzten Klassen mit einem hohen Ausländeranteil, auf die Mitwirkung der Eltern, auf die Zusammenarbeit mit Fachstellen und Behörden. Desgleichen sind sie wenig vorbereitet auf die bedingte psychische Beanspruchung, auf die "unschönen" Seiten des Berufs, auf die Auseinandersetzung mit zeitbedingten Phänomenen, mit dem der Gewalt unter Jugendlichen, mit dem des Lernunwillens Jugendlicher, mit dem ihrer disziplinarischen Unbotmässigkeit. Anton Strittmatter sprach denn auch anlässlich der Medienkonferenz über die Studie zur Arbeitszeit vor allem über die "qualitative Belastung im Lehrberuf", über ein Ausgesetztsein, das im Widerspruch steht zu dem in der Ausbildung propagierten idealistischen Bild der Lehrerin und des Lehrers (vgl. Strittmatter, 1999).

In der künftigen, vermehrt berufsfeldbezogenen Ausbildung der angehenden Lehrpersonen verdient die LCH-Studie über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer Beachtung. Die Einsichten, die sie vermittelt, sind mitzubedenken, wenn die Berufsvorbereitung professionelle Kompetenzen aufbauen will, die der Realität des Schulalltags und der Komplexität des Leistungsauftrages der Schule Rechnung tragen und so in der Praxis handlungswirksam sein sollen.

Literatur

- Landert, Ch. (1999). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2'500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantonen.* Zürich: LCH.
- Albisser, S., Kübler, M. & Meier, A. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 207-221.
- Strittmatter, A. (1999). Zeit ist nicht alles. Qualitative Belastung im Lehrberuf. *LCH-Aktuell*, 18.02.1999.

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

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.

Eigenevaluation der Ausbildung am Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich

Das Real- und Oberschullehrerseminar (ROS) des Kantons Zürich ist die Ausbildungsstätte für Lehrer der nicht-progymnasialen Sekundarstufe I; die angebotene Vollzeitausbildung baut auf dem Seminar für Pädagogische Grundausbildung auf und dauert 3 Jahre. Im Bemühen um Qualitätssicherung hat das ROS im Jahr 1993 ein internes Evaluationsprojekt in Angriff genommen. 1994 erfolgte eine Befragung der Studierenden, im darauffolgenden Jahr eine der Lehrkräfte. 1997 wurde eine zweite Population von Studierenden befragt, was Vergleiche mit den Ergebnissen von 1994 ermöglicht. Die ohne Unterstützung von aussen durchgeführte Evaluation gibt also Informationen vor allem zu zwei Aspekten: der Mitarbeiterzufriedenheit und der «Kundenzufriedenheit». Das Projekt ist damit noch nicht abgeschlossen: auf eine Beurteilung aus der Innensicht soll noch eine aus der Aussensicht erfolgen.

Kontakt:

Walter Bircher, Alex Buff, Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich, Döltzschweg 190, 8055 Zürich, Tel. 01 / 454 20 40

Publikation:

EROS : Evaluation der Ausbildung am Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich : dritter Bericht zur aktuellen und künftigen Ausbildungssituation. Zürich: ROS, 1998, 65 S.

Evaluationsstudie Langzeitkurs 2 für Lehrkräfte, Block I

Gegenstand dieser im Rahmen einer Lizentiatsarbeit an der Universität Bern durchgeführten Evaluation ist ein Langzeitfortbildungsangebot der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Es handelt sich um eine freiwillige Fortbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte aller Stufen, die im Rahmen eines bezahlten Bildungsurlaubs wahrgenommen werden kann. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die in der ersten Kurshälfte stattfindende Arbeit an der berufsbezogenen Selbstkompetenz, einem eher unkonventionellen Ansatz in der Langzeitfortbildung von Lehrkräften. In einem Pre-post-Design sind qualitative Interviews mit den Teilnehmenden und eine Befragung ihrer Schülerinnen und Schüler durchgeführt worden. Es gelang, Verbesserungen der Berufszufriedenheit und des Selbstbilds bei den Lehrkräften wie auch Veränderungen einzelner Komponenten des Sozialklimas in den Schulklassen

nachzuweisen. Aufgrund der Analysen wurden Hauptaussagen zur Wirkung und zur Wirksamkeit des Kurses formuliert.

Kontaktpersonen:

Thomas Meinen, Oberdorf 3, 3326 Krauchthal, Tel. 031 / 411 25 67 oder Prof. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 / 631 82 75

25 Jahre Lehramtsschule Aargau

Die aargauische Lehramtsschule entstand 1973; sie sollte den Real- und Sekundarlehrerinnen und -lehrern (Schultypen mit Basis- bzw. mittleren Anforderungen) eine zusätzliche, auf ihre Stufe zugeschnittene Ausbildung vermitteln. Was als Aufstockung der Grundausbildung gedacht war, entwickelte sich in der Folge rasch zu einem breiten Fortbildungsangebot auch für weitere Kategorien von Lehrpersonen. Eine Festschrift zu den ersten 25 Jahren der Lehramtsschule zeichnet die Entwicklung nach und zeigt Perspektiven auf in einer Zeit, wo einerseits die Gebote der Qualitätssicherung, andererseits die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Bildungswesens die permanente Weiterbildung auch der Lehrkräfte als notwendiger denn je erscheinen lassen.

Kontaktpersonen:

Mathias Bruppacher, Lehramtsschule Aargau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau

Publikation:

Im Wandel bestehen : 25 Jahre Lehramtsschule Aargau. Aarau: Lehramtsschule Aargau, 48 S.

25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik

Mit der Gründung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) per Bundesbeschluss wurde im Jahr 1972 eine Forderung erfüllt, die manchenorts schon vor dem Ersten Weltkrieg erhoben worden war, jene nach einer Gewerbelehrausbildung für die allgemeinbildenden und die fachkundlichen Lehrkräfte. Die Gründung des SIBP bedeutete eine deutliche Aufwertung und Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. War die Ausbildung am SIBP zu Beginn noch ähnlich organisiert wie an einem Lehrerseminar, so hat sich im Lauf dieses Vierteljahrhunderts vieles verändert; man denke beispielsweise an das BIGA-Nachdiplomstudium, die Modularisierung der Ausbildung, den neuen Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht, die Einführung der Berufsmatura und vieles andere mehr. Und niemand wird glauben, dass es sich nun hat mit den Veränderungen ... Die Festschrift zu den 25 Jahren des SIBP-Bestehens zeichnet ein Porträt sowohl der jublierenden Institution wie auch ein Bild des Problemfeldes, in welchem sie ihr Wirken entfaltet.

Kontaktpersonen:

Martin Straumann, SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, Tel. 031 / 323 76 11

Publikation:

25 Jahre SIBP. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, 1997, 127 S.

Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe

Arbeitstagung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK vom 10. Dezember 1998 in Bern

Heinz Wyss

Während die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I in der Schweiz an Schulen mit erweiterten Ansprüchen eine beschränkte Zahl von Fächern unterrichten, im Regelfall zur Zeit freilich noch nicht in gleicher Weise an Realschulen, und entsprechend ihrem Einsatz als *Fächergruppenlehrkräfte* ausgebildet werden, verstehen sich die Lehrkräfte der Primarstufe als *Generalistinnen* und *Generalisten*. Das bedeutet, dass sie in der Lage sein müssen, auf ihrer Stufe alle Lehr- und Lernbereiche zu unterrichten. Hartnäckig hält sich das Berufsbild der Lehrpersonen der Vorschule und der Primarstufe, das geprägt ist durch den Mythos von der erzieherischen Wirkung der Alleinlehrerin/des Alleinlehrers als Bezugsperson der Kinder in Grundschulklassen.

In dem Masse, wie die Anforderungen an die professionelle Bildungs- und Erziehungskompetenz der Lehrpersonen wachsen, insbesondere bezüglich ihrer Aufgabe der frühen schulischen Sozialisation und der Einführung der Kinder in die grundlegenden Kulturtechniken, stellt sich die Frage, ob im Zuge der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht auf *allen* Stufen von der überlieferten Ausbildung und dem Einsatz von "*Allroundern*" Abstand zu nehmen ist. Das bedingt eine Neuordnung der Kategorien der Lehrkräfte.

Mit der Sistierung der Fachlehrämter im Handarbeiten/ Werken textil und nichttextil sowie in Hauswirtschaft erweitert sich auf der Primarstufe das Spektrum der Fächer, sofern - wie manchenorts vorgesehen - in den Gesamtauftrag der "*Allrounder*" und in ihre Ausbildung einzubeziehen ist, was bislang von speziell ausgebildeten Lehrpersonen unterrichtet worden ist. Die Generalistinnen- und Generalistenausbildung stösst damit an ihre Grenzen. Die zusätzliche Ausweitung des Lehr- und Lernfeldes steht im Widerspruch zur Forderung der Erhöhung der Kompetenz der Lehrpersonen auf allen Stufen und zur Absicht der Stärkung ihrer Professionalität. Darum fordert die Studiengruppe "*Fächergruppenlehrpläne*" (EDK-Dossier 32 / 1995) eine Neukonzeption der Ausbildung und des Einsatzes der Lehrpersonen (auch) auf der Primarstufe. Ein von der EDK eingesetztes Expertenteam und seine Begleitgruppe haben die "pädagogischen, organisatorischen und anstellungsmässigen Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkräfte auf die Volksschule und die Lehrerbildung" analysiert und Vorschläge erarbeitet, wie "das Prinzip der Fächergruppe umzusetzen" ist (EDK-Dossier 47 / 1997).

Ausgehend von diesen Grundlagen und abgestützt auf einen die Gesprächsvoraussetzungen klärenden Einführungstext sowie auf Impulsreferate von Anton Hügli (Präsident der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung ALB) sowie von Michel Nicolet, Ko-Autor der von der EDK in Auftrag gegebenen Studie "*Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*" haben am 10. Dezember 1998 an die 80 Ausbilderinnen und Ausbilder in Bern im Rahmen einer von Erziehungsdirektor und Landammann Hans Hofer präsierten Arbeitstagung die anstehenden Probleme in einer französisch- und in zwei deutschsprechenden Gruppen diskutiert. Ergänzt

und weiter unterlegt wurden diese Gespräche durch Kurzreferate von Regine Fretz, Ko-Autorin der Studie "Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I", zu Fragen der künftigen Ausbildung von Lehrpersonen für Fächergruppen, von Dorothea Meili-Lehner (Primarlehrerinnen und -Lehrerseminar Irchel Zürich) zum Einsatz von Fächergruppenlehrkräften auf der Primarstufe, von Urs Kramer, dem stellvertretenden Generalsekretär der EDK, zu Übergangslösungen und von Peter Nell (Arbeitslehrerinnenseminar Zürich) zu den Umsetzungsmöglichkeiten und -problemen.

Die Tagung ging davon aus, dass sich eine Entwicklung abzeichnet, die auf "eine einzige Kategorie von Lehrpersonen", die der Fächergruppenlehrkräfte, hinzielt, weil sie allein dem Ziel der Höherqualifikation und der Professionalisierung gerecht wird und die Lehrerinnen und Lehrer - auch der Primarstufe - in die Lage versetzt, "den neuen pädagogischen Herausforderungen zu begegnen". Für Anton Hügli ist es darum unbestreitbar, dass die Ausbildung und der Einsatz von Fächergruppenlehrkräften die "längst fällige Antwort auf ein zweifaches ungelöstes Problem" ist: auf das der Überforderung der als Generalistinnen und Generalisten auszubildenden und einzusetzenden Lehrpersonen einerseits und auf das des Unterrichts von Einzelfächern auf der Primarstufe durch spezialisierte, jedoch in die pädagogische Zusammenarbeit schlecht integrierende Fachlehrerinnen und -lehrer andererseits. In seinem Optimismus, die Tagung werde der Neukonzeption der Ausbildung von "Lehrpersonen, ... die nicht alle, sondern nur eine beschränkte Zahl von Fächern unterrichten und die Verantwortung in der Führung einer Klasse mit Kolleginnen und Kollegen teilen", den Weg ebnet, ging Hügli davon aus, die Tagung werde sich darauf beschränken, die "Folgeprobleme" der "an sich richtigen (und allseits akzeptierten?) Lösung zu diskutieren, so etwa, wie "die Fächer sinnvollerweise zu gruppieren" und "wie die Ausbildungsfelder entsprechend auszugestalten wären", damit trotz inskünftig arbeitsteiligem pädagogischem Wirken die Ganzheitlichkeit von Erziehung und Bildung gewahrt bleibe. Es sollte anders kommen.

Die ersten Gespräche richteten sich aus auf die Frage, was bei einer Aufgliederung der Inhalte auf verschiedene Lehrpersonen in der Ausbildung und im Berufsvollzug der Primarlehrkräfte der verbindende "gemeinsame Kern" sein soll. Im Hinblick auf die wachsenden sozialpädagogischen Aufgaben der Schule sind dies zum einen "die fächerübergreifenden beruflichen Kompetenzen", die in ihrer Kohärenz die pädagogischen Interventionsmöglichkeiten der Lehrenden verstärken: die Klassenführung, die Interkulturelle Pädagogik, die Befähigung zur Kommunikation mit Fremdsprachigen (Migrationssprachen), die Informationstechnik und Medienpädagogik, die Lebenskunde und Gesundheitserziehung sowie die lebensweltlich und nicht fächerspezifisch ausgerichteten Lernbereiche; zum andern aber müsste man sich im Hinblick auf die Lehrtätigkeit an Primarklassen auch auf einen obligaten fachbezogenen Kernbereich verständigen (z.B. Mutterspracherziehung, Natur-Mensch-Mitwelt) und weitere Fächer frei wählen resp. abwählen lassen. Nach Hans Hofer, dem Präsidenten der EDK-Kommission Allgemeine Bildung KAB, müssten sich Primarlehrpersonen insgesamt für 4-6 Unterrichtsbereiche zuständig wissen.

Hier nun setzten die Meinungsdivergenzen massiv ein. Insbesondere die Vertreter der Romandie gingen davon aus, dass die Grundausbildung nach wie vor allumfas-

send sein müsse und eine Spezialisierung im Sinne der Einschränkung der Zahl der zu unterrichtenden Fächer und eine Profilierung durch Vertiefung in einzelne Unterrichtsgebiete nur im Laufe der Berufstätigkeit auf dem Wege der Fort- und Weiterbildung erfolgen könne, wobei sie nicht zwingend zur Aufteilung der Lehraufträge an Primarklassen führen dürfe, denn der Erziehungsauftrag sei "nicht teilbar". Neben diesem grundsätzlichen Einwand blieben auch Fragen offen, die an sich davon ausgingen, dass die Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften das Modell der Zukunft sei, Fragen wie: Sind die Fächerkombinationen vorzugeben oder sollen sie individuell frei wählbar sein? Soll "der gemeinsame Kern" als Ausbildungs- und Einsatzbereich weiter oder enger sein? Zementiert die Unterscheidung von Kern- und Zusatzfächern die Hierarchisierung der Lerngegenstände? Wie stehen die traditionellen Schulfächer zu den lebensweltlich ausgerichteten, fächerübergreifenden Lernfeldern, so wie sie z.B. H. v. Hentig im Curriculum der Laborschule ausweist? Wie realisiert sich der Einsatz der Fächergruppenlehrkräfte innerhalb der gegebenen Schulstruktur?

Im weiteren Verlauf der Tagung versteiften sich die Vorbehalte, die die Romands einer Fächergruppenlehrperson auf der Primarstufe gegenüber anmeldeten, und es akzentuierte sich in ihren Voten eine grundsätzliche Skepsis der anvisierten Lösung gegenüber. Die vielen Anwesenden, die diese Sicht der Dinge nicht teilten und die durchaus der Meinung sind, das Modell der Ausbildung und des Einsatzes von Fächergruppenlehrkräften sei zielstrebig weiterzuverfolgen, hielten sich in der Schlussdiskussion zurück. Es erfolgte kaum ein Einspruch. Ob man aus politischer Einsicht eine Auseinandersetzung unter den Sprachregionen vermeiden wollte? So kann man denn dankbar sein, dass Hans Hofer als Tagungspräsident eine deutliche Sprache sprach, wenn er sagte, "der Generalist auf der Primarstufe habe ausgedient", und in seinem Wort zum Tagungsschluss den Mut hatte, den geäußerten Einwänden der Romands entgegenzutreten und sich dazu zu bekennen, dass den kantonalen Sonderlösungen Grenzen gesetzt seien, dass es gelte, den "extremen Föderalismus" zu überwinden und den Versuch zu wagen, sich auf eine landesteilübergreifende, den Konsens anstrebende Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstrategie zu verständigen. Nur so könne die Schule den anspruchsvollen Aufgaben, die die heutige Gesellschaft an sie heranträgt, gerecht werden.

Davon ist auszugehen. Es ist zu hoffen, dass sich die EDK in ihrer Absicht zur Neuordnung der Lehrerkategorien nicht beirren lässt und der Zielsetzung der künftigen gesamthaft auf Lehrpersonen für Fächergruppen hin auszurichtenden Ausbildung treu bleibt. Welches die zu bedenkenden Aspekte sein müssen, die es in der Umsetzung des Modells in die Ausbildung und Schulpraxis zu beachten gilt, machte Peter Nell in seinem Kurzreferat bewusst. Die von ihm genannten sieben planungs- und handlungsleitenden Merkmale bestätigen, dass sich das Modell einer durchgehend auf Fächergruppen ausgerichteten Ausbildung der Lehrpersonen der Volksschule durchaus als realistisch erweist. Darum gilt es seine Umsetzung konsequent anzustreben, obschon die Tagung hat erfahren lassen, dass es diesbezüglich noch Widerstände zu überwinden gilt und obgleich Urs Kramer mit Rücksicht darauf und unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen kantonalen und lokalen Gegebenheiten für eine prozesshafte Entwicklung "auf der Basis der Freiwilligkeit" und "ohne Zeitdruck" eintritt, für eine Entwicklung, die "Allrounder nicht desavouiere" und die

zunächst ein Nebeneinander von Generalistinnen und Fächergruppenlehrkräften ermöglichen. Wichtig ist indessen, dass das Ziel allem Wenn und Aber zum Trotz nicht in Frage gestellt wird. Das verlangt letztlich doch nach einer entsprechenden "Empfehlung" der EDK, denn nicht zu vergessen ist die Maxime: "Das Ziel muss man früher erkennen als die Bahn". So Jean Paul in seinem Erziehungsbuch "Levana" (Bd. 1, Bruchstück 2, K. 1, § 21).

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Convegno 98: Tagung der EDK-Arbeitsgruppe "Schulung fremdsprachiger Kinder" vom 5. und 6. November 1998 in Emmetten

Heinz Wyss

Alle zwei Jahre finden sich die Mitglieder der EDK-Arbeitsgruppe "Schulung fremdsprachiger Kinder" mit den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Pädagogik sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der Botschaften der Herkunftsländer der Migrantinnen und Migranten und der Bundesämter für Bildung und Wissenschaft sowie für Berufsbildung und Technologie zum Informationsaustausch und Gespräch zusammen. Thema des Convegno 98 war die Frage nach dem Einbezug der Interkulturalität in die Ausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen aller Stufen.

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen ist zufolge der weltweit zunehmenden Migrationsbewegungen an unseren Schulen stetig grösser geworden. Die fremdsprachigen und anders sozialisierten Schülerinnen und Schüler stammen zudem aus immer neuen Herkunftsländern. Ihre unterschiedlichen Familiensprachen und soziokulturellen Hintergründe führen zu einer Heterogenität der Lerngruppen, die sich im Prozess der europäischen Integrationsentwicklung in Zukunft noch stärker manifestieren wird. Das verändert die sozialen Kontexte unterrichtlichen Handelns grundlegend und erfordert, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung und in ihrer Fortbildung auf diese sich veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungswesens vorbereitet werden, damit sie über die Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, als "éducateurs" und als "acteurs sociaux" professionell zu handeln.

Wie eine Studie der EDK ausweist, nimmt die aktuelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese prioritäre Aufgabe erst in Ansätzen und ohne Verbindlichkeit wahr. Der interkulturellen Pädagogik kommt in der Grundausbildung zur Zeit lediglich eine marginale Bedeutung zu, obschon die schulische Bildung heute nicht mehr von einem monokulturellen und ethnozentrischen Weltbild ausgehen kann. So überrascht es denn nicht, dass aufgrund der EDK-Umfrage Lehrpersonen aller Stufen aussagen, ungenügend auf die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt der Schülerschaft und auf die Bedingungen des Unterrichtens in pluralen Lerngruppen vorbereitet worden zu sein. Die im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP 33 durchgeführte

empirische qualitative Untersuchung zur Integration der kulturellen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in den vier Sprachregionen der Schweiz¹ erhärtet diese Feststellung und macht Vorschläge für einen verbindlichen Einbezug der Interkulturellen Pädagogik in die Curricula der Ausbildung aller Lehrpersonen.

Die äusserst gut vorbereitete und auf ein ausführliches Grundlagen- und Diskussionsdokument² abgestützte Tagung gab anhand der Einführungsreferate von Urs Kramer (stv. Generalsekretär EDK), Beat Thommen (Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern), Andrea Lanfranchi (Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Zürich) und Christiane Perregaux (Faculté de psychologie et de la science de l'éducation FPSE der Universität Genf) Raum zur Reflexion und Auseinandersetzung mit prinzipiellen Aspekten der Interkulturellen Pädagogik und mit ihrer Integration in die Grundausbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In den Arbeitsgruppen beschäftigten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Convegno 98 in Emmetten mit den Zielen, den Lernbereichen und Inhalten sowie mit den organisatorischen Rahmenbedingungen eines Standardcurriculums zur Initiation angehender Lehrpersonen in die Interkulturelle Pädagogik, mit Fragen nach der Verbindlichkeit seiner Umsetzung im Hinblick auf den Aufbau eines verhaltenswirksamen interkulturellen pädagogisch-professionellen Handlungswissens. Die EDK beabsichtigt, aufgrund der vorliegenden Studien und der Gesprächsergebnisse zuhanden der Kantone diesbezügliche Empfehlungen zu erlassen. Der zur Zeit in der Schweiz laufende Prozess der Transformation der Ausbildung der Lehrpersonen schafft für die Neuausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine "Pädagogik der Vielfalt" situativ günstige Voraussetzungen.

Wesentlich ist dabei, dass wir Abstand nehmen von einer "Regelschule", die sich am "Durchschnittsschüler" orientiert und die unter dem Anspruch der Leistungshomogenität der Jahrgangsklassen Abweichungen von der Norm zu Problemfällen macht. Mittlerweile ist die *Verschiedenheit* die Norm geworden. Es gilt die Unterschiede wahrzunehmen und sie zu verstehen; nur so erweist sich im sozialen Austausch eine individuelle Förderung als möglich, nur so reproduziert die Schule nicht die gesellschaftliche Benachteiligung der Migrationsfamilien und ihrer Kinder. Seit Jahren zeichnet sich eine Entwicklung ab, deren Ziel es ist, die Bildungs- und Lebenschancen der Ausländerinnen und Ausländer in unserem Land zu erhöhen. Wir haben uns distanziert von einer Assimilationspädagogik (70er Jahre: "Heterogenität als Störung"). Über den Zwischenschritt einer Ausländerpädagogik, verstanden als Sonderpädagogik mit Stütz- und Förderungsangeboten (80er Jahre: "Heterogenität als Problem"), haben wir zu einer Differenzierungspädagogik gefunden (90er Jahre:

¹ Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., Perregaux, C. (1998). *Integration der kulturellen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in den vier Sprachregionen der Schweiz*. Studie im Rahmen des NFP 33.

² Lanfranchi, A., Perregaux C. & Thommen, B. (1998). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Vorschläge - Literaturhinweise*. Bern, Generalsekretariat EDK (Typoskript, 31 S.).

"Heterogenität als Herausforderung"). Die Pädagogik von morgen wird indessen die der Vielfalt sein ("Heterogenität als Normalfall")³.

So gesehen, ist es zwingend, dass den inter- und multikulturellen Lerninhalten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inskünftig eine prioritäre Bedeutung zukommen muss. Es gilt nachzudenken über die Grundprinzipien dieses Einbezugs der Interkulturalität in die Ausbildung der Lehrpersonen. Das evoziert Fragen wie

- Sollen zu diesem Zweck spezifische Module umschrieben werden, oder ist die Interkulturelle Pädagogik als übergreifendes Anliegen im Rahmen der bestehenden Lernbereiche und Zeitgefässe als verbindlicher Gegenstand der Ausbildung wahrzunehmen?
- Wie lassen sich die zu erwerbenden Kenntnisse, das Wissen um die soziokulturellen Hintergründe fremdsprachiger Kinder, in konkrete Handlungskompetenzen umsetzen, und wie lässt sich dieses Handeln aufgrund erworbener Einstellungen und Haltungen in Klassen mit hohem Ausländeranteil erproben?
- Wie ist vorzugehen, damit sich nicht eine Pädagogik für "andere" und "Fremde" verfestigt und damit angehende Lehrpersonen lernen, sich selber in gleicher Weise wie die Kinder zugewanderter Familien unter dem Aspekt der Vielfalt wahrzunehmen und zu verstehen (biografisches Lernen)?
- Wie können die Theorien des Zusammenlebens und des Lehrens und Lernens in heterogenen Klassen in die Schulrealität umgesetzt werden?
- Wie lässt sich unter diesen Gegebenheiten das Verständnis der professionellen Rolle von Lehrpersonen verändern?
- Wie lassen sich in den Prozess der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer die ausländischen Lehrkräfte, die den Unterricht in heimatlicher Kultur und Sprache erteilen, einbeziehen ?
- Wie lässt sich den Ausländerinnen und Ausländern der Zugang zu den Lehrämtern vermehrt öffnen?⁴
- Welches sind die unverzichtbaren Ziele, Inhalte und Zeitanteile der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Sollen sie in einem Rahmen-curriculum verbindlich festgelegt werden?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Convegno waren sich einig, dass die interkulturelle Erziehung ein zu wichtiges Anliegen ist, um es dem persönlichen Ermessen und der Initiative der einzelnen Dozentinnen und Dozenten zu überlassen. In einem Standardprogramm muss festgelegt werden, was verpflichtend in die Ausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen eingehen muss und welches die notwendigen Zeitanteile dafür sind.⁵

Bezug nehmend auf die Inhalte eines solchen Modul-Curriculums, fokussierten sich die Gespräche auf vier Ausbildungsbereiche:

³ Zitate: Lanfranchi, Andrea (Einführungsreferat).

⁴ Andrea Lanfranchi weist nach, dass im Studienjahr 1997/98 in Zürich von 1'361 Studierenden an Lehrerbildungsinstituten nur 24 nicht Schweizerbürgerinnen und -bürger waren, während der Ausländeranteil unter den Gleichaltrigen 25% ausmachte

⁵ Das Zürcher Modell sieht je 40 Lektionen im Basisstudium und im Diplomstudium vor.

- auf die Aufarbeitung der unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe der Einwandererfamilien mit dem Ziel der Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und die Differenzen zwischen den sozialen Systemen,
- auf die psychosozialen Bedingungen und Auswirkungen der Multikulturalität aufgrund des Verständnisses des eigenen Werdens und Seins,
- auf die gesellschaftlichen Machtstrukturen, die eine soziale Benachteiligung der Immigrantinnen und Immigranten zur Folge haben,
- auf eine allgemeine Pädagogik und Didaktik, die eine Schulpraxis initiiert, die auf Vielfalt ausgerichtet ist und die die sprachliche und kulturelle Heterogenität als Norm wahrnimmt und sie als Chance nutzt, weil sie die Voraussetzung schafft für einen mehrperspektivischen Unterricht.

Der Ausbildung der Lehrpersonen warten hier grosse Aufgaben. Die künftigen und die im Schuldienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, einschliesslich jener mit Lernbehinderungen, produktiv umzugehen.

Veranstaltungsberichte

Perspektiven einer Schule der Zukunft. Viertes Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 4.12.1998 im Stapferhaus Lenzburg

Im Zuge der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das Stapferhaus in Lenzburg seit 1996 zur wichtigen Begegnungsstätte der Ausbilderinnen und Ausbilder und zum Ort klärender Gespräche geworden. Initiiert sind diese Tagungen vom Erziehungsdepartement Aarau (Oswald Merkli / Walter Weibel) und dem Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (Markus Diebold) in Zusammenarbeit mit dem Stapferhaus (Hans U. Glarner). Die drei ersten Foren haben sich mit spezifischen Aspekten, Fragen und Problemen der aktuellen Lehrerbildungsform befasst:

- mit der Wahrnehmung des Gemeinsamen und des Unterschiedlichen angesichts der Pluralität der Lösungsansätze,
- mit den didaktischen Grundprinzipien der erneuerten Ausbildung und den dem Hochschulstatut gemässen Lehr- und Lernformen,
- mit den Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten und mit ihren Qualifikationen.

Absicht der Organisatoren des vierten Forums war es, den Blick zu weiten und Ausschau zu halten, welchen Aufgaben die Schule von morgen zu genügen hat und welchen neuen Herausforderungen sich die Ausbildung der Lehrpersonen, die bis ins Jahr 2040 berufstätig sein werden und die Kinder unterrichten werden, die bis zum Ende des 21. Jahrhunderts leben werden, zu stellen hat. Eingeladen als Referent und Gesprächspartner der 30 Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer war der Basler Philosoph Hans Saner.

Wer von ihm eine bildungsphilosophische Betrachtung zur Zukunft der Schule und zur Bildung der Zukunft erwartet hat, ausgehend vom Apriori eines Menschenbildes, das sich Wertepreferenzen verpflichtet weiss und auf das sich eine normative Pädagogik auszurichten hätte, musste einsehen, dass die Multikulturalität der Gesellschaft und die Individualisierung der Kulturen ein solches Ansinnen ausschliesst. Was bleibt in der Vielfalt an verbindenden Werten mehr und anderes als die Universalität der Menschenrechte, die die Rechte des Kindes einschliessen, die gegenseitige Achtung, die Symmetrie der Autoritäten und die kommunikative Konvivialität?

Saner ging aus von einem deskriptiven Ansatz, freilich bewusst des Umstandes, dass in der hypothetischen Ermittlung von Zukunftsaussichten das Unwahrscheinliche wahrscheinlicher eintritt als das als wahrscheinlich Angenommene. Ausgehend von detaillierten Aussagen zur demographischen Entwicklung der Weltbevölkerung, zu den Ressourcen, zu den Migrationsbewegungen, zur ökologischen Bedrohungslage, zum Schritt von der Produktions- zur Informationsgesellschaft und zur Digitalisierung der Arbeitsprozesse, insbesondere jedoch abgestützt auf die irreversiblen Emanzipationsprozesse - nach der Emanzipation der Arbeiterschaft und nach der der Frauen jetzt die des Kindes aufgrund der Konvention der UNO über die Rechte des Kindes -, zeichnete Saner das Bild einer Schule, die sich der Zukunft öffnet und die zugleich Kultur tradiert, jedoch aus ihrem hermetischen Raum hinaustritt und sich der

sich verändernden Lebenswirklichkeit stellt. Was sind ihre Merkmale? Saner nennt als "Perspektiven einer Schule der Zukunft"

- die menschenrechtliche Pädagogik, die den Kindern, die sich in verschiedener Hinsicht als lernfähiger, erfahrungsoffener und kreativer erweisen als Erwachsene, ihr Recht gibt und sie in einer symmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung über Personen, Methoden und Beurteilungen mitbestimmen lässt,
- die Pädagogik des lebenslangen Lernens, des Neu- und Umlernens, eine Pädagogik, die die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft des Kindes dadurch nicht absterben lässt, dass einzig interessiert, was jemand kann, nicht was man nicht kann (positive statt negative Selektion),
- eine Pädagogik der sozialen Sicherheit: Weil die Gesellschaft die Kinder zum Schulbesuch "nötigt", ist eine Revision des Gesellschaftsvertrages unumgänglich. Mit dem Zwang zur Bildung und dem Recht auf Bildung muss sich das Recht auf Arbeit verbinden,
- eine Pädagogik, die die Informationstechnologien nutzt und die demzufolge die Pensen im Zielbezug individuell und interessebezogen flexibel gestalten kann, wobei der PC das Lernen versachlicht, es spielerischer werden lässt, und wobei das Gerät zudem das Gedächtnis entlastet,
- eine Pädagogik der Individualisierung, die dem Umstand Rechnung trägt, dass intersubjektiv gültige Lernziele und -inhalte für alle ihre normative Gültigkeit in weiterer Sicht verlieren,
- eine Pädagogik der Multikulturalität, die erfahren lässt, dass man sich mit "anderen" verstehen und dass man mit ihnen kommunizieren kann, sofern dieses Zusammensein in der Vielfalt auf eine moralische Kultur der gegenseitigen Achtung abstützt und der Erwerb einer universalen Zweitsprache (Englisch) diese Verständigung erleichtert,
- die ökologische Pädagogik als Pädagogik der Achtsamkeit gegenüber der Natur, den Mitmenschen und der Mitwelt und als Pädagogik der Nachhaltigkeit,
- die Pädagogik der Solidarität mit den Unterprivilegierten,
- die Pädagogik der Weltoffenheit, die dank der elektronischen Vernetzung die Schule aus ihrer Gettoisierung und Provinzialität heraushebt.

Die so neu gedachte Schule regte zu einer vertieften Diskussion an. Damit hat die Tagung ihr Ziel, zur Reflexion über die Weiterentwicklung und über die Neuausrichtung unseres Bildungssystems anzuregen, erreicht. Nicht in gleicher Weise und nur ansatzweise hat sich in der Knappheit der verfügbaren Zeit einlösen lassen, was das Programm als zweites in Aussicht gestellt hatte: das Bedenken der "Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung". Es mag dies Anlass sein, die Reihe der Tagungen auf der Lenzburg fortzusetzen.

Heinz Wyss

21st Annual Institute on the Teaching of Psychology,
3.1.1999 – 6.1.1999 in St. Petersburg Beach, Florida

Die Tagung war ausgerichtet auf die Bedürfnisse von Psychologiedozierenden aus High Schools, Colleges und Universitäten, die ein Interesse daran haben, ihren Unterricht in Psychologie zu optimieren. Die Konferenz ist insofern erwähnenswert, als es vermutlich sehr wenige Tagungen gibt, bei denen nur der Unterricht im Fach Psychologie im Zentrum steht.

Bemerkenswert war die professionelle Organisation der Tagung mit 400 Dozierenden der Psychologie (Teilnehmerzahlbegrenzung!). Die angebotenen Workshops wurden so in einem versetzten Zyklus wiederholt, dass die Chance relativ gross war, mehrere der jeweils parallel laufenden Veranstaltungen zu besuchen. Auch gab es neben den eindrücklichen Postersessions die Organisationsform des "Participant Idea Exchange": Aus einem Pool von Themenvorschlägen auf den Anmeldeformularen der Teilnehmenden wurden wenige Dutzend Themen ausgewählt, an runden Tischen mit Themenkarten durch Verantwortliche eingeführt und moderiert. So konnte man sich rasch mehreren der interessierenden Tischdiskussionsgruppen zuwenden. Eine nachahmenswerte Form, Tagungsteilnehmer effizient mit Gleichgesinnten ins Gespräch zu bringen!

Die Themen der Tagung waren auf die Rahmenbedingungen derjenigen amerikanischen Institutionen ausgerichtet, an denen Psychologie mit wissenschaftlichem Anspruch unterrichtet wird. Eine dieser Rahmenbedingungen sind die meist grossen Zahlen an Studierenden, besonders in Einführungsveranstaltungen, die als Sorgenkinder der Psychologiedozierenden wirkten. Dementsprechend waren ein grosser Teil der Workshops der Frage gewidmet, wie sich Präsentationen optimieren lassen. Darbietungen scheint immer noch die dominante Veranstaltungsform zu sein. Dabei ist der Einsatz von verschiedenen Medien, insbesondere des Computers, thematisiert worden, beispielsweise der Einsatz von Präsentationsprogrammen und interaktiven Systemen. Es wurden auffallend viele emotionale Aspekte des Darbietens erörtert: Wie kann man mit Leidenschaft und Enthusiasmus Psychologie unterrichten? Die Beispiele und Empfehlungen hierzu wirkten auf die wenigen Europäer an der Tagung eher befremdend. Kritische Stimmen gegen diesen Entertainment-Unterrichtsstil waren selten, aber vorhanden. Wie lässt sich die Aufmerksamkeit der Studierenden, wie lassen sich deren Studientechniken verbessern? Wie lassen sich Studierende für das Lernen aus den Präsentationen und aus den alles dominierenden Textbooks motivieren? Vor dem gleichen Hintergrund der grossen Zahl an Studierenden und der Motivierung der Studierenden sind auch die Beiträge zum Creditsystem und zum automatischen Korrigieren von Klausuren zu verstehen.

In den Kinderschuhen stecken dagegen Methoden zum aktiven Lernen der Studierenden, oder gar zum studentenzentrierten Unterrichten, und zu anderen Sozialformen als dem Plenum. Die Beiträge zum selbstgesteuerten und zum kooperativen Lernen waren entsprechend dankbar aufgenommen worden. Ein Beispiel sei erwähnt: Studierende schreiben zu zweit kurze Lehrtexte für ihre Studienkollegen, speisen diese Texte ins universitätseigene Netz ein, erhalten von Kommilitonen Verständnisfragen und vom Dozenten Feedback, um am Ende des Semesters mit Hilfe der Summe der

überarbeiteten Studententexte Prüfungsaufgaben zu lösen. Mit dieser Struktur werden die Studierenden nicht nur zur fachlichen Genauigkeit und zur intensiven Kooperation angehalten (die eigenen Prüfungsergebnisse sind von der Qualität der Texte aller anderen Studierenden abhängig und umgekehrt!), sondern sie lernen nebenbei auch noch die Computernutzung als wichtige Kulturtechnik. Die "Vorlesungszeit" wird ausschliesslich nach dem Holprinzip zur Beratung und Fragenbeantwortung durch den Dozenten genutzt. Dieses System lässt sich mit entsprechendem Aufwand des Dozenten und mit geeigneter Infrastruktur (jeder Student hat einen Computer mit Internetanschluss) auch mit vielen Studierenden durchführen.

Unter den Zielsetzungen für Psychologieunterricht wurde vor allem die Förderung des kritischen Denkens und insbesondere des wissenschaftlichen Denkens wichtig genommen. Das Verhältnis von wissenschaftlicher Psychologie zu all den Alltagspsychologien scheint dabei ungeklärt. Einerseits soll mit kritischem Denken pseudo-wissenschaftlicher Aberglaube bezwungen werden, andererseits wird methodisch auf die motivierende Wirkung von Mysterien in der Darstellung psychologischer Phänomene gesetzt.

Beachtlich an einem Kongress sind ja nicht nur die Fragen, die aufgeworfen werden, sondern auch die, die nicht gestellt werden!

Nicht diskutiert wurde beispielsweise die Frage, ob die Psychologie eine eigene Fachdidaktik braucht oder eine "Allgemeine Hochschuldidaktik" genügen würde: Was am Psychologieunterricht ist fachgebunden und was nicht? So wurden Vermittlungsmethoden zwar alle domänenspezifisch vorgestellt, aber dabei allgemeindidaktisch argumentiert. Methoden wurden aus Fachdidaktiken transferiert, ohne dass diskutiert wurde, ob und was die beiden Disziplinen gemeinsam haben. Nicht diskutiert war auch die Frage, welche Verbindungen zur Pädagogik und Didaktik für die Entwicklung der Psychologiedidaktik hilfreich sein könnten. Interdisziplinäre Zusammenarbeit scheint es zumindest in diesen Psychologenkreisen nicht zu geben. Über den Aufbau von Wissen und von psychologischem Denken hinausgehende Ziele, wie beispielsweise das der Anwendungskompetenz psychologischen Wissens auf praktische Probleme, kamen kaum vor. Dies dürfte auch mit der auf die Universität beschränkten Perspektive zusammenhängen, die selten und nur im Zusammenhang mit berufsvorbereitenden Trainings erweitert wurde.

Aus der Sicht der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung mag man Mitleid haben mit den amerikanischen Kollegen mit ihren grossen Studentenzahlen und sich dringend wünschen, bei der laufenden Umstrukturierung zu Fachhochschulen von solchen Rahmenbedingungen verschont zu bleiben. Andererseits ist erfreulich, wie selbstverständlich für sehr viele Dozierende der Psychologie die Möglichkeit zur Forschung gegeben ist. Dies dürfte einen Anteil daran gehabt haben, dass unter den Tagungsteilnehmern ein sympathisches Klima von Innovation und Zuversicht auf besseren Psychologieunterricht herrschte.

Das 22. National Institute on the Teaching of Psychology (NITOP) findet vom 2.1.2000 – 5.1.2000 wieder in St.Petersburg Beach, Florida statt.

Ursula Ruthemann

Hertensteiner Begegnungen. 29./30.1.1999 in Hertenstein

Das Bildungshaus Stella Matutina hat mit den Hertensteiner Begegnungen etwas Neues gewagt und dies in einer Zeit, in der es Neues im Bildungswesen nicht gerade leicht hat. Sie bieten Raum und Gelegenheit zur Begegnung mit Menschen unter uns, die etwas zu sagen haben und dies mit ihrem Wirken, mit ihrem Leben und Sein auch gezeigt haben. Die Begegnung mit diesen Menschen soll mehr sein als Information, sie soll erhellen, klären, Perspektiven eröffnen und Zuversicht stärken. So steht es in der Ankündigung der zwölf Veranstaltungen.

Eröffnet hat diesen Reigen am 29./30. Januar dieses Jahres Hartmut von Hentig. Er braucht hier nicht vorgestellt zu werden. Sein Denken und Schaffen, das er immer wieder im praktischen Tun ausgelotet hat, kann niemanden in einem pädagogischen Beruf unberührt lassen. Es war für mich eindrücklich, diesen grossen Menschen und deshalb wohl auch beeindruckenden Pädagogen nah und greifbar zu erleben. Nicht in einem Referat, einer Vorlesung, im ritualisierten Vollzug derartiger Veranstaltungen, in denen oft Botschaften verloren gehen, wie sie Hartmut von Hentig wichtig sind. Es war eben eine Begegnung mit ihm, er war unter den Teilnehmenden, stellte sich uns und löste damit wohl auch das aus, was ich glaube, aus seinen Werken und dieser Begegnung herausgespürt zu haben: Das Ordnen der eigenen Gedanken, das Stellen von Fragen, diesen nachzugehen, neugierig zu sein auf das, was sich um uns abspielt, ohne uns davon blind vereinnahmen zu lassen.

Er hat uns nicht belehren wollen. Nein, er hat aufgezeigt, wie er die Dinge sieht, wie er in herausfordernden Situationen reagiert hat, und fast jeder Aussage konnte ich die Aufforderung entnehmen: Das ist meine Sicht der Dinge, so habe ich gehandelt, versucht es selbst an eurer Stelle, mit euren Möglichkeiten. Tretet ein für eure, der Liebe und Würde verpflichteten Haltung, streitet dafür oder lasst euch von einer anderen, euch besser scheinenden überzeugen und dann: Handelt auch danach.

Ich hatte den Eindruck, wenn ich das einmal bildlich ausdrücken darf: Hier malt jemand mit einem breiten Pinsel und wenigen, ihm wichtig scheinenden Farben auf eine grosse Leinwand. Das Bild ist klar und weithin sichtbar. Der Maler erwartet schon, dass wir uns mit seinem Bild auseinandersetzen. Er will aber nicht, dass wir es ihm abkaufen oder es kopieren, vielmehr fordert er uns auf, selbst einen Pinsel zur Hand zu nehmen.

Beeindruckend waren auch die Erzählungen Hartmut von Hentigs aus seinem Leben. Bescheiden, nichts beschönigend, schilderte er interessante Details, Wendepunkte in seinem Leben, Höhen und Tiefen. Ich hatte beim Zuhören den Eindruck, hier erzählt jemand, wie er geworden ist, nicht wie er es gemacht hat. Es zeugt von menschlicher Grösse, zu seinen Fehlern, zu den Widersprüchen im Leben, die wir alle auch haben, zu stehen, aber auch zu sagen: Dies und jenes habe ich gut gemacht.

Für mich ist einer seiner stärksten Sätze: Die Menschen stärken und die Sachen klären. Die Begegnung mit ihm hat mich gestärkt und einige Dinge haben sich geklärt. Ich erwarte gespannt sein nächstes Werk, in dem er sich mit den Werten auseinandersetzt.

Eines soll nicht unerwähnt bleiben: Eine solche Veranstaltung lebt nicht nur von den Begegnungen im Tagungsraum. Man begegnet sich in der Cafeteria, im Esssaal.

Dass auch diese Begegnungen eine spezielle Note hatten, dafür sorgten die guten Geister in Haus und Küche. Die Baldegger Schwestern verstehen es, eine gastfreundliche Atmosphäre der seltenen Art zu schaffen. Ihnen sowie der für die Begegnungen verantwortlichen Bildungsleitung, Schwester Hildegard Willi und Pater Werner Hegglin wünsche ich auch für die kommenden Veranstaltungen viel Erfolg und so viele zufriedene Teilnehmer wie bei diesem geglückten Auftakt. Es kann, um nur einige zu nennen, in den nächsten Monaten Marianne Gronemeyer, Sr. Liliane Juchli, Iwan Rickenbacher und Pierre Stutz begegnet werden.

Peter Singer

Forschung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Fachtagung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen SKDL vom 4. März 1999 in Oerlikon-Zürich

In allen kantonalen Reformprojekten ist von erhöhten Anforderungen an die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und ebenso vom Auftrag zur berufsfeldbezogenen Forschung an Pädagogischen Hochschulen die Rede, desgleichen von der Evaluation und Förderung der Qualität der Lehre und von den Ansprüchen an die Standards der Forschung und an die innovative Wirksamkeit handlungsleitender Kognitionen im Berufsfeld.

Eine Fachtagung hat den in der SKDL zu führenden Diskurs über den Forschungsauftrag und die Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeleitet, und das aufgrund der Vermittlung von Informationen zum Stand der Forschungsplanung in den beiden Basel, in den Kantonen Bern und Zürich sowie im Rahmen des Projekts BEJUNE (Haute Ecole Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel) und in Kenntnis der seit Jahren an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen praktizierten Forschungsaktivitäten.

Die Referate und Gespräche bezogen sich - dem Tagungsziel entsprechend - vor allem auf Fragen nach der institutionellen Einbettung der Forschung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, berührten jedoch auch qualitative Aspekte des Forschungsauftrags Pädagogischer Hochschulen.

Die Diskussion stützte sich auf ein Konzeptpapier, das thesenartig die Ziele der Forschungstätigkeiten an Pädagogischen Hochschulen formuliert, die finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen umschreibt und aufzeigt, wie sich aufgrund einer nationalen Forschungsstrategie die Koordination und Kooperation im Forschungsbereich sichern und universitäre Standards der Forschungstätigkeit anstreben lassen. Im Zuge der Umsetzung dieser Ziele kann die Forschungskonzeption der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, wie sie Erwin Beck anlässlich der Tagung darlegte und in Leitsätzen umriss, wegweisend sein.

Es ist die Absicht der SKDL, zur Initiation der Forschungsaktivitäten an den Pädagogischen Hochschulen beizutragen und die Zusammenarbeit im Forschungsverbund zu fördern. Zu diesem Zweck erarbeitet eine Arbeitsgruppe zuhanden der Mitgliederversammlung der SKDL ein Forschungsleitbild, das sich in konkrete Empfehlungen umsetzen lässt.

Ein Gleiches ist für die Institutionalisierung eines Qualitätsmanagements an schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen vorzusehen. Ein Einführungsreferat von Urs Dürsteler vermittelte einen Einblick in die Verfahren des Qualitätsmanagements an Fachhochschulen. Ziel ist die permanente und systematische Qualitätsverbesserung auf allen Ebenen, dargestellt am Beispiel der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Verwaltung Zürich. Nach dem Vorbild der englischen "Qualitätsclubs" lassen sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kooperative Lösungsmodelle der Qualitätsförderung entwickeln. Die SKDL will im Hinblick auf eine mögliche operative Ausgestaltung des Controllings und des Qualitätsmanagements an Lehrerbildungsinstitutionen eine "Plattform" schaffen, mit dem Ziel "durch die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen untereinander die Ausbildungseffizienz sowie die Ausbildungseffektivität ... zu steigern".

Die Fachtagung der SKDL vom 4. März 1999 hat einen Prozess in Gang gesetzt, dem eine hohe Bedeutung zukommt und dessen Wirkungsqualität dann gesichert ist, wenn es gelingt, als SKDL (Leitungsebene) zusammen mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL (Ebene der Ausbilderinnen und Ausbilder), koordiniert mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF und mit den Forschungsstellen der Universitäten sowie mit den Amtsstellen für Bildungsforschung und Planung der kantonalen Bildungsverwaltungen, eine gemeinsame Forschungs- und Qualitätsförderungsstrategie zu entwickeln und umzusetzen.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

BUCHBERGER, F., EICHELBERGER, H., KLEMENT, K., MAYR, J., SEEL, A., TEML, H., (1997). **Seminardidaktik. Praxis der Lehrerbildung. Band 2. Zukunft. Bildung. Kultur.** Innsbruck: StudienVerlag. 297 S., Fr. 40.80

Dass Lehrkräfte häufig so unterrichten, wie sie selbst unterrichtet worden sind, hat eine Reihe von Studien zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung unzweifelhaft belegt. Dies bedeutet für die Lehrerausbildung, die mindestens zwölfjährige 'pädagogische Karriere' der angehenden Lehrkräfte ebenso ernstzunehmen wie die pädagogischen Biographien sowie die vorberuflichen Sozialisationserfahrungen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Insoweit erhält die Lehrerausbildung als Modell für angemessenes Lehren und Lernen die Aufgabe, für die berufliche Sozialisation der künftigen Lehrkräfte förderliche Lernsituationen bereitzustellen und eine angemessene Lernkultur zu entwickeln.

Diese Maxime verfolgt das Autorenteam des vorliegenden Bandes zur Seminardidaktik, wenn sich seine Mitglieder fragen, inwieweit die Lehrerausbildung Wasser predige, aber Wein trinke. Denn nach wie vor besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen theoretisch Eingesehenem, von Studierenden Gefordertem und konkretem lehrerbildnerischem Handeln. Sind die Studierenden zu Expertinnen und Experten für das Arrangement von Lehr- und Lernprozessen auszubilden, muss dem Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine so positionierte Seminardidaktik wird demzufolge beauftragt, angehende Lehrkräfte über eine qualitativ hochstehende Ausbildung an die sich rasant verändernden Anforderungen gegenüber Schule und Lehrenden zu qualifizieren. Muss infolgedessen in der Lehrerausbildung eine neue Lehrkultur etabliert werden, da die neue Lernkultur an den Schulen von den Lehrenden Schlüsselqualifikationen (Befähigung und Bereitschaft zu selbstgesteuertem und lebensbegleitendem Lernen, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) verlangt?

Die auf sämtliche Bereiche des Lehrens und Lernens im tertiären Bereich des Bildungssektors abzielende Publikation versteht sich dem Autorenteam zufolge als "eine bunte Sammlung von Anregungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen und der Entwicklung von Lernkultur in der Lehrerbildung" (S. 10). Der locker aufgemachte, übersichtlich gestaltete und illustrierte Band bietet Impulse zur Reflexion des Handelns von LehrerbildnerInnen in ihren Lehrveranstaltungen sowie als Mitglieder eines Dozentenkollegiums. Er stellt exemplarisch erziehungswissenschaftlich begründete Lösungsansätze vor, die entwickelt und bereits erprobt worden sind. Weiter lädt er zu 'forschenden Lern- und Entwicklungsprozessen' ein, zumal keine fertigen Lösungen angeboten werden. Tatsächlich vermeiden die Autorinnen und Autoren es, Seminardidaktik auf methodische Tips, Rezepte und Tricks zu reduzieren. Insofern bietet der Band eine erziehungswissenschaftlich und didaktisch fundiert operierende Einführung in Methoden der Gestaltung von Lehrveranstaltungen als förderliche Lernsituationen.

Er ist in fünf Kapitel unterteilt: Nachdem für die Problematik sensibilisiert worden ist, wird im zweiten Abschnitt das Powerful Learning Environment vorgestellt - in

Form von Skizzen zu einer Didaktik der Lehrerbildung. Im dritten Kapitel werden fünf Konzepte für das Lehren und Lernen in der Lehrerbildung geschildert (ganzheitliches, selbstgesteuertes, handlungsorientiertes, kooperatives und exemplarisches Lernen). Im vierten Teil findet sich eine breite Palette von Anregungen für die Gestaltung spezifischer Lehr-Lern-Situationen. Befassen sich die Autoren im anschließenden Abschnitt mit dem 'Themenkreis Vorlesung', sowie Kursen und Kompaktseminaren, geht es im letzten Teil, dem Ausblick, um Fragen der Organisationsentwicklung und Supervision.

Die Publikation hinterlässt deswegen einen guten Eindruck, weil die eingangs geäußerten Prämissen in den nachfolgenden Abschnitten auch eingelöst werden. Wenn also beispielsweise unterstellt wird, bei Studierenden erfolge der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen als aktiver Prozess, und Lernen sei dann am effektivsten und produktivsten, wenn es zielgerichtet und selbstgesteuert sowie interaktiv und kooperativ mit anderen erfolge, legt dies nahe, innerhalb der Lehrerausbildung eine Lernkultur und ein Lernklima zu schaffen, welche bei den Studierenden aktive und konstruktive Prozesse der Wissensaneignung und des Fertigkeitenerwerbs hervorrufen, zugleich vielfältige Chancen zur Interaktion, Kommunikation und Kooperation der Lernenden miteinander und ihren AusbilderInnen offerieren, die Studierenden dahingehend stimulieren, dass sie lernen, sich eigene Prioritäten und Ziele für das Lernen zu setzen und ihnen umfassende Gelegenheiten bieten, Eigenverantwortung für Lernaktivitäten und Lernprozesse zu übernehmen. Gelten Selbstverantwortlichkeit, Problemlösefähigkeit, Wissenschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit als Grundqualifikationen, die innerhalb einer Ausbildung zur Lehrkraft erworben werden sollen, dann beeinflussen diese Maximen grundlegend die Anlage von Veranstaltungen jeglicher Art innerhalb der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Der vorliegende Band legt nahe, diesen Zusammenhang für die Ausbildung angehender Lehrkräfte zu nutzen.

Hans-Ulrich Grunder

STÖCKLI, Marianne (1998). **Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben im offenen Anfangsunterricht.** Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt (Band 11). Aarau: Sauerländer. 183 Seiten. ISBN 3-7941-4436-8. Fr. 34.-

Tu das eine und lass das andere nicht. - Gleich in der Einleitung nimmt die Autorin, Lehrerin an einer Einführungsklasse, zum Methodenstreit "Fibel oder offener Ansatz" klar Stellung. In dieser Kontroverse, die gelegentlich fast in einen Glaubenskrieg mündet, vertritt sie die Ansicht und will diese im vorliegenden Buch aufzeigen und belegen, dass Kinder sowohl Freiheit, Experimente, spontanes Ausprobieren als auch Struktur, Orientierung, Regeln zum erfolgreichen Lesen und Schreiben-Lernen brauchen. Dies ist eine Sichtweise, die für die Autorin nicht nur für den Schriftspracherwerb, sondern für andere Lern- und Lebensbereiche gleichermassen gilt. Einen solchen ganzheitlichen Ansatz in die Praxis umzusetzen, ist eine anspruchsvolle Sache, die behutsames förderdiagnostisches Vorgehen verlangt, soll das Ganze für einzelne Schüler und Schülerinnen nicht mit Misserfolg oder Chaos enden.

Mit dem ersten Kapitel kreist Marianne Stöckli das Thema Schriftspracherwerb ein. Über die Thematik "Sprache als Handlungsträger für die Schriftsprache" macht sie die Leserschaft mit Charakteristika der Buchstabenschrift, mit Unterschieden zwischen Laut- und Schriftsprache und mit Zusammenhängen zwischen Lesen und Schreiben bekannt. Wertvoll, da in ähnlichen Publikationen meistens fehlend, ist der geschichtliche Hintergrund unseres Schriftsystems. Hochaktuell ist die Darstellung der Bedeutung, die das Verfügen über Schriftsprache für Menschen unserer Kultur hat. Leserfreundlich ist die Zusammenfassung, die dieses und auch jedes folgende Kapitel schliesst. In den drei folgenden Kapiteln widmet sich die Autorin den theoretischen Modellen der Lernvoraussetzungen und den bekannten Lese- und Schreiblernverfahren seit ihrer Entstehung bis heute. Synthetische und ganzheitliche Methoden werden beschrieben und jeweils kritisch gewürdigt. Der Methodenstreit wird aus empirischer Sicht beleuchtet (Kap. 3). Breit abgestützt auf vielfältige Quellen führt die Autorin aus, wie im Spracherfahrungsansatz Schriftspracherwerb als Denkentwicklung betrachtet wird. Exemplarisch beschreibt sie die Arbeiten von Brügelmann, Spitta und Reichen, gibt ihren Kommentar zu diesem Ansatz ab und arbeitet Möglichkeiten und Grenzen des entdeckenden Lernens heraus (Kap. 4). Diesen zwei Kapiteln sind lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb vorangestellt, wobei vor allem das Modell von Günther eine zentrale Rolle einnimmt. Es werden Möglichkeiten pädagogischer Interventionen für den Anfangsunterricht aus Sicht der Autorin erörtert (Kap. 2). Im nächsten Kapitel wird beschrieben, mit welchen Fragestellungen sich Lehrpersonen auseinandersetzen, wenn sie den Spracherfahrungsansatz im Unterricht umsetzen wollen. Bei offenen Verfahren ist es (aus heilpädagogischer Sicht) dringend nötig, den Stand der Entwicklung der einzelnen Kinder immer wieder genau zu ermitteln, damit Hemmungen, Stagnationen oder Fehlentwicklungen möglichst unmittelbar erkannt und ihnen entgegengewirkt werden kann. Solchen diagnostischen Anliegen ist Kapitel sechs gewidmet. Kapitel sieben ist "ein Erlebnis- und Erfahrungsbericht aus meiner Schulpraxis". Stöckli beschreibt darin, erläutert durch viele Ideen und Beispiele, wie sie persönlich Erstlesen und -schreiben unterrichtet. Man spürt aus jeder Zeile die optimistische Haltung der Autorin, die daran glaubt, dass alle Kinder lernen und etwas leisten können und wollen.

Abgerundet wird das Werk durch ein umfangreiches Literaturverzeichnis. Kernstück dieser Publikation ist für mich eindeutig Kapitel sieben. Die aktuellen Grundlagen der Schriftspracherwerbsforschung, in diesem Buch theoretisch hochstehend dargestellt, sind in anderer einschlägiger Literatur ebenfalls nachzulesen. Dass diese aber von einer erfahrenen Pädagogin kritisch für unsere Schul- und Unterrichtsverhältnisse umgesetzt und die entsprechenden Erfahrungen damit der interessierten Leserschaft zugänglich gemacht werden, ist das Wertvolle dieser Arbeit. Das Buch füllt diesbezüglich eindeutig eine Lücke. Somit hat Stöckli auch das Versprechen im Vorwort, ihre unterrichtspraktischen Erfahrungen im Erstleseunterricht in einen theoretischen Bezugsrahmen zu stellen, zu strukturieren und auszuführen (13), vollumfänglich eingelöst.

Einzig ein wenig zu kurz ausgefallen ist für mich das Kapitel über die Diagnostik. Obwohl es wohl den Rahmen dieses als Diplomarbeit geschriebenen Textes gesprengt

hätte, wäre eine ausführliche theoretisch-praktische Bearbeitung des Teils Diagnose/Standortbestimmung für die praktisch Tätigen von grossem Nutzen.

Das 183 Seiten umfassende Buch ist mit Tabellen, einigen Fotos und Schülerarbeiten illustriert. Die sieben Kapitel sind locker gesetzt, übersichtlich dargestellt, in einer klaren, fachlich hochstehenden, gut verständlichen Sprache geschrieben. Die Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels erleichtern die inhaltliche Aufnahme.

Das Buch, das von der Studentin der Weiterbildung für Schulische Heilpädagogik Luzern, Marianne Stöckli, als Diplomarbeit eingereicht wurde, erschien im Mai 1998 zusammen mit dem 10. Band der gleichen Schriftenreihe als "Doppelpackung" (vgl. Mitteilungsblatt 3.98, 74).

Allen, die sich in irgendeiner Form mit dem Schriftspracherwerb in der Anfangsphase befassen, ist diese Lektüre sehr zu empfehlen. Obwohl darin "keine fertigen Rezepte zum Nachmachen" (Autorin im Klappentext) zu finden sind, gibt es vor allem im Schlusskapitel eine Fülle von Anregungen, Ideen, Materialvorschlägen, die geradezu dazu einladen, sie an die eigene Situation anzupassen. Und nochmals: Beindruckend ist die Haltung der Autorin dem lernenden und sich entwickelnden Kind gegenüber, die implizit durch den ganzen Text hindurch spürbar ist.

Monika Achermann-Scherer

Hinweis der Redaktion Rezensionen:

In der Schriftenreihe Sentimatt ist letztes Jahr ferner erschienen:

ACHERMANN, Bruno & AREGGER, Kurt (Hrsg). (1998). **Konzept und Wirkung**. Band 10 der Schriftenreihe Sentimatt, Aarau: Sauerländer.

In diesem Buch legen Autorinnen und Autoren der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung des Kantons Luzern ihre Ziele und Anliegen, die angestrebten und erreichten Wirkungen der interessierten Öffentlichkeit dar. Bruno Achermann stellt das Konzept der Langzeitfortbildung (v.a. Trimester- und Projektkurse) vor, Kathrin Kramis und Hugo Eichhorn beschreiben Rahmenbedingungen und Konzepte der Kaderausbildung (v.a. Ausbildung der Schulleiterinnen und -leiter) und Monika Achermann und Kurt Aregger tun ein Selbes für den Bereich der Schulischen Heilpädagogik. Leitideen und Konzepte sind das Eine, die tatsächlichen Wirkungen das Andere. Johann Krempels hat einige Wirkungen der Trimesterkurse mittels Fragebogen evaluiert und Alois Buholzer hat dasselbe bei den von der LFB ausgebildeten Schulleiterinnen und -leitern getan. Eingeleitet wird das Buch durch einen Artikel von Armand Claude, der einige sehr lesenswerte, aber spekulativ verbleibende Gedanken darüber anstellt, unter welchen Voraussetzungen Weiterbildung wirksam wird.

Das Werk bietet gut verständliche, transparente und nachvollziehbare Konzeptbeschreibungen: es weist über weite Strecken Programm-Charakter auf. Das Buch enthält aber auch einen interessanten und ehrlich geschriebenen Teil über die erreichten Wirkungen und geht ab S. 59 in einem Beitrag von Bruno Achermann auf die Brisanz ein, die der klassischen Ambition der Weiterbildung, Theorie und Praxis zu verknüpfen, innewohnt.

*Weitere Hinweise der Redaktion Rezensionen**Schulgeschichte*

In den BzL Nr. 3/1998 wurde auf den Seiten 460 bis 464 das von Hans Badertscher und Hans-Ulrich Grunder herausgegebene Buch *Geschichte der Erziehung und Schule im 19. und 20. Jahrhundert, erster Band: Leitlinien* besprochen. Ende des letzten Jahres ist ergänzend zum Leitlinienband der Quellenband erschienen. Was im ersten Band theoretisch erfasst und als Geschichte der Erziehung und Bildung dargestellt wurde, wird im zweiten Band durch historische Quellentexte belegt. Damit hat das interessierte Fachpublikum Zugriff zu bedeutenden, über weite Strecken "vergessenen" Originaltexten, die sich zum Einsatz in Forschung und Bildung sehr gut eignen. Der Band kostet Fr. 68.- und ist im Verlag Paul Haupt in Bern erschienen (ISBN 3-258-05647-1).

Rechtsfragen und Schule

Im Klett & Balmer Verlag in Zug ist in dritter Auflage Karl Ecksteins praktischer Ratgeber *Rechtsfragen im Schulalltag* in aktualisierter Fassung erschienen. Das Buch bringt praktische Rechtsfragen im Zusammenhang mit dem Schulalltag sehr gut und verständlich auf den Punkt. Für Lehrkräfte und Eltern ist Ecksteins Buch meines Wissens für die Situation Schweiz das einzige leicht fassliche Werk. Schade ist nur, dass der Autor seit der Ersterscheinung im Jahr 1979 teilweise immer wieder die gleichen Beispiele für seine Rechtsdarstellungen wählt. Liegt es daran, dass der Autor seit 1982 in Moskau tätig ist, dass neuere aktuelle Fragen (zu denken ist vor allem an die Haftungsfragen im Zusammenhang mit Schulreisen und Exkursionen, aber auch an Fragen, die sich im Zusammenhang mit der aktuellen interkulturellen Situation ergeben wie Badedispensen für muslimische Mädchen etc.) in den Band nicht eingearbeitet sind? Vielleicht findet sich gelegentlich ein Schweizer Schuljurist, der diese Themen aufgreift und die Darlegungen Ecksteins ergänzt. Das Werk umfasst 150 Seiten und kostet Fr. 34.- (ISBN 3-264-83278 - X).

Redaktion Rezensionen

GRISSEMANN, Hans (1998). Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik. Bern: Huber. 204 Seiten.

"Diagnostik nach der Diagnose"- oder warum auch nicht: "Diagnose nach der Diagnostik"? Welche Diagnostik nach welcher Diagnose? Der Titel des neuen Buches von Hans Grissemann gibt dem interessierten Leser, der das Buch in die Hände nimmt, zuerst mal Rätsel auf und macht neugierig. Auch der Untertitel "förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik" löst das Rätsel nicht vollends auf.

Im Vorwort verrät der Autor dann Anlass und Zielsetzung seiner jüngsten Publikation: Er stellt ein konsequent förderorientiertes Modell sonderpädagogischer Diagnostik vor, einer Diagnostik, die nach der meist stark status- und zuweisungsorientierten

Primärdiagnostik zu erfolgen hat - Diagnostik eben nach der (Primär- oder Zuweisungs-)Diagnose. Grissemann leistet damit einen Beitrag zu den Bemühungen in der Sonderpädagogik um eine vermehrt förderrelevante und förderorientierte Diagnostik im Gegensatz zur verbreiteten Praxis des Stellens von "Etikettierungsdiagnosen" mit dem hauptsächlichen Ziel, das Kind in die passende Behinderungskategorie einzuteilen und einer entsprechenden Bildungsinstitution zuzuweisen. Eine sonderpädagogisch relevante Diagnostik sollte, so das engagiert vertretene Grundanliegen des Autors, primär zur Individualisierung pädagogischer und pädagogisch-therapeutischer Massnahmen beitragen.

Im ersten Kapitel skizziert Grissemann anhand aktueller Entwicklungen in Theorie und Praxis der Sonderpädagogik die Emanzipation "vom psychologisch-diagnostischen Modell zur prozessorientierten Förderdiagnostik". Insbesondere setzt er sich kritisch mit dem Nutzen klassischer Testverfahren (z.B. Intelligenztests) für die Ableitung von Fördermassnahmen auseinander. Die Verlagerung der Bemühungen hin zu einer konsequent förderorientierten Prozessdiagnostik begründet er u.a. mit dem Übergang von einem medizinischen zu einem systemisch-ökologischen Verständnis von Behinderung.

Im zweiten Kapitel diskutiert Grissemann die Ideen der prozessorientierten Förderdiagnostik im Zusammenhang mit aktuellen Integrationsbemühungen. Er kommt zum Schluss, dass in Theorie und Forschung zur Integration zu sehr organisatorische Fragen im Vordergrund stehen und didaktischen und förderdiagnostischen Variablen zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Im dritten Kapitel, dem Hauptkapitel des Buches, stellt Grissemann die Grundzüge seines Diagnostikverständnisses als "prozessorientierte und strategiegenerierende Förderdiagnostik" dar. Er unterscheidet fünf Stufen eines umfassenden diagnostischen Prozesses: 1. Indikation des Förderbedarfs, 2. Förderplatzierung, 3. Sequenzierung von Fördermassnahmen, 4. Grundempfehlung zu Fördermassnahmen, 5. Differenzierte Planung und Konkretisierung von Fördermassnahmen (S. 84/85). Die Stufen 1-4 sind eher der Primärdiagnostik, die Stufe 5 der Förderdiagnostik im engeren Sinne zuzurechnen. Durch Diagnosen wird bekanntlich Wirklichkeit definiert und es stellen sich damit immer auch Fragen, wer, welche Fachpersonen diese "Definitionsmacht" ausüben sollen und dürfen: "Diese Übersicht (5 Stufen) zeigt, dass Förderdiagnostik nicht allein geleistet werden kann durch diagnostische Spezialisten. Die förderimmanente Planungsdiagnostik macht in der Ausbildung der Schulischen Sonderpädagogen, der Lehrkräfte in Klassen und in ambulanten Institutionen neue Anstrengungen nötig. Im Bewusstsein der Nichtmachbarkeit von allseits zuständigen Superpädagogen und Supersonderpädagogen ist die Kooperation von Fachleuten mit verschiedenen Kompetenzschwerpunkten nötig" (S.86). Grissemann leitet in der Folge Konsequenzen für die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ab.

Ausgehend von einem Ablaufmodell strategiegenerierender förderimmanenter Diagnostik (S. 94) stellt Grissemann in Kap. 3.2.2. auf nahezu hundert Seiten diagnostische Konzepte, Modelle und Instrumente für eine differenzierte Diagnostik nach der Diagnose zusammen. Neben Beobachtungsmethoden legt der Autor entsprechend

seinen bisherigen Forschungsschwerpunkten besonderes Gewicht auf förderdiagnostische Verfahren

- bei gestörtem Schriftspracherwerb
- bei mathematischen Lernstörungen und
- bei Störungen der Aufmerksamkeitssteuerung und des Kognitionstils.

Der Autor betont dabei immer wieder die Wichtigkeit situations- und problemspezifischer Erfassungsmethoden, die grosse Bedeutung präziser Beobachtungen (wenn möglich in alltäglichen oder zumindest alltagsnahen Situationen) und die Verankerung der diagnostischen Methoden in psychologischen und pädagogischen theoretischen Modellen (z.B. Prozessmodell des Lesens). Der Nutzen jedes diagnostischen Instruments bemisst sich jedoch letztlich immer daran, ob sich daraus kind- und situationspezifische Fördermassnahmen ableiten lassen.

Das Buch vermittelt viele kritische Anstösse zu Grundfragen (sonder-) pädagogischer Diagnostik und reichhaltiges und differenziertes Material für die Diagnostik nach der Diagnose.

In seiner Fülle und Vielfalt hatte ich als Leser stellenweise Mühe, den Überblick und die Orientierung zu wahren, etwa wenn die Dezimalklassifikationen in die fünfte Gliederungsstufe vorstossen (3.2.2.5.3.) oder wenn mehrere Ordnungssysteme arabischer Ziffern parallel und hierarchisch verschachtelt verwendet werden.

Zwar betont Grissemann die Komplementarität von Primärdiagnose und Förderdiagnose und fordert die Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen, die sich in verschiedenen Rollen um das Wohl des (lernbehinderten oder verhaltensauffälligen) Kindes kümmern. An vielen Stellen polarisiert er nach meinem Empfinden jedoch zu stark zwischen Zuweisungs- und Förderdiagnostik, zwei "Typen" von Diagnostikern mit unterschiedlichen Funktionen, die trotz aller Bemühungen um die Förderdiagnostik auch weiterhin neben- und miteinander existieren werden müssen. Insgesamt schimmert doch durch, dass ein Sonderpädagoge der Verfasser des Buches ist.

Als Beitrag zur Diskussion um Zuweisungs- und Förderdiagnostik und um eine Weiterentwicklung von differenzierten Vorstellungen zur prozessorientierten Förderdiagnostik lohnt sich die Lektüre für Psychologinnen (v.a. Schulpsychologen), Kinderpsychiaterinnen, Pädiater, Lehrende der schulischen Heilpädagogik aber auch der allgemeinen Lehrerbildung, sowie für praktisch tätige schulische Heilpädagogen oder Regellehrkräfte in integrativen Schulmodellen. Letztere beiden Kategorien potentieller Leser warnt Grissemann im letzten Abschnitt des Buches gleich selber: "Zu berücksichtigen sind die Befürchtungen der Auszubildenden, die durch solch differenzierte Erfassungsstrategien, wie sie in dieser Publikation vertreten werden, sich leicht überfordert fühlen können" (S. 195). Allerdings bemüht sich Grissemann um Antworten zur Überwindung solcher Befürchtungen, die Grundlagen für eine vermehrte Professionalisierung sein sollen.

Beat Thommen

MOSER, U., RAMSEIER, E., KELLER, C. & HUBER, M. (1997). **Schule auf dem Prüfstand.** Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study". Zürich: Rüegger¹. Fr. 45.90

Um es vorweg zu nehmen: Dies ist eine Publikation, die Pflichtlektüre für jedermann wäre, der mit der Sekundarstufe I befasst ist, auch für die Öffentlichkeit, die sich für die Sekundarschule interessiert. Dargestellt werden die Ergebnisse der Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage von TIMSS (so die griffige Kurzbezeichnung aus den Anfangsbuchstaben von "Third International Mathematics and Science Study"). Ebenfalls vorweggenommen sei, dass es den Autorinnen und Autoren fast durchwegs gelungen ist, komplexe Sachverhalte gut nachvollziehbar darzustellen, dass sie in der Fülle der Daten den Überblick gewährleisten und dass sie eine zurückhaltende Haltung einnehmen, was bildungspolitische Konsequenzen anbelangt. Dem letzteren Grundsatz sei auch mit dieser Rezension entsprochen.

Für einmal sind die Rollen vertauscht, wie es in der Einleitung heisst, die (Sekundar-) Schulen sind nicht wie üblich in der Rolle der Beurteilenden von Schülerinnen und Schülern, sondern sie selbst wurden anhand der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler "geprüft". Dasselbe galt in 45 anderen Ländern. Durchgeführt wurde diese "Prüfung" im Frühjahr 1995, nachdem sie international während dreier Jahre vorbereitet worden war. In der Schweiz beteiligten sich 13'000, weltweit eine halbe Million Schüler/innen. Sie alle wurden einem Leistungstest in Mathematik und Naturwissenschaften unterzogen. Ziel war ein Vergleich des Wissens der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I in diesen Fächern und der jeweiligen Bildungssysteme. Die Frage lautete: Wie wirksam sind die Bildungssysteme der beteiligten Länder, gemessen am Leistungsstand im achten Schuljahr. Angesichts der Tatsache, dass die Bildungsausgaben riesige Summen ausmachen, in der Schweiz z.B. jährlich 907 US-\$ pro Schüler/in², in den USA 1040 \$, in Singapur 724 \$, in Korea und Tschechien "nur" 362 bzw. 297 \$ (S. 96/97), ist diese Frage auch von bildungsökonomischer und volkswirtschaftlicher Bedeutung.

In der Schweiz wurde TIMSS nicht nur international ausgerichtet, es wurden zusätzliche Indikatoren des Lernerfolgs einbezogen und ergänzende Merkmale von Schule und Unterricht erhoben, um genauer zu sehen, wie die schulischen Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften hierzulande entstehen. Diese schweizerische Ergänzung wird mit TIMSS+("plus") bezeichnet. Im Buch sind vor allem auch die Ergebnisse dieser Ergänzung dargestellt. Eine Komplikation, die gelöst werden musste, bildete die Tatsache, dass in der Schweiz relativ spät eingeschult wird und die Schüler/innen darum entweder im achten Schuljahr älter sind als die Vergleichsgruppen in den meisten anderen Ländern, oder bei gleichem Alter noch im siebenten Schuljahr sind.

Kapitel 1 zeigt die Schweiz im internationalen Vergleich. Sekundarschülerinnen und -schüler des achten Schuljahres gehören in Mathematik im Vergleich zu den Län-

¹ Eine Publikation des Nationalen Forschungsprogrammes 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"

² korrigiert nach Kaufkraft

dem der Europäischen Union zur Spitzengruppe. Zu Deutschland beträgt der Abstand annähernd 80 Testpunkte (bei Testpunktzahlen, die zwischen 450 und knapp 600 liegen, und bei einem mittleren Leistungszuwachs pro Jahr von 30 Punkten); auch Länder wie Schweden und Dänemark liegen hinter der Schweiz. Besser noch schneidet der flämische Teil Belgiens ab, sofern für die Beurteilung in der Schweiz das siebente und das achte Schuljahr zusammen berücksichtigt werden. Im weltweiten Vergleich liegt Singapur vor der Schweiz an der Spitze aller Länder, gefolgt - auch vor der Schweiz - von Korea, Japan und Hongkong. Die USA schneiden weniger gut ab als diese Länder und als die Schweiz. Mit Bezug auf die Naturwissenschaften liegt die Schweiz im europäischen Mittelfeld. Die ostasiatischen Länder sind auch hier, mit Ausnahme von Hongkong, deutlich besser. Zwischen der Schweiz und den USA dagegen besteht kein wesentlicher Unterschied.

Kapitel 2 zeigt, dass es in der Schweiz sowohl in Mathematik wie in den Naturwissenschaften fachbereichsbezogene Abweichungen vom schweizerischen Niveau gibt. Geometrie, Algebra und Chemie z.B. weichen nach unten ab, Arithmetik, Datenanalyse, Messen und Erdkunde nach oben. Ebenso gibt es fachbereichsbezogene Abweichungen vom regionalen Niveau (Deutschschweiz, französisch- und italienischsprachige Schweiz). Auch nach kognitiven Anforderungen gibt es Abweichungen vom schweizerischen Niveau in Mathematik und Naturwissenschaften bzw. bestehen regionale Unterschiede. Beim Entstehen der schweizerischen Leistungsdifferenzen zwischen Mathematik und Naturwissenschaften spielen "die deutlichen Unterschiede in den Unterrichtszeiten eine wesentliche Rolle" (Seite 70). Die Schweiz nimmt eine Sonderstellung ein, da der naturwissenschaftliche Unterricht im Vergleich zur Mathematik relativ kurz ist. "Je länger die Naturwissenschaften im Vergleich zur Mathematik in einem Land unterrichtet werden, desto besser ist das Ergebnis in den Naturwissenschaften" (Seite 88).

Kapitel 3 enthält die wichtigsten Ergebnisse über die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu Mathematik und Naturwissenschaften. In der Schweiz schätzen etwa drei Viertel der Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in Mathematik als gut ein. In England sind es über 90%; in den meisten Ländern beurteilen sich über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler als gut. Auffällig ist, dass in den führenden ostasiatischen Ländern weniger als 50% der Schülerinnen und Schüler von sich die Meinung haben, in Mathematik gut zu sein. In den USA tun dies mehr als 80% der Schüler/innen, trotz ihrer - im internationalen Vergleich - relativ schlechten Leistungen. Aber: "Zu sagen "ich bin gut" kann in der einen Kultur unschicklich sein, in der anderen aber gefordert werden" (Seite 88). - Auffallend ist, dass der Stellenwert von Mathematik in der Schweiz weit höher ist als jener der Naturwissenschaften. Der Unterschied ist grösser als in den übrigen Ländern. Den Ausschlag dafür gibt die deutsche Schweiz. In der italienischsprachigen Schweiz ist die Differenz geringer und liegt im mittleren Bereich. "Wir vermuten, dass die Unterrichtszeit den Stellenwert eines Faches mitbestimmt. Naturwissenschaften werden im Vergleich zur Mathematik in viel geringerem zeitlichen Umfang unterrichtet. Die Differenzen in den Unterrichtszeiten liegen zwischen einer halben Stunde mehr Unterrichtszeit für die Naturwissenschaften in Singapur und gegen zwei Stunden mehr Unterrichtszeit für Mathematik in der Schweiz" (Seite 91). Weitere Ergebnisse zeigen, dass "das schwache Ergebnis

der Schweiz in den Naturwissenschaften nicht am mangelnden Interesse am Unterricht der Naturwissenschaften liegt" (Seite 94).

Zur Arbeitssituation der Lehrkräfte, zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, zu Hausaufgaben und zum Freizeitverhalten, sowie zu den bereits erwähnten Bildungsausgaben enthält Kapitel 4 aufschlussreiche Ergebnisse. Die Schweiz gibt international gesehen viel, aber nicht am meisten für Bildung auf der Primar- und Sekundarstufe I aus. Bezogen auf das Bruttonationalprodukt unterscheiden sich die Bildungsausgaben der Schweiz nicht stark von vielen anderen Ländern. Das hohe Niveau der schweizerischen Lehrergehälter, das mit zur Attraktivität des Lehrerberufs beiträgt und deshalb als positives Merkmal anzusehen ist, gleicht sich durch eine hohe Unterrichtsbelastung aus. "In keinem anderen OECD-Land sind die Unterrichtspensen höher als in der Schweiz" (Seite 99). Rund 80% der Mathematiklehrkräfte in der Schweiz glauben, dass die Gesellschaft ihre Arbeit schätzt und zu mehr als 90% glauben sie, dass ihre Arbeit von den Schülerinnen und Schülern positiv wahrgenommen wird. Ein Viertel der Mathematiklehrkräfte in der Schweiz würde den Beruf wechseln, wenn die Möglichkeit dazu bestünde. In Neuseeland, das diesbezüglich an der Spitze steht, würden dies fast 60% tun. In flämisch Belgien dagegen haben nur halb soviel Lehrkräfte wie in der Schweiz diesen Wunsch. Die zehn Prozent leistungsstärksten Mathematikschüler/innen stammen in der Schweiz nur zu 15% aus der unteren sozialen Schicht, zu 28% aus der mittleren und sogar zu 57% aus der oberen sozialen Schicht. Der italienischsprachigen Schweiz gelingt es am besten, solche Schranken zu überwinden, d.h. Kindern aus der unteren sozialen Schicht sehr gute Leistungen zu ermöglichen. Der Effekt der Schichtzugehörigkeit ist in diesem Landesteil am schwächsten ausgeprägt, in der französischsprachigen Schweiz am höchsten. Die Hausaufgabenzeit bewegt sich in den meisten Ländern zwischen einer halben bis knapp einer Stunde pro Tag. Davon unterscheidet sich die Hausaufgabenzeit in Singapur mit neunzig Minuten pro Tag signifikant. Zur Mathematikleistung besteht allerdings kein linearer Zusammenhang. Nicht nur Jugendliche, die sehr wenig, sondern auch solche, die sehr viel Hausaufgaben machen, erreichen niedrige Leistungen; letztere gerade darum, weil sie nicht so gut sind.

Individuellen Determinanten der Mathematikleistung ist Kapitel 5 gewidmet. Es zeigt, wie Merkmale der individuellen Herkunft beim Entstehen von Leistungsunterschieden in der Mathematik wirken und dass die Organisation der Schule in fixe Schultypen und die Zuordnung der Schüler/innen zu diesen Typen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung zwischen sozialer Herkunft und Leistung spielt. Kinder ausländischer, fremdsprachiger Herkunft gehören nicht nur oft zu einer unteren sozialen Schicht, sie weisen auch nach Kontrolle dieses Merkmals die schwächeren Leistungen auf, womit sie zusätzlich spezifisch benachteiligt sind. Nachgewiesen wird weiter (und dies gilt nicht mehr allein für die ausländischen Schüler/innen), dass sich die intrinsische, nicht aber die extrinsische Motivation auf die Mathematikleistung auswirkt und dass nur ein hohes Ausmass an Freizeitaktivitäten, unabhängig von ihrer Art, die Mathematikleistung negativ beeinflusst.

Die Frage, ob die Schule zu Geschlechterdifferenzen in Mathematik beitrage, muss in Kapitel 6 mit "ja" beantwortet werden: "Die Schweiz gehört gemäss TIMSS-Ergebnissen zu den wenigen Ländern mit signifikanten Geschlechterunterschieden in

den Mathematikleistungen" (Seite 138). Mädchen haben zudem ein geringeres Interesse für Mathematik als Jungen und verfügen über "ein auffällig geringeres Selbstvertrauen in die eigene mathematische Leistungsfähigkeit als Schweizer Knaben" (Seite 138). Das einzige Positive an dieser unerwünschten und unbeabsichtigten Tatsache ist, dass "die Verantwortung für Veränderungen zu einem Teil bei der Schule und bei den Lehrpersonen liegt, weil ja gerade sie zu diesem Sachverhalt beitragen" (Seite 178). Sowohl Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte müssen die Stereotypisierung von Schulfächern als weiblich (Biologie, Sprachen) oder männliche (Mathematik, Physik) abbauen weil sie - je nach Fach - schlechtere Lernbedingungen für Mädchen resp. Knaben zur Folge haben und deshalb die Berufs- und Studienwahl nicht vorurteilsfrei erfolgen kann.

Gegenstand von Kapitel 7 ist der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen, Klassengrösse und Lernerfolg. Am häufigsten angewendet wird in allen Schultypen das Erklären, am wenigsten der Wochenplanunterricht. Werkstatt- und Wochenplanunterricht kommen mehrheitlich im sechsten Primarschuljahr und auf der Sekundarstufe I in den Klassen mit Grundanforderungen vor. Dagegen werden in den Klassen der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen Erklären, Erfragen und Darbieten häufiger eingesetzt als die Unterrichtsformen für selbstgesteuertes Lernen. Lehrerinnen verwenden signifikant mehr Unterrichtsformen für selbstgesteuertes Lernen als Lehrer. Dagegen spielt mit Bezug auf den Einsatz von fremd- und selbstgesteuerten Lernformen das Alter der Lehrkräfte keine Rolle. "Selbstgesteuertes Lernen" und "fremdgesteuertes Lernen" einander gegenübergestellt unter den Gesichtspunkten 'innere Beteiligung am Unterricht', 'Interesse an Mathematik' und 'Selbstwirksamkeitsüberzeugung', zeigt ein unerwartetes Ergebnis: "Das Interesse und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zwei Indikatoren der Aktivität sind in den Gruppen 'fremdgesteuertes Lernen' signifikant höher ausgeprägt als in der Gruppe 'selbstgesteuertes Lernen'" (Seite 192). Die Autoren vermuten, dass in den Klassen mit mehrheitlich fremdgesteuertem Lernen mehr Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts vorherrscht und sich die Effektivität der Klassenführung positiv auszuwirken vermag. Wo regelmässig zwischen den Lernformen variiert wird, sind (leistungsmässig) keine Vorteile von "selbst-" bzw. "fremdgesteuertem Lernen" feststellbar. Die Betrachtung der lernförderlichen Unterrichtsmerkmale "Aufgabenbezug", "Selbständigkeit" und "Individualisierung" zeigt, dass diese Merkmale die Mathematikleistung begünstigen. Sie tun dies allerdings nicht direkt, sondern indirekt über die Variablen "Interesse", "Beteiligung" und "Selbstwirksamkeitsüberzeugung" (vgl. Abb. 7-4, Seite 198). Die Ergebnisse zur Klassengrösse zeigen, dass die im internationalen Vergleich kleinen Klassen in der Schweiz berechtigt sind. In kleinen Klassen ist der Unterricht stärker durch lernförderliche Massnahmen geprägt. Klassen mit mehr als 24 Schülerinnen und Schüler haben signifikant schlechtere Lernbedingungen und im Durchschnitt sind auch die Leistungen schlechter. Grosse Klassen sind für die schwachen Schüler/innen belastend, nicht für die guten, die bei grosser Mitschüler/innenzahl nicht weniger profitieren als bei kleiner. "Würde man vermehrt grosse Klassen bilden, so wäre dies ein pädagogischer Rückschritt" (Seite 214).

Aufschlussreich mit Bezug auf die Errichtung von teilautonomen Volksschulen, in denen Schulleiter/innen wirken, ist Kapitel 8. Es geht der Frage nach, wie Schullei-

tungen wirksam sein können. Die Analysen zeigen, dass "sich ein pädagogisch orientiertes Schulleitungsverständnis von Schulleitungen positiv auf die Zusammenarbeit im Kollegium und auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen auswirkt. Dabei hat sich auch gezeigt, dass zwischen dem Ausmass der Kompetenzen der Schulleitung und ihrem Schulleitungsverständnis eine Wechselwirkung bestehen kann. Erhält die Schulleitung mehr Handlungsspielraum *und* ist sie bereit, ihre neuen Kompetenzen pädagogisch wirksam über kulturelle und interpersonelle Prozesse einzusetzen, so hat dies einen positiven Effekt auf die Qualität ihrer Schule" (Seite 245). Die Verantwortungsdelegation an die Schulleitung *allein* verbessert die Zusammenarbeit im Kollegium und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte also nicht. "Im Gegenteil: die Einrichtung von Schulleitungen kann auch negative Auswirkungen haben. Wenn dies z.B. eine Einschränkung des individuellen Handlungsspielraums der Lehrpersonen zur Folge hat, kann daraus eine Verminderung ihrer Arbeitsmotivation und -zufriedenheit und damit auch eine Verminderung der Wirksamkeit ihres Unterrichts resultieren. Deshalb ist es nicht sehr wirksam, wenn schulinterne Schulleitungen im Sinne neuer Verwaltungsinstanzen eingerichtet werden" (Seite 244). Mit kulturellen Prozessen sind Vorgänge gemeint, die in einer Schule ähnliche Verhaltensmuster und gemeinsame Werte bilden; interpersonelle Prozesse geben den Lehrkräften die Möglichkeit, Fragen in Zusammenhang mit ihrer Arbeit zu diskutieren; strukturelle Prozesse umfassen Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen aufgrund ihrer Position und lassen sie mittels Regelungen, Supervision und hierarchischer Kommunikation als Kontrollinstanz wirken. Gemäss amerikanischen Untersuchungen vermag keine der drei Arten von Prozessen allein Unterricht und Lernen günstig zu beeinflussen. Die Risiken von strukturellen Prozessen, die zu direkter Kontrolle tendieren und als Folge davon, Arbeitsunzufriedenheit, höhere Ängstlichkeit und Gefühle der Machtlosigkeit im Lehrkörper bewirken und über diesen Weg die Qualität der Schule beeinträchtigen, werden durch die kulturellen und interpersonellen Prozesse vermieden.

Im internationalen Vergleich sind die Schulleitungen in der Schweiz auf der Primar- und Sekundarstufe I eher schwach ausgebaut. Sie haben hauptsächlich organisatorische Kompetenzen und nehmen eine ausgesprochene "primus-inter-pares"-Rolle ein. In der Schweiz ist wie in sechs anderen europäischen Ländern die Autonomie der Lehrkräfte im pädagogischen Bereich ausgeprägt. Personelle Kompetenzen liegen in der Schweiz im Verantwortungsbereich der Schulbehörden, während in fünf der dreizehn untersuchten OECD-Länder (Belgien, Niederlande, Neuseeland, Schweden, USA) die Schulleitungen dafür verantwortlich sind. Die Schulleiter/innen unterrichten in allen Ländern. Die Unterschiede zwischen den Anteilen für Unterricht sind jedoch gross und bewegen sich gemessen an der gesamten Arbeitszeit zwischen Belgien mit 0,3% und der an der Spitze der untersuchten Länder und weit über dem TIMSS-Durchschnitt stehenden Schweiz mit 55% der Arbeitszeit. Für die Deutschschweiz wurde zwischen Schulleitungen mit eher vielen Kompetenzen (mehr als fünf Bereiche der Zuständigkeit aus einer Liste von zehn Zuständigkeitsbereichen) und solchen mit eher wenigen Kompetenzen (weniger als fünf Zuständigkeitsbereiche) unterschieden. Für jeden der Tätigkeitsbereiche 'Unterrichten', 'organisatorische Aufgaben', 'pädagogische Aufgaben' und 'andere Aufgaben' bestehen bezüglich der Verteilung der

Arbeitsstunden signifikante Unterschiede zwischen den beiden Schulleitungsformen. Kompetenzarme Schulleitungen widmen 71% ihrer Arbeitszeit dem Unterrichten, 18% der Arbeitszeit organisatorischen Aufgaben und 4% der Arbeitszeit pädagogischen Aufgaben. Die entsprechenden Zahlen für Schulleitungen mit vielen Kompetenzen lauten 46%, 31% und 12%. Im internationalen Vergleich sind in der Schweiz auch Schulleitungen mit vielen Kompetenzen strukturell schwach ausgebaut. "Mit 31 Prozent Anteil organisatorischer Kompetenzen an der Gesamtarbeitszeit nähert sich der Aufwand hier in diesem Aufgabengebiet zwar dem internationalen Mittelwert von 40 Prozent. Mit beinahe 50 Prozent Lehrtätigkeit ist die Unterrichtsbelastung jedoch immer noch sehr hoch, was hauptsächlich auf Kosten pädagogischer Tätigkeit ausserhalb der eigenen Lehrtätigkeit geht" (Seite 226).

Dem Buch ist die breite Zurkenntnisnahme zu wünschen, die es im hohen Masse verdient. Sozialwissenschaftliche Forschung ist hier, ganz im Sinne des nationalen Forschungsprogrammes 33 'Wirksamkeit unserer Bildungssysteme', mit praktischen Fragen von hoher schulischer und bildungspolitischer, letztlich gesellschaftlicher Relevanz verbunden. Wenn die Schweiz jährlich beinahe 20 Milliarden Franken oder rund einen Fünftel der gesamten öffentlichen Ausgaben in das Bildungswesen investiert, so "trägt der internationale Vergleich von Leistungen Wesentliches dazu bei, dass wir uns bei den Entscheidungen im Bildungswesen auf bessere Grundlagen abstützen können" (Seite 11). - Für eine allfällige zweite Auflage des Buches wäre zu wünschen, dass die Ergebnisabbildungen sowie die Tabelle in Kapitel 5 leserfreundlicher gestaltet würden und dass sie durch eine elaboriertere Verknüpfung mit den Aussagen im Text bzw. womöglich eine geeignete Vereinfachung für die aussenstehende Leserschaft besser nachvollziehbar gemacht sind. Den guten Gesamteindruck des Buches vermag diese Anmerkung indessen nicht zu schmälern. Es ist Ausdruck guter sozialwissenschaftlicher Forschung von beeindruckender Reichhaltigkeit. Seine Bedeutung ist nicht zuletzt darin zu sehen, dass es zur Versachlichung schulbezogener und bildungspolitischer Diskussionen beiträgt.

Matthias Baer

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Psychologie

- Behne, K.-E., Kleinen, G. & de la Motte-Haber, H. (1998). *Musikpsychologie. Musikalischer Ausdruck*. Göttingen: Hogrefe.
- Behne, K.-E., Kleinen, G. & de la Motte-Haber, H. (1998). *Musikpsychologie. Wahrnehmung und Rezeption*. Göttingen: Hogrefe.
- Cialdini, R.B. (1998). *Die Psychologie des Überzeugens*. Bern: Huber.
- Filliozat, I. (1999). *Die Intelligenz der Gefühle entdecken*. Düsseldorf: Patmos.
- Hagemann, M. & Rottmann, C. (1999). *Selbst-Supervision für Lehrende*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. u.a. (Hrsg.). (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Kaminski, M. (1998). *Hunger nach Beziehung. Wirkfaktoren in der Psychoanalyse Frühgestörter*. München: Pfeiffer.
- Kleinmann, M. (1999). *Assessment-Center: Stand der Forschung - Konsequenzen für die Praxis*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Perrez, Th. (1998). *So lerne ich leichter*. Zürich: Orell-Füssli.
- Petzold, H.G. (1998). *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Pommerau, X. (1999). *Was ist eigentlich los mit dir? Jugendliche und ihre Krisen verstehen*. Düsseldorf: Patmos.

Didaktik / Fachdidaktik

- Bapst, S. & Köhli, H. (1999). *RitterZeit. Mittelalter-Werkstatt mit Lesekartei*. Gümligen: Zytglogge.
- Dahrendorf, M. (1998). *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. Weinheim: Juventa.
- Höper, J.-C. u.a. (1998). *Die spielende Gruppe. 115 Vorschläge für soziales Lernen in der Gruppe*. München: J. Pfeiffer Verlag.
- Hoffmann, Ch. & Israel, A. (Hrsg.). (1999). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Hollenweger J. & Studer, Th. (Hrsg.). (1998). *Lesen und Schreiben in der Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kettler, M. (1998). *Der Symbolschock. Ein zentrales Lernproblem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Konferenz der deutschen Akademien der Wissenschaften. (1999). *Werkzeug Sprache. Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*. Hildesheim: Olms.
- Kühn, P. (1998). *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatz- und Wörterbucharbeit im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Litschauer, A. (1999). *Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik*. München/Bern: UTB (Haupt).

Allgemeine Pädagogik / Erziehungshistorie / Philosophie

- Arnold, R. & Schüssler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Baake, D. (1999). *Jugend und Jugendkulturen* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim: Juventa.
- Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim: Juventa.
- Breitling, A., Orth, St. & Schaaf, B. (Hrsg.). (1999). *Das herausgeforderte Selbst. Perspektiven auf Paul Ricoeurs Ethik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Diesbergen, C. (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Ewers, H.-H. & Wild, I. (Hrsg.). (1999). *Familien szenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa.
- Fels, Ch. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern: Haupt.
- Garlichs A. & Leuzinger-Bohleber, M. (1999). *Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Grünig, B. u.a. (1999). *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurgebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Haywood, S. (1998). *Kinderliteratur als Zeitdokument. Alltagsnormalität der Weimarer Republik in Erich Kästners Kinderromanen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hopfner, J. (1999). *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken*. Weinheim: Juventa.
- Liebermeister, K. & Hochhuth, M. (1999). *Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder*. Weinheim: Juventa.
- Markert, D. (1999). *Momo, Pippi, Rote Zora ... was kommt dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie*. Königstein: Ulrike Helmer.
- Pellatz, S. (1999). *Körperbilder in Mädchenratgebern*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenberger, H. (1999). *Erzieherisches Denken und Handeln. Gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Wirkung auf Schule und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rohmann, U. (1998). *"Manchmal könnte ich Dich.." Auch starke Kinder kann man erziehen*. Dortmund: borgmann.
- Steiner, R. (1999). *Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tillmann, K.-J. u.a. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Allgäuer, R. (1998). *Evaluation macht uns stark. Zur Unverzichtbarkeit von Praxisforschung im schulischen Alltag*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung. Teil 1 und 2*. Innsbruck: Studienverlag.
- Carle, U. & Buchen, S. (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung (Band 2)*. Weinheim: Juventa.
- Grunder, H.-U. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (1999). *Texte zur Theorie der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1999). *Geschichte der Erziehung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim: Juventa

Zeitschriftenspiegel

(BJB)	<i>Bündner Jahrbuch</i> . Chur: Verlag Bündner Jahrbuch.
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell & Bain.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers.
(C&I)	<i>Cognition and Instruction</i> . Lawrence Erlbaum.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lisboa: Jardim do Tabaco.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
(IDV)	Der Internationale Deutschlehrerverband. Leipzig: Schubert-Verlag.
(NS)	<i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Friedrich.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München, Basel: Ernst Reinhardt.
(PF)	<i>Pädagogische Führung</i> . Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied: Luchterhand.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a. M: Friedrich.
(PRS)	<i>Psychologische Rundschau</i> . Göttingen: Hogrefe.
(RER)	<i>Review of Educational Research</i> . Washington: AERA Publications Department.
(UE)	<i>Unterrichten/erziehen</i> . Regensburg: Wolf.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern: Huber.

Didaktik/Methodik

- Astleitner, H.: Formen der Lehrerunterstützung bei web-basiertem Unterricht (PR, 52. Jg., Heft 6, 727-740).
- Häfner K.: Inwieweit wird das Lehren zu schwierig für die Lehrer? Herausforderung von Informationstechnik und Kognitionswissenschaft an Bildung und Auszubildner (PR, 52. Jg., Heft 6, 643-670).
- Heyden, K.-H.: Online- und Offline-Medien im Unterricht der Grundschule (UE, 18. Jg., Heft 1, 17-20).
- Hofmann, K., Reichert, J. & Ricken, G.: Typisch Offener Unterricht? Eine Rekonstruktion der Merkmalsordnung bei Lehrern (UE, 18. Jg., Heft 1, 250-259).
- Kleinschmidt-Bräutigam, M.: Neue Medien - Lehrerinnen und Lehrer lernen mit und von ihren Schülerinnen und Schülern (UE, 18. Jg., Heft 1, 5-8).
- Lück van, W.: Computerspiel: Spielen wir heute oder... (UE, 18. Jg., Heft 1, 44-47)?
- Terörde, C.: Prinzipien des schülerorientierten Unterrichts (IDV, Heft 61, 32-37).
- Tulodziecki, G.: Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe (PR, 52. Jg., Heft 6, 693-710).
- Vollmar, D.: Grundlagen des Computereinsatzes in der Grundschule (UE, 18. Jg., Heft 1, 14-16).

Allgemeine Pädagogik

- Al-Moufti, F.: Erfolgsberichte (G, 31. Jg., Heft 1, 21-23).
- Böhmman, M. & Hoffmann, K.: Berufseinstieg als Grenzerfahrung (P, 50 Jg., 12, 8-10).
- Brüggen, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses - Schleiermacher im Kontext (NS, 38. Jg., Heft 3, 265-280).
- Bürmann, I.: Gefühle im Lern- und Erkenntnisprozess - Anthropologische Reflexionen aus pädagogischer Perspektive (NS, 38. Jg., Heft 3, 315-332).
- Holtappels, H. G. & Tillmann, K.-J.: "Hausgemachte Gewaltrisiken - und was in der Schule dagegen getan werden kann (P, 51 Jg., 1, 8-12).
- Jürgens, E.: Schule ohne Noten gleich Schule ohne Leistung (G, 31. Jg., Heft 1, 11-13).
- Liegle, L.: Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozess (NS, 38. Jg., Heft 3, 343-360).
- Metz, P.: Giovanni Giacomettis Bündner Eibeln (1999, BJB, 41. Jg. der Neuen Folge, 72-92).

Slee, R.: Inclusive education? This signify 'New Times' in educational research (BJES, vol. 46, no. 4, 440-454).

Pädagogische Psychologie

- Asshauer, M. & Hanewinkel, R.: Prozessevaluation eines Lebenskompetenztrainings in der Grundschule (EP, 12. Jg., Heft 4, 327-346).
- Bijstra, J.O. & Jackson, S.: Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well being, self-esteem and coping (EJPE, vol. 13, no. 4, 569-584).
- Bourcet, C.: Self-evaluation and school adaption in adolescence (EJPE, vol. 13, no. 4, 515-529).
- Daschner, P.: Hilfen gegen Gewalt (P, 51. Jg., 1, 6-7).
- Desforges, Ch. & Lings, P.: Teaching knowledge application: advances in theoretical conceptions and their professional implications (BJES, vol. 46, no. 4, 386-398).
- Hofer, U.: Wenn Lehrerinnen und Lehrer an Grenzen stossen (P, 50 Jg., 12, 14-19).
- Husen, E. & Ehmke, I.: "Starke Kindheit - starkes Leben: Konzept und Evaluation eines Projekts zur Suchtprävention in Kindertagesstätten (EP, 12. Jg., Heft 4, 399-420).
- Jackson, S. Tap, P.: Education and personal development (EJPE, vol. 13, no. 4, 515-529).
- Kirchbaum, G.: Verbale Beurteilung statt Ziffernzeugnis (G, 31. Jg., Heft 1, 18-20)?
- Lamb, S. J., Bibby, P. A., Wood, D. J. & Leyden, G.: An intervention programme for children with moderate learning difficulties (BJEP, vol. 68, part 4, 493-504).
- Langfeldt, H.-P. & Schlieper, J.: Aspekte der konvergenten und der diskriminanten Validität des "Denktrainings für Kinder I" von K. J. Klauer (PEU, 46. Jg., Heft 1, 1-6).
- Peskin, J.: Construction of meaning when reading poetry: an expert-novice study (C & I, 16, Heft 3, 235-263).
- Schubarth, W.: Gewalt und Gewaltprävention in der Schule (P, 51 Jg., 1, 28-37).
- Weinert, F.E.: Psychologische Theoriebildung auf dem pädagogischen Prüfstand (UE, 18. Jg., Heft 1, 205-209).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung

- Bastian, J.: In Schulentwicklungsprozessen lernen (P, 51. Jg., 2, 6-7).
- Bessoth, R.: Einige Grundbegriffe des Qualitätsmanagements (PF, 9. Jg., Heft 4, 202-206).
- Claudi, I.: Gesamtkonferenz = Gestohlene Zeit? (PF, 9. Jg., Heft 4, 243-246)
- Dick v., R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, & S., Sommer, G.: Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern (PEU, 46. Jg., Heft 1, 55-64).
- Gerran, T.: A brief history of the genesis of the new schools (BJES, vol. 46, no. 4, 435-446).
- Gonon, Ph.: Qualitätssicherung auf dem Prüfstand (PF, 9. Jg., Heft 4, 221-223).
- Moser, K.: Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen (PRS, 50. Jg., Heft 1, 14-25).
- Rutter, K.: Die pädagogische Konferenz (P, 51. Jg., 2, 8-11).
- Scheile, B. & Scheile, H.: Die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess (P, 51 Jg., 2, 32-35).
- Thiele, A.: Neue Lernkulturen - eine Herausforderung für die Lehrerfortbildung (UE, 18. Jg., Heft 1, 48-50).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K.: Teacher efficacy: Its meaning and measure (RER, vol. 68, no. 2, 202-248).
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B.: A Critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry (RER, vol. 68, no. 2, 130-178)

Veranstaltungskalender

23./24. April 1999 in Luzern

Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Veranstaltung des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen.

Prof. Dr. Ewald Terhart: Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Prof. Dr. Jürgen Oelkers/Prof. Dr. Fritz Oser/Dr. Lucien Criblez: Ausgewählte Resultate und Konsequenzen aus dem Nationalen Forschungsprogramm 33

Prof. Dr. John Goodlad: Amerikanische Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Workshops / Ateliers

Beiträge zu Ateliers/Workshops/Postershow sind willkommen.

Informationen: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon, Tel.: 041-420 59 13, Fax: 041-420 00 12, E-mail: zbs.iedk@tic.ch

3.-5. Mai 1999

Die Chance, zu Wort zu kommen. Konflikte sprechend angehen

Kursleitung: Dr. Arnold Guntern, Mörschwil SG.

Auskunft und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 37 00, Fax 01 381 95 01.

19. Mai 1999 und 3.-5. 11.1999

Lehrgang für Verantwortliche der schulinternen Weiterbildung

Teilnehmer: Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder, die für die interne (kollegiale) Weiterbildung in ihrer Schule verantwortlich sind.

Information: Weiterbildungszentrale WBZ; Postfach 7984; 6000 Luzern 7, Tel.: 041-249 99 11, Fax: 041-240 00 79, E-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch

21.-23. Juni 1999

Sich einüben im Leiten von Gruppen

Kursleitung: Claire Guntern-Troxler, Mörschwil.

Auskunft und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 37 00, Fax 01 381 95 01.

5./6. Juli 1999 in Freiburg

Praktikumsleiterkurs für Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen / Aufbaukurs)

Thema: Freinet-Pädagogik in der heilpädagogischen Schulklasse.

Der Kurs will Praktikumslehrpersonen der Abt. SHP Elemente der Freinet-Pädagogik in der heilpädagogischen Schulklasse vermitteln. Es wird in einige wichtige Prinzipien der Freinet-Pädagogik eingeführt (wie Wochenplan-Arbeit, Klassenrat, Druckerei u.a.); Erfahrungen mit Freinet-Pädagogik in Lernbehindertenklassen werden besprochen.

Der Kurs richtet sich in erster Linie an Praktikumslehrpersonen der Abt. Schulische Heilpädagogik, welche noch keine oder wenig praktische Erfahrung in Freinet-Pädagogik haben.

Zielpublikum: Heilpädagogische Lehrpersonen in Regel-, Klein- und Sonderklassen; Primarlehrpersonen, die im Rahmen des Praxishalbtages in Regelklassen mit der Abt. Schulische Heilpädagogik zusammenarbeiten.

Leitung: Dr. Albin Niedermann, Leiter der Abteilung Schulische Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut und Dominique Riedo, Universität Freiburg.

Informationen: Dr. A. Niedermann, Abteilung Schulische Heilpädagogik, Universität, r. P.-Canisius 19-21, 1700 Freiburg, Tel. 026-300 77 25, Fax 026-300 97 49, E-mail: albin.niedermann@unifr.ch

11./12. Juni 1999 in Hertenstein

Die Eile hat der Teufel erfunden

Hertensteiner Begegnung mit Marianne Gronemeyer, Professorin für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Wiesbaden.

Informationen: Hertensteiner Begegnungen '99, Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein bei Weggis, Tel.: 041-390 11 57.

23.-26. Juni 1999 in Bergen NL

Teaching Today the Knowledge of Tomorrow

Veranstalter: EDINEB Network.

Informationen: Mrs. Ellen Nelissen - Managing Officer EDINEB Network, PO Box 616, 6200 MD Maastricht, The Netherlands, tel.: 0031 43 3883770, fax: 0031 43 3213137
E-mail Adresse: edineb@facburfdew.unimaas.nl

25. Juni 1999 in Bern

Lernen aus Fehlern im Laufe des Lebens

Leitung: Dr. Maria Spychiger, Psychologin, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Leiterin des Nationalfondsprojektes "Lernen Menschen aus Fehlern?"

Kosten: Fr. 230.-. Anmeldeschluss: 15. Mai 1999

Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031-631 39 28 (Di, Do), Fax 031-631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

29.-30. Juni 1999 in Hölstein BL

Qualitätsmanagement in der Schule

Es handelt sich um ein Training für Schulen auf dem Wege in die Teilautonomie. Denn mit dem Entstehen teilautonomer Schulen werden Evaluation und Qualitätsmanagement zu zentraler Themen der Schulentwicklung. Vor diesem Hintergrund bieten ein theorieinteressierter Praktiker und ein praxisorientierter Wissenschaftler ein zweitägiges Training zum Einstieg in diese neuen Tätigkeitsfelder an. Dabei werden nach einem - auch die internationalen Erfahrungen berichtenden - Überblicksreferat praktische Übungen im Mittelpunkt stehen, die lediglich durch Kurzvorträge ergänzt werden.

Inhalte: Begriff und Bedeutung von Evaluation. Simulation der Evaluation einer ganzen Schule, Simulation der Evaluation der Schulleitung, Evaluationsinstrumente, die vorliegen und wie man eigene konstruiert, Ansätze für Qualitätsindikatoren, Verfahren aus Qualitätsmanagements durch Schulleitungen, Rolle der Aufsicht.

Teilnehmerkreis: Mitglieder von Schulleitungen aus der Schweiz und Deutschland; Personen aus Schulaufsicht und Schulverwaltung; interessierte Lehrpersonen.

Informationen: Bis 31. März 1999 mit der offiziellen Anmeldekarte an die WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Ruth Greter, Tel. direkt 041 249 99 16, E-mail: greter.ruth@wbz-cps.ch

27. Juni-1. Juli 1999 in Beit Berl

Almost 2000: Crisis and Challenges in Teacher Education

Informationen: Conference Secretariat, BEIT Berl College, 44905 Beit Berl/Israel, Tel.: 0972 9 747 6269, Fax: 0972 9 747 8751, E-mail: barkan@beitberl.ac.il

12.-30. Juli 1999 in Thun

Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse

Information und Kursprogramm: Sekretariat SVSF, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061-951 23 33, Fax: 061-951 23 55, E-mail: svsf@spectraweb.ch, Internet: <http://www.svsf.ch>

14.-16. Juli 1999 in Amsterdam

Second Conference Improvement of Learning & Teaching

International exchange and interaction for specialists in teaching and learning of mother tongue and literature: Reseachers, trainers, Ph.D. students. Participation is limited to 150 persons! Special theme: Curricular movements or trends in text books. Interpreters will assist French and Spanish speaking presenters. Paper proposals are accepted up to 15th of March.

Veranstalter: International Association for the Improvement of Mother Tongue Education

Informationen: IAIMTE 1999 conference, Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam, Martine Braaksma, Wibautstraat 2.4, NL-1091 GM Amsterdam, E-mail: Braaksma@ilo.uva.nl

2.-6. August 1999 in Istanbul (Türkei)

13. Weltkongreß des World Council for Gifted and Talented Children

Informationen: Prof. Dr. K. Urban, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, Hannover
Tel.: 0511-7628488, Fax: 0511-7628555, E-Mail: urban@erz.uni-hannover.de, Internet: <http://www.99wconference.org>

25.-29. August 1999 in Göteborg (Schweden)

8th European Conference for Research on Learning and Instruction

Informationen: Department of Education, Göteborg University, Box 300, SE 40530 Göteborg. Tel.: 0046-31-7732468, Fax: 0046-31-7732462, E-Mail: Agneta.Osterlund@ped.gu.se, Internet: <http://www.ped.gu.se/biorn/earli/call1a.html>

28. August 1999 in Hertenstein

Politik: Ein Rollenspiel und seine Akteure

Hertensteiner Begegnung mit Iwan Rickenbacher, Erziehungswissenschaftler, Selbständiger Kommunikationsberater, Lehrbeauftragter für Politische Kommunikation an der Universität Bern.

Informationen: Hertensteiner Begegnungen '99, Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein bei Weggis, Tel.: 041-390 11 57.

28. August und 25. September 1999 in Bern

Dialogischer Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern

Das Konzept Gallin/Ruf für Deutsch und Mathematik

Leitung: Prof. Dr. Peter Gallin und Prof. Dr. Urs Ruf, Universität Zürich

Anmeldeschluss: 30. Juni 1999

Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031-631 39 28 (Di, Do), Fax 031-631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

30. August-5. September 1999 in Leipzig

Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung.

24. ATEE-Jahreskonferenz an der Universität Leipzig.

Die Debatte um die Professionalisierung des Lehrerberufs ist nicht neu. Sie wird aber immer wieder neu entfacht. Daß der Lehrerberuf eine Profession sein soll vergleichbar den freien akademischen Berufen (Ärzte, Anwälte, ...), ist in Europa nicht selbstverständlich. In den meisten europäischen Ländern wurde die Lehrerbildung erst im Zusammenhang mit den Bemühungen um die Modernisierung des Bildungswesens auf ein akademisches Niveau gehoben. Inzwischen denkt man in einigen Ländern aber wieder darüber nach, ob nicht aufgrund zunehmender ökonomischer Zwänge ein nichtuniversitärer Ausbildungsgang kostengünstiger wäre. Vor diesem Hintergrund fragt das Kongreßthema nach der Struktur, dem Umfang, der Herkunft und der Funktion des Berufswissens für den Lehrer. Die Antworten werden verglichen mit den Ansprüchen der traditionellen Bezugswissenschaften innerhalb der akademischen Lehrerbildung, nämlich den Fachwissenschaften, den korrespondierenden Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik und anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. Dabei gilt es, Konsequenzen für eine Reform der Lehrerbildung zu ziehen, die das bisher europaweit Erreichte nicht gefährdet, sondern unter Berücksichtigung der erweiterten Anforderungen an Schule und Lehrerbildung weiterentwickelt. Das Rahmenthema weist drei mögliche Facetten auf. Diese werden in Plenarvorträgen und parallelen Arbeitsgruppen behandelt: die Professionalisierung des Lehrerberufs und ihre Konsequenzen für die Ausbildung, das Verhältnis der Bezugswissenschaften der Lehrerbildung untereinander, die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Reform der Lehrerbildung. Im Zusammenhang mit der Diskussion der Konsequenzen werden exemplarisch die mitteleuropäischen Reformstaaten in den Blick genommen, die besondere Chancen für einen bildungspolitischen Neubeginn zu haben scheinen.

Veranstalter: ATEE-Vereinigung für Lehrerbildung in Europa. Adressaten: Wissenschaftler Informationen: Prof. Dr. Wolfgang Hörner, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Vergleichende Pädagogik, Karl-Heine-Str. 22bD-04229 Leipzig. Tel.: 0341-97 31 431, Fax: 0341-97 31 439, E-mail: hoerner@rz.uni-leipzig.de

12.-16. September 1999 in Fribourg

14. Tagung Entwicklungspsychologie

7. Tagung Pädagogische Psychologie

Informationen: Tagungssekretariat EPSY 99 und PÄDPSY 99, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg. Tel.: 0041-26-3007575, Fax: 0041-26-3009711, E-mail: epsy99@unifr.ch

16./17. September 1999 in Tramelan BE

4. Forum WBZ/CIP: "Kompetenzen aufbauen in Schule, Beruf und Weiterbildung"

für alle Interessierten aus Firmen, Schulen, Berufsverbänden, Weiterbildungs-Organisationen usw. Information: Weiterbildungszentrale WBZ; Postfach 7984; 6000 Luzern 7, Tel.: 041-249 99 11, Fax: 041-240 00 79, E-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch

16.-18. September 1999 in Bern

"voneinander lernen" Schweizer Heilpädagogik-Kongress 1999

Der Kongress dient als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen verschiedenen Fachrichtungen, Disziplinen, Theorie und Praxis, Regionen und Kulturen der Schweiz und dem Ausland. Neben sechs Hauptreferaten finden über 100 Einzelveranstaltungen statt. Anmeldeschluss: 31.8.1999. Informationen erteilt die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SHZ, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern. Tel. 041 226 30 40, Fax 041 226 30 41.

22.-25. September 1999 in Lahti (Finnland)

ECER 99, European Conference on Educational Research

Veranstalter: The European Educational Research Association (EERA)

Aim: to foster mutual work and communication amongst researchers in Europe and to encourage dialogue between researchers and those involved in educational decision-making in both policy and practice fields. Closing date for the submission of contributions (Papers, symposia, roundtables, posters) of all educational research fields: 1 February 1999.

Informationen: Academic Secretary, EERA, c/o SCRE, 15 St. John Street, GB - Edinburgh EH8 8JR, Scotland, Tel: 044 (0) 131 557 29 44, Fax: 044 (0) 131 556 94 54. E-mail: Allan.Kristensen@scrc.ac.uk

26.-29. September 1999 in Nürnberg

58. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF)

Informationen: Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

29. September - 2. Oktober 1999 in Neuenburg

Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert: Visionen, Modelle, Wirksamkeit
Education et formation pour le 21^{ème} siècle : Visions, modèles efficacité. Schlussveranstaltung des Nationalen Forschungsprogramms 33 und des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.

Freitag, den 1. Oktober 1999 in Neuchâtel

Aktueller Stand und Entwicklungsperspektiven der Bildungsforschung

Arbeitstagung im Rahmen der "Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert "Visionen, Modelle, Wirksamkeit"

Samstag, den 2. Oktober 1999

Bildung für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Visionen und Modelle. Bildungspolitisches Forum

Der Kongress wird zweisprachig abgehalten (deutsch-französisch).

Kontaktadresse: Kongress NFP 33 – SGBF, p.a. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Postfach 54, CH-2007 Neuchâtel, Tel.: 041-32/889 86 11, Fax: 041-32/ 889 69 71, E-mail: caroline.knupfer@irdp.unine.ch, Website: <http://agora.unige.ch/pnr33/cong99> oder SKBF / CSRE, Herr Peter Meyer, Entfelderstr. 61, CH -5000 Aarau, Tel: 041 62 835 23 90, Fax: 041 62 835 23 99, E-mail: skbf.csre@email.ch

Ab 1999 (*Der Kurs wird an den jeweiligen Schulen durchgeführt. Mind. 1 Tag*)

Gegenseitige Hospitation von Lehrkräften - Optimierung des Unterrichtsverhaltens

Mit interessierten Teams werden realistische Zielsetzungen und Durchführungsnormen bestimmt. Im weiteren wird ein Vorgehenskonzept präsentiert, welches die gegenseitige Beobachtung und Rückmeldung in einen kommunikativen Rahmen stellt. Wegleitend ist eine Kultur des Zweifels und nicht eine Attitüde des Richtigen.

Dazu werden praktische Übungen durchgeführt und besprochen. Das Ziel der Einführungsveranstaltung besteht darin, eine motivierende Ausgangsbasis für gegenseitiges Hospitieren zu schaffen.

Zielpublikum: Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. Leitung: Dr. Alois Niggli, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg Kurskosten: Fr. 1'000.- pro Tag, exkl. Unkosten und Spesen. Informationen: Dr. Alois Niggli, Pädagogisches Institut, r. Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026/ 300 75 64, Fax 026/ 300 97 11

2. Oktober in Hertenstein

Zeit haben, über Zeit nachdenken

Hertensteiner Begegnung mit Hans Widmer, Kantonsschullehrer für Religion, Philosophie und Spanisch, Nationalrat.

Informationen: Hertensteiner Begegnungen '99, Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein bei Weggis, Tel.: 041-390 11 57.

12./13. Oktober 1999 in Bern

Lernerfolgskontrolle im Wandel

Leitung: Yolanda Jenzer Rindlisbacher, Gymnasiallehrerin, lic. phil.,

Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

Anmeldeschluss: 15. August 1999- Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031-631 39 28 (Di, Do), Fax 031-631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

15. Oktober 1999 in Bern

Subjektive Didaktik

Leitung: Prof. Dr. Edmund Kösel, Fachgebiet Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Deutschland, Autor des Buches "Modellierung von Lernwelten – Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik". Anmeldeschluss: 15. August 1999.

Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031-631 39 28 (Di, Do), Fax 031-631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

3. November 1999 in Bern

Professionelles Handeln an Mittelschulen: Unterrichten, erziehen, beraten, entwickeln
Impulstagung

Referate von Prof. Dr. E. Terhart, Bochum und Prof. Dr. K. Reusser, Zürich

Ateliers zu pädagogischen und (fach)didaktischen Themen und Podiumsgespräch

Zielpublikum: Lehrkräfte der Sekundarstufe II, Studierende und Dozierende von Lehrämtern sowie weitere interessierte Kreise.

Organisation: web (Weiterbildung-Entwicklung-Beratung) der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, zusammen mit dem Bernischen Gymnasiallehrerinnen- und lehrerverein.

Tagungskosten: Fr. 90.-. Das genaue Programm erscheint im August 1999 und wird an die Mittelschulen im Kanton Bern verschickt.

Anmeldung bis 30.9.1999. Informationen: web, Abt. Höheres Lehramt, Postfach, 3000 Bern 9. E-Mail: waltermo@sis.unibe.ch

Kurznachrichten

CH OECD-Experten besuchen die Schweiz

Mit einer breit angelegten Studie untersucht die OECD in 14 Mitgliedstaaten die Probleme, die sich in einem sich rasch wandelnden wirtschaftlichen Umfeld der jungen Generation am Übergang von der Erstausbildung ins Erwerbsleben stellen, sowie die Massnahmen, welche die einzelnen Länder zur Minderung der in dieser Phase auftretenden Schwierigkeiten leisten.

Im Rahmen der länderweisen Untersuchung führte eine vierköpfige Experten-delegation der OECD vom 10. bis zum 20. Januar 1999 Gespräche mit Bundesrat Pascal Couchepin, Staatssekretär Kleiber, dem Präsidenten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, RR Hans Ulrich Stöckling und den eidgenössischen und kantonalen Behörden aller Landesteile im Bereiche der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, mit Vertretungen der Sozialpartner und der Wissenschaft. Besuche von Betrieben, Schulen und Beratungsstellen erlaubten einen direkten Einblick in die berufliche und universitäre Ausbildung, die Berufsberatung sowie Wiedereingliederungs- und Förderungsprogramme für Arbeitslose und schwer vermittelbare Personen. In einer ersten Stellungnahme äusseren sich die Experten wie folgt über die während der Reise gemachten Erkenntnisse.

Verglichen mit anderen Ländern verläuft der Übergang von der Erstausbildung ins Erwerbsleben in der Schweiz gut, auch wenn die Krise der 90er Jahre die Bevölkerung, die Wirtschaft und Behörden zu Recht alarmiert hat.

In Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen, denen sich Bildungssysteme und Arbeitsmarkt gegenübersehen, sowie im Hinblick auf die Annäherung an die Europäische Union, scheinen die grossen Linien der laufenden Reformen (zum Beispiel Berufsmaturität und Fachhochschulen) in die richtige Richtung zu gehen. Dennoch stellt sich die Frage, ob das Bildungssystem fähig ist, eine rasche Antwort auf Veränderungen in der Wirtschaft zu geben, insbesondere auf das Wachstum von Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen im Dienstleistungssektor. Es stellt sich auch die Frage, ob Neuerungen nicht durch die Vielzahl der

politischen Akteure und ihre unterschiedlichen Interessen verlangsamt werden.

Spezifische Gruppen von Jugendlichen sind mit Transitionsproblemen konfrontiert. Dies sind zum Beispiel Jugendliche mit Schulproblemen und jugendliche Ausländer, die erst vor kurzem in die Schweiz eingewandert sind. Für diese Gruppen lohnen sich finanzielle Anstrengungen, um Massnahmen zu unterstützen, die die Integration und die Vorbereitung auf die Berufslehre und/oder den Übertritt in den Arbeitsmarkt erleichtern.

Eine zunehmende Vielfalt von möglichen Übergängen in den Arbeitsmarkt kennzeichnen die Transition. Um die Bildungs- und Berufswahl der Jugendlichen zu verstehen und sie in die politischen Entscheidungen einzubeziehen, muss man sich mit den geeigneten Analyseinstrumenten ausstatten. Am Beispiel der im Kanton Tessin gemachten Längsschnittuntersuchung wurde die Bedeutung solcher statistischer Instrumente einmal mehr deutlich. Die Experten schlagen deshalb vor, dass die Schweiz ein solches Instrument auf nationaler Ebene schafft, insbesondere in einem Zeitpunkt da sich das neue Forschungsprogramm des Nationalfonds "Bildung und Beschäftigung" der Frage der Transition zuwenden wird.

(EDK)

CH-EDK

Stellungnahme zum Gesamtsprachenkonzept

Anlässlich der Jahresversammlung vom 12./13. November 1998 nahm die EDK ein erstes Mal Stellung zum Expertenbericht der Kommission Lüdi (Gesamtsprachenkonzept) und zum Resultat der Vernehmlassung. Der im Auftrag der EDK erstellte Expertenbericht vom 15. Juli 1998 schlägt eine Reihe von Massnahmen zur Förderung und Ausweitung des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit vor. Die Vernehmlassung bei den Kantonen, den Lehrerverbänden und weiteren interessierten Stellen ergab, wie erwartet, kein einheitliches Bild. Sowohl die Vorverlegung der Einführung der ersten Fremdsprache als auch die Einführung der zweiten Fremdsprache stellen grosse Herausforderungen an die Schule und an die Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Die EDK sprach sich nun in einer ersten Stellungnahme eindeutig dafür aus, dass die Schule auf die Vielfalt der schweizerischen Sprachkulturen Rücksicht

nehmen und zur Verständigung unter den Sprachregionen der Schweiz einen Beitrag leisten muss. In diesem Rahmen sind zuhanden der Kantone und der Regionen die folgenden provisorischen Beschlüsse verabschiedet worden:

1. Die Empfehlungen von 1975 (obligatorischer Unterricht in der zweiten Landessprache ab 4. oder 5. Schuljahr) bleiben in Kraft.
2. Englisch soll obligatorisch ab 7. Schuljahr eingeführt werden, wobei schwächere Schüler und Schülerinnen davon dispensiert werden können.
3. Die Kantone werden ermuntert, Versuche mit (noch) früherem Fremdsprachenunterricht zu fördern.
4. Mit dem Bund wird über die Auswirkungen von Artikel 116 BV das Gespräch aufgenommen.
5. Die Anträge des Expertenberichtes und die Ergebnisse der Vernehmlassung werden eingehend weiterbearbeitet. Die Umsetzung der Massnahmen braucht allerdings ihre Zeit.

(EDK)

CH-EDK**Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unbestritten**

Anlässlich der EDK-Plenarversammlung fand eine Information über den Stand der Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zur Schaffung Pädagogischer Hochschulen statt. Es zeigt sich, dass die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung grundsätzlich nirgendwo bestritten ist. In den Kantonen und Regionen bestehen 16 Reformprojekte, die sich alle auf die EDK-Empfehlungen von 1995 ausrichten. Vier Projekte (Genf, Bern, Wallis, Graubünden) sind bereits von den Stimmbürgerinnen und -bürgern oder den kantonalen Parlamenten gutgeheissen.

(EDK)

CH-EDK**Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Volksschule**

Im Juni 1998 führten die Informations- und Dokumentationsstelle der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/IDES) und die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) gemeinsam eine Umfrage

über Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Volksschule durch. Angeschrieben wurden alle kantonalen IKT-Korrespondentinnen und -Korrespondenten. Antworten gingen aus 21 Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein ein.

IKT-Unterricht auf Primarstufe und Sekundarstufe I

Der IKT-Unterricht konzentriert sich in der Schweiz auf die Sekundarstufe I. Grundlagen werden meist im Verlaufe des 7. Schuljahres geschaffen, parallel dazu oder im Anschluss daran werden IKT in bestehende Fächer integriert.

Im Mittel werden auf der Sekundarstufe I rund 70 Stunden für den obligatorischen IKT-Unterricht aufgewendet. Hinzu kommen Wahlpflicht- und Wahlfachangebote sowie Anwendungen der IKT im fächerübergreifenden Unterricht. Auf der Primarstufe sind in einigen Kantonen Bestrebungen im Gange, Pilotprojekte durchzuführen oder Lehrpläne zu entwerfen.

In nahezu allen Kantonen sind Lehrerinnen und Lehrer, welche IKT unterrichten, speziell ausgebildet. In einigen Kantonen bleibt die Aus- und Fortbildung in IKT auf bestimmte Fachlehrerinnen und -lehrer beschränkt, in anderen Kantonen nehmen möglichst alle Lehrerinnen und Lehrer der Oberstufe Fortbildungsangebote in IKT wahr. Zur Zeit liegen Kurse für Internet, Bürosuiten, Datenbank-Programme und Anwendungen in verschiedenen Schulfächern im Trend.

Breit angelegte Schulversuche für IKT laufen in den Kantonen Aargau, den beiden Basel und Zürich; der Kanton Bern startet 1999. Neben Kantonen realisieren auch einzelne Gemeinden oder einzelne Lehrerinnen und Lehrer innovative Projekte.

Finanzierung und Hardware

Die Ausgaben für IKT in den Schulen werden heute vornehmlich mit öffentlichen Geldern bestritten, doch es gibt Ausnahmen: Neben dem "Schulprojekt 21" im Kanton Zürich bestehen auch in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Uri Bestrebungen, IKT teilweise durch Sponsoring zu finanzieren.

In rund einem Drittel der Kantone werden PC, in einem Drittel Mac und in einem Drittel beide Systeme eingesetzt. Im Mittel sind gegen 58% der Computer für Multimedia-Anwendungen ausgerüstet. Der Vernetzungsgrad beträgt rund 45%. Zugang

zum Internet gewähren im Durchschnitt weniger als ein Viertel (23%) der an Schulen installierten Computer. Je nach Kanton und Schule bestehen beträchtliche Unterschiede. Die kantonalen Bandbreiten bei Multimedia, Vernetzung und Internet liegen zwischen 2 und 100%.

Lehrpläne und Lehrmittel

Die Schule soll Basis- und Orientierungswissen über IKT vermitteln. Im Unterricht sind grundlegende Fertigkeiten und Begriffe zu erlernen. Weiter geht es darum, Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen der IKT sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu erfassen. Als zentral erachtet werden Bezüge zu Alltag und Berufswelt.

Den Gegenständen Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken und Grafiken wird grosses Gewicht beigemessen. Multimedia und Internet finden in Lehrplänen relativ selten, doch immer häufiger Erwähnung.

Didaktische Überlegungen geniessen in den Lehrplänen einen hohen Stellenwert: Betont werden u.a. Schülerorientierung und Lebensnähe, die Bedeutsamkeit von strukturierten Problemlösungen sowie die Eignung von Projektunterricht.

Lehrmittel für IKT werden in den Kantonen empfohlen, doch in keinem der befragten Kantone als obligatorisch erklärt. Für neue Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien bestehen in sechs Kantonen Projekte.

(SFIB/CTIE-EDK/IDES)

CH-EDK Neue Terminologien

Seit Jahren besteht ein Wirrwarr der Begriffe im Bereich der Lehrerbildung. Die seither auch von der EDK mitgetragene Unterscheidung von Fort- und Weiterbildung hat sich nicht generell durchgesetzt. Zudem konnte auch unter den Landessprachen keine gemeinsame Terminologie gefunden werden.

Auf Grund von Vorarbeiten der Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (SKLFB) hat nun die EDK die Kantone ersucht, künftig die folgenden Termini zu verwenden:

Grundausbildung - formation initiale - formazione di base
Berufseinführung - introduction à la profession - introduzione alla professione
Weiterbildung - formation continue - formazione continua

Zusatzausbildung - formation complémentaire - formazione complementare
Die Zusatzausbildung ist in der Regel durch eine Zertifizierung zu bestätigen.

(EDK)

CH-EDK

Martine Brunschwig Graf wird erste Präsidentin des Fachhochschulrats

Die Kantone als wichtigste Träger der schweizerischen Fachhochschulen haben ihre Zusammenarbeit im Rahmen der Erziehungsdirektorenkonferenz neu organisiert. Als oberstes Organ besteht ein Fachhochschulrat, der sich aus den delegierten Erziehungsdirektoren der sieben vom Bund anerkannten Fachhochschulen (bzw. Fachhochschulregionen) zusammensetzt. Vertreten sind zudem der Bund, die Sanitätsdirektorenkonferenz, die Hochschulkonferenz und die Fachhochschulrektoren. Hauptaufgaben des Fachhochschulrats sind die gemeinsame Planung des Fachhochschulausbaus und die spezielle Förderung jener Fachhochschulbereiche, die nicht der Rahmengesetzgebung des Bundes unterstehen.

An seiner ersten Sitzung vom 26. November 1998 wählte der neue Fachhochschulrat Frau Staatsrätin Martine Brunschwig-Graf, Genf, zur Präsidentin. Der St. Galler Erziehungsdirektor, Hans Ulrich Stöckling, amtet als Vizepräsident. Der Fachhochschulrat traf zudem wichtige Beschlüsse zur Schaffung eines vorberatenden Ausschusses (Koordinationsstab) und einer repräsentativen Konferenz der Fachhochschulrektoren. Im Sinn einer Vorprüfung nahm er Stellung zu drei Projekten von Fachhochschulstudiengängen in Sozialer Arbeit. Er beschloss ferner, nach den erfolgreichen Verhandlungen mit den ETH nun mit Nachdruck auf eine allgemeine Regelung der Passerellen zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinzuwirken. Die Schweizerische Hochschulkonferenz ist inzwischen ersucht worden, das Diplom einer anerkannten Fachhochschule als Zugangsausweis für die Universitäten anzuerkennen.

(EDK)

CH-EDK

Rücktritt des Generalsekretärs der EDK

Der Generalsekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz, Moritz Arnet, tritt auf Ende 1999 von seinem Amt zurück. Er wird dann

63 Jahre alt sein. Der Vorstand der EDK hat unter Verdankung der grossen Verdienste vom Rücktritt Kenntnis genommen. Die Nachfolge soll öffentlich ausgeschrieben werden. Moritz Arnet übernahm das Amt des Generalsekretärs vor 15 Jahren und hat seither wesentlich zur zentralen Rolle der EDK in der Schulkoordination und in der schweizerischen Bildungsentwicklung beigetragen. Er wirkte insbesondere an den verschiedenen interkantonalen Abkommen zum Schulzugang, zur Diplomanerkennung und zum Lastenausgleich mit und förderte die Öffnung des schweizerischen Bildungswesens nach aussen.

(EDK)

CH-EDK

**Neuer Direktor der
Koordinationsstelle für Bildungs-
forschung in Aarau**

Die Aufsichtskommission der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung hat Dr. Stefan C. Wolter zum neuen Direktor der SKBF gewählt. Dr. Wolter wird die Stelle am 1. April 1999 antreten. Der bisherige Direktor, Armin Gretler, erreicht Mitte 1999 die gesetzliche Altersgrenze. Dr. Stefan C. Wolter, geb. 1966, wohnhaft in Muri BE, hat an der Universität Bern Nationalökonomie und Psychologie studiert und 1995 als Dr. rer. pol. promoviert. Er war während zwei Jahren Forschungsassistent am Volkswirtschaftlichen Institut der Universität Bern und anschliessend als Senior Economist in der Volkswirtschaftlichen Abteilung der Schweizerischen Bankgesellschaft in Zürich tätig. Seit 1995 leitete er den Wirtschaftsdienst des damaligen BIGA. Im Nachfolgeamt, dem Bundesamt für Wirtschaft und Arbeit, leitet er zur Zeit den Bereich "Arbeitsmarktpolitik". Seine Publikationen beziehen sich, neben arbeitsmarktlichen Themen, vor allem auch auf Fragen der Bildungsökonomie.

Direktor Armin Gretler, der altershalber zurücktritt, hat als deren erster Leiter die SKBF aufgebaut und zu einer leistungsfähigen Dienstleistungs- und Koordinationsstelle der schweizerischen Bildungsforschung entwickelt.

Die SKBF, 1974 gegründet, wird gemeinsam vom Bund und von der Erziehungsdirektorenkonferenz getragen. Die Aufsicht obliegt einer vierköpfigen Kommission unter dem Vorsitz von Staatsrätin Martine

Brunschwig Graf, Erziehungsdirektorin des Kantons Genf.

(EDK)

**CH "Schule Plus Schweiz" - ein Pilot-
projekt des LCH**

"Schule Plus Schweiz" ermöglicht die kontrollierte Bildung von freien "Pädagogischen Unternehmern".

Durch eine Begrenzung auf den professionell zu bewirtschaftenden Komplementärbereich zu den staatlichen Schulen stützt und stärkt "Schule Plus Schweiz" die öffentlichen Schulen im Sinne einer doppelten Bildungsoffensive (Stärkung der öffentlichen Schule im Kernbereich, der nicht mehr weiter bespart und abgebaut werden darf, und Lancierung eines neuen individuellen Angebots im komplementären Bereich). Die Landespolitische Kommission des LCH hat auf Antrag einer Kantonalsektion ein Pilotprojekt erarbeitet, das die Entscheidungsgrundlagen für die Einführung von "Komplementärschulen" liefern soll. Dabei handelt es sich um privatwirtschaftliche Unternehmungen, welche die öffentlichen Schulen in den Bereichen individuelle Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern und Beratung der Eltern sinnvoll ergänzen und entlasten sollen. "Schule Plus Schweiz" versteht sich ausdrücklich nicht bloss als Ergänzung zum Angebot der öffentlichen Schulen. Sie sucht die Zusammenarbeit mit den öffentlichen Schulen und grenzt sich von herkömmlichen Lerninstituten und Privatschulen durch die Professionalität des Personals, ihr Konzept und die Qualitätsstandards ab. Mit dem Pilotprojekt soll der Markt getestet und die Auswirkungen auf das Bildungssystem analysiert werden, bevor andere Anbieter das Feld besetzen.

Die Arbeit der Lehrpersonen im komplementären Zusatzangebot ist auf partner-schaftlicher Basis als GmbH mit Selbstbeteiligung an der Unternehmung organisiert. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Mitgliedschaft beim LCH und die Anerkennung der Bedingungen und der Qualitätsstandards, die von "Schule Plus Schweiz" in Franchise-Verträgen vorgeschrieben werden. Das Label von "Schule Plus Schweiz" wird erstmals eine gesamtschweizerisch einheitliche Bildungsqualität im privaten Komplementärschulbereich garantieren. "Schule Plus Schweiz" setzt ausschliesslich patentierte Lehrpersonen mit ausreichender

Erfahrung und gleichzeitiger Praxis im Bereich der öffentlichen Schule ein. Die Qualitätsstandards von "Schule Plus Schweiz" orientieren sich u.a. am LCH-Berufsleitbild und an den Standesregeln des Berufsverbandes. Sozialverträglichkeit der Preise und Gewinnabschöpfung gehören ebenfalls zu den Merkmalen von "Schule Plus Schweiz".

CH Hans Grisseman wird 75

Am 30. März 1999 hat Prof. Dr. Hans Grisseman seinen 75. Geburtstag gefeiert. Hans Grisseman ist über die schweizerische Bildungslandschaft hinaus bekannt und präsent, zuletzt durch sein Buch "Diagnostik nach der Diagnose" (vgl. Besprechung in dieser Nummer). Bekannt geworden ist er durch seine wegweisenden Forschungsarbeiten zu den Lernbehinderungen im Bereich des gestörten Schriftspracherwerbs (Legasthenie) und der Lernstörungen im Bereich der Grundoperationen mit Zahlen (Dyskalkulie). Seine Publikationen behandeln darüber hinaus allgemeine Fragen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik, der Sonderpädagogik (z. B. hyperaktive Kinder) und der Förderdiagnostik. Hans Grisseman ist nicht bei der Analyse und Konzeptentwicklung zu sonderpädagogischen Problemen stehen geblieben, sondern hat sich auch um die pädagogische Praxis gekümmert. Mit seinem methodenübergreifenden Erstleselehrgang "Lesen-Sprechen-Handeln" (1980) und seinen Übungsmaterialien zur Individualisierung des Unterrichts in Regel- und Sonderklassen "Lesen, Denken, Schreiben" hat er zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beigetragen. Kennzeichnend für sein ganzes Werk ist die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dies spiegelt sich auch in seiner beruflichen Laufbahn wieder.

Nach der Ausbildung als Volksschullehrer am Oberseminar in Zürich (1944) und einer langjährigen Lehrtätigkeit an der Mittelstufe der Volksschule in Meilen, zuletzt an einer Sonderklasse D, hat er 1962 bei Paul Moor an der Universität Zürich promoviert. Nach Abschluss seines berufs begleitenden Studiums an der Universität hat er den Schulpsychologischen Beratungsdienst im Bezirk Meilen ZH aufgebaut und geleitet. Von 1965 bis 1981 wirkte er als Hauptlehrer für Pädagogik und Psychologie am Lehrerseminar in Aarau. In dieser Zeit hat er neben seiner Unterrichtstätigkeit zu

den Hintergründen der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern geforscht. Diese Forschungsergebnisse hat er in seiner Arbeit "Legasthenie als Deutungsschwäche" publiziert und sich damit an der Universität Zürich habilitiert. Die Arbeit ist beispielhaft für eine wissenschaftliche Praxisforschung in der Lehrerbildung, wie sie heute für die Pädagogischen Hochschulen gefordert wird (vgl. EDK Dossier 54 A, 1998). 1981–1989 wirkte er als Dozent für Pädagogische Psychologie an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen. Gleichzeitig lehrte er als Extraordinarius für Sonderpädagogik an der Universität Zürich, wo er 1991 emeritiert wurde.

Hans Grisseman hat sich nach seiner Pensionierung nicht etwa zur wohlverdienten Ruhe gesetzt; er beteiligt sich weiterhin an der fachwissenschaftlichen Diskussion durch Vorträge, Publikationen und engagierte Stellungnahmen (zuletzt auch im Schulblatt der Kantons Aargau über die Krise der Schulpsychologie und Erziehungsberatung). Daneben bereist er mit seiner Gattin ferne Länder und zeltet im Sommer regelmässig auf dem Campingplatz in Sardinien.

Herzliche Glückwünsche zum Geburtstag und "ad multos annos!"

Helmut Messner, Didaktikum Aarau
Kurt Reusser, Universität Zürich

FR Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das kantonale freiburgische Lehrerseminar soll bis ins Jahr 2001 durch eine Pädagogische Hochschule ersetzt werden, zu der nur die Maturität Zugang verschafft.

ZH Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Kanton Zürich will durch die Änderung des Lehrerbildungsgesetzes die sieben Lehrerseminare in einer Pädagogischen Hochschule vereinigen. Mit wenigen Ausnahmen wird die eidgenössische Maturität Voraussetzung für die Ausbildung sein.



REGLEMENT FÜR DIE ANERKENNUNG DER LEHRDIPLOME FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Mit dem Schreiben vom 18. August 1998 haben Sie die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) eingeladen, zum Reglement für die Anerkennung der Lehrdiplome für die Sekundarstufe I Stellung zu nehmen. Wir danken Ihnen für die Möglichkeit, uns zum Entwurf äussern zu können.

1. Grundsätzliche Vorbemerkungen

Die EDK hat sich 1991 eine Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Ziel gesetzt. Das *sektorielle Vorgehen* bei den Vernehmlassungen der Reglemente der einzelnen Schulstufen verhindert eine Gesamtkonzeption einer zukünftigen Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen. Damit werden die hierarchischen Unterschiede zwischen den Stufen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter zementiert. Die SGL/SSFE findet einmal mehr dieses Vorgehen unangebracht und spricht sich klar gegen eine Zementierung der Hierarchisierung der Lehrberufe aus. Durch dieses sektorielle Vorgehen werden u.a. auch die Lehrdiplome von stufenübergreifenden Lehrpersonen (z.B. Lehrpersonen für Musik und Turnen) nicht berücksichtigt.

Die EDK hat für die Erarbeitung des Anerkennungsreglements eine Expertengruppe eingesetzt mit dem Auftrag, einen Reglementsentwurf vorzulegen. Der Vorstand EDK hat diesen Expertenentwurf in wesentlichen Teilen verwässert und somit die *Arbeit der Expertengruppe desavouiert*. Die SGL/SSFE findet es unverständlich, dass nicht der Vorschlag der Expertengruppe uneingeschränkt zur Vernehmlassung veröffentlicht wurde.

Die SGL/SSFE bedauert das grundsätzliche Vorgehen und den Entwurf des Reglements über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Sekundarstufe I in der vorliegenden Form. Eine abschliessende Stellungnahme wäre eigentlich erst möglich, wenn alle Reglemente für die obligatorische Volksschule als Gesamtkonzeption vorliegen würden. Da jedoch einzelne Reglemente bereits in Kraft gesetzt wurden, bleibt der SGL/SSFE nicht anderes übrig, als zu einzelnen Artikeln konstruktiv Stellung zu beziehen.

2. Zu den einzelnen Bestimmungen

2.1 Zum Geltungsbereich (Art. 2)

Zum Artikel 2a)

Mit der Vielfalt der kantonalen Ausbildungsmodelle für die Sekundarstufe I in der Schweiz wird begründet, warum der Geltungsbereich des Reglements möglichst offen, sprich unbestimmt, formuliert werden soll. So wird in den Erläuterungen zum Artikel 2 fest gehalten, dass sich das Reglement nicht auf „Allround-Lehrkräfte“, der Sekundarstufe I bezieht. Diese Aufweichung einzelner Lehrerkategorien steht im Widerspruch zu den grundsätzlichen Zielen eines Reglements im Allgemeinen und den Anliegen der Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen. Die SGL/SSFE erwartet, dass das Reglement für alle Lehrkräfte der Sekundarstufe I Gültigkeit hat.



Zum Artikel 2b)

Die Ausbildung in zwei bis sechs Unterrichtsfächern ist bei einer seriösen Ausbildung in den einzelnen Fachbereichen von der Stundendotation her nicht möglich. Die grosse Anzahl der Fächer führt zu Ungleichgewichten in der Qualität der Ausbildung. Dies fördert die Zementierung von so genannten Haupt- und Nebenfächern und geht normalerweise zu Lasten der musisch-handwerklichen Fachbereiche. Die grosse Anzahl der Fächer fördert somit die Ausbildung von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fachkompetenzen, was wiederum die Qualität von Unterricht grundsätzlich gefährdet.

2.2 Zu den Ausbildungsmerkmalen (Art. 4)

Der Artikel 4 Ausbildungsmerkmale ist wie folgt zu ersetzen:

- ß Die Pädagogischen Hochschulen bzw. das einer Universität angegliederte Lehrerbildungsinstitut erfüllt in Lehre, Forschung und Dienstleistung den vorgegebenen Leistungsauftrag. Die Ausbildung der Lehrpersonen stützt sich auf einen Studienplan. Es ist Aufgabe der Institution, diesen Studienplan auftrags- und zielorientiert selber zu entwickeln. Dessen Umsetzung ist im Sinne der Qualitätssicherung zu evaluieren und gegenüber dem rechtlichen Träger zu verantworten.
- ß Die Ausbildung umfasst die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Sonderpädagogik), Psychologie, Didaktik, Fachdidaktik, Fachausbildung und im Wechselbezug von Theorie und Praxis die schulpraktische Ausbildung, die 20 - 30% der Ausbildungszeit beanspruchen soll.

2.3 Zu den Zulassungsvoraussetzungen (Art. 5)

Die SGL/SSFE lehnt eine Erweiterung der Zulassungsvoraussetzungen entschieden ab. Sie bezieht sich auf die Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen.

Die SGL/SSFE schlägt folgende Änderung des Art. 5 vor:

Die Zulassungsvoraussetzungen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I entsprechen den Immatrikulationsbedingungen der Schweizerischen Universitäten und der ETH.

2.4 Zur Dauer (Art. 6)

Die fachlich-fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung stellt ein Kernelement der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Deshalb sollte sie einen massgeblichen Anteil in jeder Ausbildung einnehmen. Es wäre sinnvoll, diesen Anteil von 40% auf 50% zu erhöhen, wenn dies mit einer Erhöhung der fachdidaktischen Anteile verbunden wird. Ebenso wäre erforderlich, den Anteil der fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung auf insgesamt 3 Semester Vollzeitstudium zu erhöhen.

Für Ausbildungen mit mehr als 4 Unterrichtsfächern ist eine Erhöhung der Ausbildungszeiten von 4 auf 5 Jahre erforderlich.

Die SGL/SSFE schlägt folgende Änderungen des Art. 6 vor:

2 a) mindestens 50% für die fachlich-fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung,



3 Wird die fachwissenschaftliche Ausbildung mit einem Lizenziat bescheinigt, so beträgt die fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung mindestens 3 Semester.

2.5 Zur Qualifikation der Dozenten und Dozentinnen (Art. 7)

Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I erfordert Dozentinnen und Dozenten mit international anerkannten Abschlüssen. Dies ist nur Gewähr leistet, wenn die Dozentinnen und Dozenten Hochschul- oder Universitätsabschluss erlangt haben. Eine Ausnahme bilden jene Fachbereiche, in denen kein Hochschulabschluss möglich ist. Allerdings muss deren Qualifikation im Reglement formal geregelt werden.

2.6 Entscheid (Art. 15)

Das Reglement legt die Anerkennung von Lehrdiplomen fest. Bisher gibt es keine Kriterien darüber, wonach eine Aberkennung der Anerkennung stattfinden kann. Das vorliegende Reglement liefert dazu kaum klare Kriterien. Diese wären jedoch für die grundsätzliche Rechtfertigung von Reglementen notwendig.

3. Schlussbemerkung

Die SGL/SSFE hat die EDK in ihren bildungspolitischen Anliegen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aktiv unterstützt, wie sie in den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK-Dossier 23, 1994) zum Ausdruck kommen. Leider muss die SGL/SSFE feststellen, dass zentrale Anliegen wie die Höherqualifizierung aller Lehrpersonen oder eine Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aller Stufen aufgeweicht werden. Die SGL/SSFE erwartet von der EDK, dass die ursprünglichen Anliegen nicht einem bildungspolitischen Opportunismus geopfert werden.

St. Gallen, 1. Februar 1999

Im Auftrag des SGL/SSFE Vorstandes
Dr. T. Guldemann

Aus dem NFP33 • «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»



*Urs Moser
Erich Ramseier
Carmen Keller
Maja Huber*

Schule auf dem Prüfstand

Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»

273 Seiten (1997) Fr. 45.90



*Erich Ramseier
Carmen Keller
Urs Moser*

Bilanz Bildung

Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»

~200 Seiten (1999) Fr. 42.80



*Rudolf Künzli
Stefan Hopmann (Hrsg.)*

**Lehrpläne:
Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird**

Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland

320 Seiten (1998) Fr. 53.–



*Rudolf Künzli
Konstantin Bähr
Anna-Verena Fries
Gianni Ghisla
Moritz Rosenmund
Gabi Seliner-Müller*

Lehrplanarbeit

Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung

~140 Seiten (1999) Fr. 35.70



Charles Landert

Lehrerweiterbildung in der Schweiz

Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen

214 Seiten (1999) Fr. 44.90



*Otto Stern
Brigit Eriksson
Christine Le Pape Racine
Hans Reutener
Cecilia Serra*

Französisch – Deutsch

Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I

~280 Seiten (1999) Fr. 46.–

Verlag Rüegger

Tel. 01/491 21 30 • Fax 01/493 11 76 • www.rueggerverlag.ch • E-Mail: rueggerverlag@gr-net.ch

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ACHERMANN-SCHERER Monika, Logopädin, Dozentin für Spracherwerb an der Lehrerinnen- u. Lehrerweiterbildung des Kantons Luzern WB, Sentimatt 1, 6003 Luzern - BAER Matthias, Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Hirschengraben 46, 8001 Zürich. - BERNER Hans, Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Hirschengraben 46, 8001 Zürich. - BIRCHER Walter, Dr., Direktor, Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich, Döltschiweg 190, 8055 Zürich. - GRISSEMANN Hans, Prof. Dr., Unt. Wannenrain 16, 5502 Hunzenschwil. - GRUNDER Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Forschungsstelle für Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen, Deutschland. - ISLER Rudolf, Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Hirschengraben 46, 8001 Zürich. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MÜLLER Victor, Seminarlehrer, Muttengerstrasse 35, 4127 Birsfelden. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - RHYN Heinz, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RÜEDI Jürg, Dr., Psychologe, Imbisbühlstr. 50, 8049 Zürich. - RUTHEMANN Ursula, Dr., Dozentin Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen, Blumenweg 4, 4665 Oftringen. - SIGG Marianne, lic. phil., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Hirschengraben 46, 8001 Zürich. - SINGER Peter, Bahnhofstr. 17, 4571 Lüterkofen. - STEBLER Rita, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - THOMMEN Beat, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.