

BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule:
Aus- und Weiterbildung – 25 Jahre SIBP/ISFPF

Standards in der Lehrerbildung

Im Wandel bestehen – den Wandel mitgestalten

Anregung von Lehrerreflexion mit
datengestütztem Feedback



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 15

HEFT 2

JULI 1997

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

Christine Pauli, Elfenweg 2A, 3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59,
E-Mail: cpauli@paed.unzih.ch
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 61 (27 53), E-Mail: reusser@paed.unzih.ch
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel. und Fax 032 322 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei
Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

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

Zeitschriftenspiegel

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

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüppestasse 66, 3322 Schönbühl,
Tel./Fax P: 031 859 15 70; G: 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73
E-Mail: lehmahe@sis.unibe.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 Redaktoren oder bei Frau
H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben). Manuskripte in vierfacher Ausführung bitte
an ein Redaktionsmitglied schicken.

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, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

(Frau E. Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 20.

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

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	147
Schwerpunkt:	Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule: Aus- und Weiterbildung - 25 Jahre SIBP/ISPPF	
	<i>Peter Füglistner</i> Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Berufsschule - Einführung in das Schwerpunktthema	148
	<i>Martin Straumann</i> 25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. Anmerkungen zur Entstehung, zur Lage und zur Zukunft einer Lehrerbildungsstätte	151
	<i>Daniel Adank</i> Berufsleute werden Fachleute für das Unterrichten	158
	<i>Regine Born</i> Lehrerbildung: Drei grosse Wünsche und kleine, feste Schritte	167
	<i>Christoph Städeli</i> Individualisierung durch Arbeitsheft und Lernbegleitung	173
	<i>Matthis Behrens</i> Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung	176
	<i>Hans Kuster</i> Wie gewinnt ein Studium Gestalt? oder: Vom Klassenlehrer zum Ausbildungsbegleiter	185
	<i>Dieter Schürch</i> Wo befindet sich der Ort des Lernens?	191
	<i>Peter Füglistner</i> Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung	199
Wirksamkeit der Lehrerbildung	<i>Fritz Oser</i> Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse	210
Schulentwicklung	<i>Urs Küffer</i> Im Wandel bestehen - den Wandel mitgestalten	229
Praxis der Aus- und Fortbildung	<i>Marianne Ludwig-Tauber, Katja Herz, Gregor Studer und François Stoll</i> Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback	236
EDK	Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	244
Veranstaltungs- berichte	<i>Monika Waldis</i> "Schule des Verstehens". WBZ-Kurs 21.-23.11.1996 und 17.-19.3.1997 in Hertenstein	250

	<i>Stefan Fuchs</i> Erwachsenengemässes Lernen in der Lehrerbildung WBZ-Kurs, 24.-28.2.1997 in Hertenstein	251
	<i>Heinz Wyss</i> 20 Jahre Entwicklungsarbeit in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Hommage an die Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL Zofingen	252
	"Berufsleute in der Lehrerbildung" Böse Bemerkungen zu einer Informationstagung vom 6.3.1997 in Lenzburg	254
	100 Jahre interkantonale Zusammenarbeit in Schulent- wicklung und Kulturförderung. Jubiläumsfeier zum 100-jährigen Bestehen, 5./6.6.1997 in Luzern	257
	25 Jahre Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik	258
Buchbesprechungen	<i>Fred Eggenberg</i> HOLLENSTEIN, Armin (1996). Schreibanlässe im Mathematikunterricht	259
	<i>Urs Aeschbacher</i> AEGERTER, Roland & NEZEL, Ivo (Hrsg.). (1996). Sachbuch Rassismus	261
	<i>Hans-Ulrich Grunder</i> RADTKE, Frank-Olaf (1996). Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung	262
	<i>Lucien Criblez</i> Sammelrezension Schulentwicklung, Schulautonomie, Schulaufsicht und Schulleitung	263
	<i>Kurt Hess</i> GRISSEMANN, H. (1996). Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand	268
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	270
Zeitschriftenspiegel		273
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	275
Kurznachrichten		280
Aebli Näf Stiftung		283
SGL-Teil	Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer Jahreskongress der SGL/SSFE 1997 in Basel	285
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Unter dem Titel 'Berufsschullehrer / Berufsschullehrerbildung' war im Heft 1/1986 der BzL erstmals ein Schwerpunkt dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP gewidmet. Drei Beiträge - "Vom Berufsmann zum Lehrer", "Fachkompetenz und didaktische Kompetenz" und "Primarlehrer - Gewerbelehrer - Lehrerbildner" - machten das SIBP als Lehrerbildungsstätte in breiteren Kreisen bekannt. Seither war das SIBP nur in sporadischen Mitteilungen ein Thema in den BzL, obwohl mit Peter Füglistler lange Jahre ein SIBP-Dozent Mitglied der BzL-Redaktion war. Umso mehr freuen wir uns, aus Anlass des 25jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik SIBP/ISPFP das vorliegende Heft schwerpunktmässig der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Berufsschule zu widmen und damit gleichzeitig *Peter Füglistler*, der mittlerweile aus der Redaktion ausgeschieden ist, als *Gastredaktor* dieses Schwerpunktes zu begrüßen. In gewohnt sorgfältiger und umfassender Weise hat Peter Füglistler eine facettenreiche Palette von Beiträgen von Vertretern und Vertreterinnen des SIBP sowie der Teilinstitute in der französischsprachigen Schweiz und im Tessin verfasst und betreut (und selber einen davon verfasst) und mit einer thematischen Einführung ins Schwerpunktthema versehen, so dass sich einleitende Erläuterungen hier im Editorial erübrigen und uns nur die angenehme Aufgabe bleibt, uns bei Peter Füglistler für seine Arbeit herzlich zu bedanken.

Von der *Subjektorientierung*, die - wie Peter Füglistler einleitend schreibt - als gemeinsames Thema in mehreren Beiträgen des Schwerpunktes anklingt, zur Orientierung an *Standards*: *Fritz Oser* hat in der vorangehenden BzL-Nummer 1/1997 einen Katalog von Standards oder professionellen Fähigkeiten erstellt, deren Aneignung eine wirksame Lehrerbildung gewährleisten müsse. Im vorliegenden zweiten Teil dieses Beitrags werden nun Zielerreichungskriterien für diese Standards in Form einer aufsteigenden Skala von Übungsintensität und -qualität vorgestellt. Anhand ausgewählter Beispiele stellt Oser anschliessend erste Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung zur subjektiven Einschätzung des Erwerbs von Standards sowie ihrer Bedeutsamkeit und zukünftigen Anwendung dar und diskutiert sie im Hinblick auf Anforderungen an eine künftige Lehrerbildung.

Die *Schule als Handlungseinheit* steht im Zentrum des Beitrags von *Urs Küffer*. Der Autor ermutigt zu einer vermehrten kooperativen Beteiligung der Schulkollegien an der Entwicklung ihrer Schule. Auch unter härter werdenden Rahmenbedingungen gilt es, die (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Es handelt sich bei diesem Beitrag um die leicht überarbeitete Fassung eines Referats an einer Impulstagung 'Im Wandel bestehen' der Universität Bern im November 1996.

Nach der Orientierung an Standards und am Schulkollegium zurück zur *Subjektorientierung*, und dies im doppelten Sinne: Im Beitrag von *Marianne Ludwig-Tauber* et al. wird ein Instrument zur Unterrichtsbeobachtung und -besprechung vorgeschlagen, das auf einem personenzentrierten Ansatz des Unterrichtens basiert und dazu dient, mittels datengestütztem Feedback zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts anzuregen. Mit dem Beitrag von Ludwig-Tauber et al. setzen wir die Rubrik "Aus der Praxis der Aus- und Fortbildung" fort, die der Reflexion didaktischer Entwicklungsprojekte in der Praxis der Lehreraus- und -fortbildung Raum geben soll.

Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss

Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Berufsschule

25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik - SIBP/ISFPF

Einführung in das Schwerpunktthema

Peter Füglistner

Eine 25jährige Institution kann wohl kaum als "Jubilarin" bezeichnet werden. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik feiert denn auch weniger ein "Jubiläum" als vielmehr einen ihrer ersten markanten Gedenktage seit der 1972 erfolgten Gründung. Wir nehmen dies zum Anlass für eine Darstellung der Berufspädagogischen Institution und für einen Einblick in ausgewählte Tätigkeitsfelder der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufsschule.

Den *Überblick* über die gesamtschweizerische Institution - sie ist eine Abteilung des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) und unterhält in den drei Sprachregionen je eigene Teilinstitute mit den offiziellen Bezeichnungen *Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)* - *Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle* - *Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISFPF)* - gibt deren Direktor *Martin Straumann*. Er zeichnet in knappen Zügen die Entstehungsgeschichte der noch jungen Lehrerbildungsstätte nach und macht Anmerkungen zur aktuellen Lage und zur Zukunft der Institution und ihrer neuen Positionierung in der Bildungslandschaft als *Kompetenzzentrum für Fragen der Berufsbildung*.

Den *Einblick* in die Tätigkeit des Instituts geben Personen, die in der Sektions- bzw. Schulleitung und in der Grundausbildung oder der Fortbildung engagiert sind. Sie wurden eingeladen - der Zielsetzung der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" entsprechend -, die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte an Berufsschulen unter ausgewählten Aspekten einer Didaktik der Lehrerbildung darzustellen. Vom allgemeinverbindlichen Festschriftcharakter wollten wir bewusst absehen zugunsten individuell geprägter und persönlich verantworteter Einzeldarstellungen des eigenen Wirkens als Lehrerbildnerin und Lehrerbildner. Die persönlichen Beweggründe für das Wirken in der Lehrerbildung sollten dabei nicht verschwiegen werden. Die so aus sieben Teilartikeln zusammengefügte Darstellung ist unsystematisch und lückenhaft, jedoch facettenreich und, so hoffen wir, anregend zu lesen. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Daniel Adank zeigt, wie sich die Regionalen Methodikkurse, in den siebziger Jahren als kurze Einführungskurse für die an den gewerblich-industriellen Berufsschulen zahlreichen nebenamtlich tätigen Lehrkräfte konzipiert, zu einem respektablen didaktischen Lehrgang entwickelt haben. Der programmatische Titel *Berufsleute werden Fachleute für das Unterrichten* drückt aus, dass sich der zweiteilige Didaktikkurs als ein Weiterbildungsangebot versteht, das die pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten auf vorhandenen Praxiserfahrungen und Kompetenzen aufbaut und den Prinzipien eines erwachsenenbildnerischen Lehrgangs folgt.

In ihrer Funktion als Leiterin der Grundausbildung hegt *Regine Born* für die *Lehrerbildung drei grosse Wünsche*; sie vermag aber auch die *kleinen, festen Schritte* nachzuweisen, die am SIBP in Zollikofen bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufsschule in Richtung einer Neugestaltung des Studiums unternommen werden. Sie betreffen zentrale Aspekte der Lehrfähigkeit wie die kom-

munikative Kompetenz des Zuhörens und die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Begriffsbildung und der Lernbegleitung.

Wie ein begleitetes Studium in der Lehrergrundausbildung konzeptionell und unterrichtspraktisch aussieht, zeigt *Christoph Städeli* in der Erläuterung der von ihm als Dozent in den erziehungswissenschaftlichen Fächern realisierten *Individualisierung durch Arbeitshefte und Lernbegleitung*. Es handelt sich um eine didaktische Entwicklungsarbeit, die er am Institut in Zollikofen systematisch betreibt und in Lehr-Lern-Materialien zu Händen der Studierenden dokumentiert.

Matthis Behrens, Dozent am ISPPF in Lausanne, beschäftigt die Frage, wie prozessorientiertes Lernen geprüft werden kann. Er sieht in der Lernmappe, dem sogenannten Portfolio, eine kursmethodisch vielseitig erprobte Möglichkeit. Die Ausführungen über *das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung* machen aufmerksam auf die didaktische Problematik, wertfreies Dokumentieren und qualifizierendes Bewerten von Lernarbeiten unbedacht auf einen Nenner bringen zu wollen. Zum Zwecke einer Begriffsklärung und mit dem Ziel eines differenzierten Einsatzes des Portfolios referiert der Autor aus der einschlägigen Fachliteratur. Er stellt einen in Lehrgängen zur Berufsmatura erprobten Kriterienraster vor für die Besprechung und Bewertung des Portfolioeinsatzes mit Studierenden: einerseits als Dokumentation durchlaufener Lernwege und als Grundlage der formativen Bewertung und andererseits als Produkt abgeschlossener Lernprozesse und als Basis für eine summative Bewertung erbrachter Lernleistungen.

Wie gewinnt ein Studium an Gestalt ? lautet die Titelfrage des Beitrags von *Hans Kuster*. Die Antwort entwickelt er entlang der Linie seines Werdegangs *vom Klassenlehrer zum Ausbildungsbegleiter*. Er vermag aus eigener Anschauung als Lehrerbildner über je drei Erfahrungs- und Reflexionsstufen den Wandel von einer betont leistungsorientierten Klassenführung hin zur Begleitung von Studiengruppen nachzuzeichnen. Bemerkenswert in seiner persönlich geprägten Darstellung des Funktionswandels des Lehrerbildners ist die Tatsache, dass in der jeweilig neuen Phase die Errungenschaft der vorangegangenen aufgehoben bleibt. Dies veranlasst den Autor zur wiederholten Bemerkung, der Wandel in allen seinen Phasen habe ihm Bereicherung gebracht und stets Freude gemacht. Und dennoch lässt er keinen Zweifel darüber, dass es für ihn von der konsensfähigen Studiengruppe und vom "innengestützten Studium" keine Rückkehr mehr gibt zur einstigen Klasse, die zur Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs und der "aussengestützten Schulung" der flankierenden Interpretationshilfe des Klassenlehrers bedurfte.

Vom subtil nachgezeichneten evolutiven Wandel im ehemaligen Klassenzimmer zur revolutionär und rhetorisch anmutenden Behauptung, die stabilen Lernorte, wie sie uns in den institutionellen Formen von Schule und Unterricht vertraut sind, würden verschwinden. Angesichts der sich global ausbreitenden Kommunikations-Zivilisation und den zeit- und ortlosen virtuellen Welten, die durch die elektronischen Medien auch die traditionellen Orte des Lehrens und Lernens erobern und sie gleichzeitig zum Verschwinden bringen, stellt *Dieter Schürch* Leiter der italienischsprachigen Sektion des Instituts, die Frage: *Wo befindet sich der Ort des Lernens ?* Als Antwort entwirft er eine Art Realutopie der Berufsbildung. Am Beispiel eines Telekommunikationsprojekts zur wirtschaftlichen und kulturellen Förderung entlegener Randregionen, an dem das ISPPF Lugano konzeptionell und leitend mitwirkt, illustriert und verdeutlicht er seine Vorstellung einer Oekopädagogik, die mit zeitgemässen Bildungsmassnahmen dem Menschen hilft, sich in das virtuelle Universum der Kommunikationsgesellschaft hinauszuwagen, ohne dabei das Wissen und die subjektive Gewissheit seiner kollektiven und individuellen Herkunft preiszugeben.

Der Autor des letzten Beitrags, *Peter Füglistner*, war seit der Gründung des Instituts Lehrbeauftragter und über Jahre Dozent in der Grundausbildung und ist heute wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Sektion Fort- und Weiterbildung. Er beschäftigt sich vor allem mit der Konzeption von Langzeitkursen und leitet selber den Nachdiplomkurs "Berufliche Standortbestimmung". *Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung* ist für ihn die Aufforderung, die Fort- und Weiterbildungsangebote vom lernenden Subjekt aus zu konzipieren und den Teilnehmenden echte Möglichkeiten der Mitgestaltung ihres Lernens und der Mitverantwortung für ihren Lernerfolg zu geben. Eine Konkretisierung des erwachsenenbildnerischen Postulats der Partizipation ist das sogenannte Kontraktlernen: Kursleitung und Kursteilnehmende erarbeiten im Vorfeld des eigentlichen Kurses eine Studienvereinbarung, in welcher die Themen und Ziele des gemeinsamen und des individuellen Lernens sowie die Wege der Zielerreichung festgehalten werden. Lehren und Lernen erhalten so eine Verbindlichkeit. Der Beitrag berichtet über die praktische Kursarbeit und reflektiert sie unter dem Aspekt der Subjektorientierung.

Soweit die Übersicht auf Grund der Oberflächenstruktur, wie sie an Überschriften und Kennworten der Beiträge ablesbar ist. Es gibt noch andere Lesarten, die sich eher zwischen den Zeilen der Aufsätze bewegen.

Hans Aebli, dem sich einige der hier schreibenden Personen als ihrem akademischen Lehrer verpflichtet wissen und der selber eine hohe Wertschätzung für die Berufsbildung hatte, pflegte, wenn ihm etwas vertraut vorkam, aus Schillers "Wilhelm Tell" zu zitieren: "Die braune Lisel kenn' ich am Geläut"; und er ermunterte uns bisweilen, nach dem Motto einer Bach-Kantate, in Studium und Lehre "in schwachen doch emsigen Schritten" voranzuschreiten.

Was das Geläut betrifft, klingt in jenen Beiträgen, deren Autorin und Autoren sich in Forschungsprojekten und in didaktischen Entwicklungsarbeiten mit subjektiven Theorien bzw. Alltagstheorien von Lehrenden und Lernenden befasst haben, etwas von dem an, was unter dem Generalnenner der "Subjektorientierung" gefasst werden kann und sich in den einzelnen Beiträgen in je spezifischen didaktischen und kursmethodischen Formen ausdifferenziert. Der Grundton des Geläuts ist noch im Echo unüberhörbar. Die geeigneten Leserinnen und Leser werden ihm bei der Lektüre Gehör schenken.

Den Untersuchungen der achtziger Jahre, die wir im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 'Education et vie active' (NFP-10 EVA) durchgeführt haben und die in einzelnen Beiträgen zitiert werden, sind keine grossen Würfe, weder in der Forschung noch in Form von Publikationen, gefolgt. Man mag dies nachträglich beklagen und im Hinblick auf die Entwicklung des SIBP zu einer Institution mit Status und Stellung einer Hochschule mit Forschungsauftrag bedauern. Die jährlich in neuen Studiengängen und mit wechselnden Lerngruppen zu leistende Aus- und Fortbildungsarbeit erlaubte uns lediglich eine Gangart der kleinen Schritte - der kleinen, festen Fort-Schritte, wagen wir zu behaupten. Dass sie aber am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik gesamtschweizerisch an allen Orten so "emsig" erfolgen, dokumentieren exemplarisch die hier gesammelten Beiträge. Sie stehen stellvertretend für viele in dieser Sammlung nicht erwähnten Arbeiten im Dienste der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufsschule.

25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik - SIBP

Anmerkungen zur Entstehung, zur Lage und zur Zukunft einer Lehrerbildungsstätte

Martin Straumann

Im August feiert das Schweizerische Institut für Berufspädagogik sein 25jähriges Jubiläum in Zollikofen mit einem Fachseminar zum Thema "Zusammenarbeit von Schule und Betrieb" und einer Festveranstaltung. Der heutige Direktor schaut zurück auf die Gründungsjahre, schildert die Lehrerbildung heute und unterstreicht die Notwendigkeit, ausgehend vom heutigen Institut mit drei Standorten innerhalb der Berufsbildung, neu drei Kompetenzzentren zu schaffen, die vermehrt Entwicklungsarbeit für die Berufsbildung verrichten werden.

Die Gründungszeit

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP wurde 1972 per Bundesbeschluss gegründet. Wichtige Vorarbeiten leisteten der *Gewerbeschulverband*, ein Zusammenschluss der Schulleiter, und der *Verband für Gewerbeunterricht*, die Organisation der Berufsschullehrkräfte. Der Entscheid des Bundesrates reiht sich ein in eine Zeit der Gründung von neuen Bildungs- und Forschungsinstitutionen in der Schweiz. 1969 wurde die *Weiterbildungszentrale WBZ* gegründet, 1971 die Schweizerische *Koordinationsstelle für Bildungsforschung Aarau*.

Hauptarbeit in den ersten Jahren war neben dem Aufbau der Lehrerbildung die Einführung von neuen Lehrplänen für den allgemeinbildenden Unterricht in den Berufsschulen und die gesetzgeberischen Arbeiten am neuen Berufsbildungsgesetz, das am 1. Januar 1980 in Kraft trat und nun die gesetzliche Grundlage für die Tätigkeit des Instituts bildete. Konzeptionell ging es darum, ausseruniversitär eine Institution zu schaffen und für die Lehrkräfte der Volksschule sowie für Ingenieure und Meister eine Ausbildung für hauptamtliche Lehrkräfte an gewerblich-industriellen Berufsschulen zu organisieren.

Die *Expertenkommission Grübel*, benannt nach dem damaligen Amtsdirektor und Vorsitzenden der Kommission, forderte eine Erweiterung des bisherigen Jahreskurses für allgemeinbildende Lehrkräfte und neu eine zweisemestrige Ausbildung der berufskundlichen Lehrkräfte. Die Ausbildung trug dem Umstand Rechnung, dass Erwachsene mit Berufs- und Schulerfahrung eine Zweitausbildung in Angriff nahmen. Deshalb wurde eine kompakte vollzeitliche Studienorganisation gewählt, die nur Kandidatinnen und Kandidaten offen stand, die vorher bereits ein rigoroses Auswahlverfahren durchlaufen hatten. Die Ausbildung dieser Jahre lässt sich durch die folgenden Stichworte zusammenfassen:

Lage: Untergebracht wurde das Institut in Bern. Für Bern sprachen die zentrale Lage für ein schweizerisches Institut, die Möglichkeit an den benachbarten Berufsschulen eine Übungsschule einzurichten und die Nähe zum BIGA. Eingemietet im damaligen Abendtechnikum Bern bekundete das SIBP von Beginn an seine Nähe zu Technik und Wirtschaft.

Auswahl der Lehrkräfte: Kandidatinnen und Kandidaten für die Ausbildung hatten im Vorfeld des Studiums eine Probelektion zu absolvieren, die selektiven Charakter hatte. Eingeladen wurden zu den Probelektionen immer auch die örtliche Schulleitung und die kantonalen Berufsschulinspektoren. Der persönliche Kontakt der Schulleitungen zum SIBP war dadurch garantiert.

Übungsschule und Praktikum: Die Ausbildung am SIBP war ähnlich strukturiert wie an einem Lehrerseminar. Fach- und fachwissenschaftliche Ausbildung waren methodisch eng verknüpft mit den beruflichen Fächern. Während einem Jahr wurde zuerst an einem Tag pro Woche Übungsschule im Raume Bern gehalten, im letzten Quartal wurde ein mehrwöchiges Unterrichtspraktikum absolviert, zwingend in einer Berufsschule, in der vorher nicht unterrichtet wurde. Die handwerkliche Arbeit in der Praxis, zuerst im Kleinen mit dem Übungslehrer und dann mit dem Praktikumslehrer während ganzen Wochen, diente dem Aufbau einer praktischen Handlungskompetenz.

Filialinstitut: Seit 1973 wurde in Lausanne ein Filialinstitut mit einer "Sektion für die französisch- und italienischsprachige Schweiz" betrieben. Die Lehrpläne für die französischsprachige Schweiz wurden aus der Deutschschweiz übersetzt und den besonderen Bedürfnissen der Romandie angepasst. Trotz berufsbegleitender Ausbildungsform in der Westschweiz entsprachen sich die Fächer und Stundenzahlen der einzelnen Ausbildungsgänge in den Regionen ziemlich genau.

Fortbildung: Die Fortbildungskurse stiegen im Zeitraum von 1973 bis 1981 von 70 auf 144 Kurstage an. Die Kurstätigkeit stand auf der allgemeinbildenden Seite im Zeichen der Einführung der Lehrkräfte in die damalig neuen Lehrpläne. Auf der fachkundlichen Seite bestand das Angebot in den regionalen Methodikkursen für Nebenamtlehrkräfte und den vorwiegend fachlich und technisch ausgerichteten Fachkursen für einzelne Berufsgruppen.

Expertengruppen: Die Expertengruppen zur Begutachtung von Lehrmitteln des BIGA versammelten die Lehrmittelautoren, die in dieser Zeit mithalfen, ein Lehrmittelangebot für die Berufsschülerinnen und Berufsschüler überhaupt erst auf die Beine zu stellen. Kriterium für die Begutachtung war denn auch die Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen und die Kohärenz mit den didaktischen Absichten dieser Lehrpläne.

Dokumentationsstelle: Den Gründervätern des SIBP schwebte eine Lehrmittelzentrale für Berufsschullehrkräfte vor, wie die Schulwarte Bern oder das Pestalozzianum in Zürich. Infolge des Personalstopps des Bundes konnte diese Tätigkeit aber nicht aufgenommen werden. Das Institut begnügte sich mit einer institutsinternen Handbibliothek für die Ausbildungskandidaten.

Ende der achtziger Jahre erlebte das Institut einen markanten Ausbau: 1986 konnte in Zollikofen ein Neubau bezogen werden. 1991 wurde die *Sezione per la Svizzera italiana* in Lugano gegründet, 1993 bezog die *Section romande* neue Räumlichkeiten an der Avenue Provence in Lausanne und 1995 konnte nach einer zweiten Bauetappe im SIBP Zollikofen der Nordflügel bezogen werden. Die angehenden Lehrkräfte verfügten an allen drei Standorten über Bildungszentren mit leistungsfähigen und EDV-gestützten Dokumentationszentren. Der fachkundliche Unterricht fand in Labors für den naturwissenschaftlichen und elektrotechnischen Unterricht statt, und die Informatik hielt Einzug in das Institut. Ganze Stockwerke füllten sich mit Computern und Simulationsanlagen für die computergesteuerte Fertigung. Informatik konnte so im Klassenverband unterrichtet werden, und selbst die Mitarbeitenden an den drei Standorten des SIBP wurden dank dem Intranet des BIGA miteinander elektronisch verbunden.

In der gleichen Zeit stieg nicht nur die Zahl der Studierenden und fortgebildeten Lehrkräfte am Institut sondern auch die Zahl der Mitarbeitenden. Der Personaletat stieg vor allem dank den Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen Weiterbildung auf nunmehr 28 Personaleinheiten. Zusammen mit den teilzeitlich und befristet Angestellten sind heute über 70 Mitarbeitende mit Vertrag am Institut beschäftigt.

Von der Lehrerbildung ...

Die Grundausbildung für die Berufsschullehrkräfte wurde in den letzten fünf Jahren reformiert. Ausgehend von den *Grundsätzen für die Ausbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen*¹ wurde eine gemässigt zweiphasige Grundausbildung konzipiert, die nun unterschiedlich in ihrer konkreten Ausprägung des Studiums an allen drei Standorten realisiert wird. Wesentliche Merkmale der neuen Ausbildungsform sind:

Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Sprachregionen: Die Grundausbildung wird vermehrt auf die Bedürfnisse der Studierenden und der Berufsschulen ausgerichtet. Die Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge misst sich an der übrigen Lehrerbildung der Sekundarstufe II in der Region. Einheitlich formal gegliedert sind die Bildungsabschlüsse: Diplome für Lehrerausbildungen und Zertifikate für alle anderen Aus- und Weiterbildungsgänge, die mit einer Prüfung abgeschlossen werden.

Individuelles Ergänzungsstudium: Das Studium des Fachwissens wird in das Ergänzungsstudium vorverlegt. In der Westschweiz haben sich alle Kantone darauf geeinigt, die Kandidaten bereits in den Berufsschulen individuell auf das Studium am SIBP vorzubereiten und finanziell so zu unterstützen, dass sie während dem Studium über mindestens eine halbe Stelle verfügen. In der Deutschschweiz wird ein Ergänzungsstudium verlangt, in dem aufgrund individueller Vereinbarung das Fachwissen vor dem Eintritt in das Studium aktualisiert und ergänzt wird. Die angehenden Studierenden können in Lerngruppen Unterstützung anfordern und in einigen Fachbereichen auf Kursangebote des Instituts zurückgreifen.

Selbstverantworteter Unterricht an der Berufsschule: Alle Studierenden am SIBP halten heute an einem Wochentag Unterricht. Das Studienjahr wird unterbrochen durch Blockwochen, die unter anderem dazu dienen, in den Unterricht eines Fachkollegen oder einer Fachkollegin einer anderen Berufsschule hineinzusehen. Der Unterricht ist die Erfahrungs- und Übungsbasis für den Unterricht in allgemeiner Didaktik und in den Fachdidaktiken. Unter dem Eindruck der praktischen Erfordernisse einer handlungsorientierten Didaktik hat die bessere theoretische Durchdringung des eigenen Berufsschulunterrichts einen besonderen Stellenwert.

Organisation der Studienarbeit: Studieneinheiten sind heute zusammengefasst zu Ausbildungseinheiten. Das Studium am SIBP gewinnt dadurch mehr Kohärenz und ermöglicht den Studierenden stärkere Eigenarbeit am Institut. In Zollikofen sind die Studienwochen durch Studientage gekennzeichnet, die sich durch einen einheitlichen Studienauftrag auszeichnen.

Reflexion des Unterrichts und Ausrichtung auf eine handlungsorientierte Didaktik: Statt des apodiktischen Rufs nach mehr Praxis in der Lehrerbildung versucht das Institut heute den Studierenden praktisch *und* theoretisch Anleitung zu geben für den Berufsschulunterricht. Theoretische Impulse werden dabei ebenso einbezogen wie die Lernbiografien oder die Struktur des alltäglichen Denkens und Handelns der Studierenden. Umgesetzt wird die neue Ausbildungskonzeption

¹ Vgl. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 1992, 167-170

durch Studienarbeiten, die vermehrt individuell oder in Kleingruppen erarbeitet werden. Sie werden am Institut theoretisch aufgebaut und in der Berufsschulpraxis erprobt und ausgewertet. Von besonderem Stellenwert ist die Ausbildung in technischer Informatik am Institut. Je nach Unterricht und Ausbildungsberuf sind Wahlfächer und individuelle Studienarbeiten möglich. Die Beschaffung eines multifunktionalen CIM-Labors bietet den Studierenden vielfältige und unterschiedliche Studienmöglichkeiten. Ebenso haben Evaluation und Prüfungen neue erwachsenengerechte Formen gefunden. Mit einer Anzahl von Wahlpflichtangeboten kann die Diplomprüfung eigenständig gestaltet werden.

Weiterbildung der Praxisberaterinnen und Praxisberater: Um die Kohärenz der didaktischen und praktischen Ausbildung vor Ort in den Berufsschulen zu erhöhen, wurden die Praxisberatenden, die die Studierenden im zweiten Studienjahr ausbilden werden, mit einem berufsbegleitenden Lehrgang von zwei Semestern auf ihre neue Aufgabe vorbereitet. Handlungsorientierte Didaktik, Schulorganisation und Beratung sind die wesentlichen Themen dieser Weiterbildung.

Die Qualität der Bildungsangebote in der Grundausbildung wird sichergestellt durch eine systematische interne Evaluation durch den Lehrkörper des SIBP und eine begleitende externe Evaluation.

Das SIBP in Zahlen	SIBP Zollikofen	ISPFP Lausanne	ISPFP Lugano	Total
Diplome und Zertifikate	43	38	12	93
Zahl der Studierenden	77	77	45	199
Teilnehmende in:				
Einführungskursen	503	124	54	681
Fortbildungskursen	2'102	1'496	1'343	4'941
Langzeitkursen	70	65	34	169
Personalstellen	28.1*	14	10.2	52.3
Lehrbeauftragte, Kursleiter und Praxislehrkräfte	201	158	90	449

Quelle: Jahresbericht SIBP 1996

*) inkl. gesamtschweizerische Stellen für Direktion, Verwaltung und Dokumentation (6,5 Stellen)

... zur Lehrerfort- und -weiterbildung

In den letzten sieben Jahren wurde das Fortbildungsprogramm für die Berufsschullehrkräfte wesentlich erweitert. Neue Zielgruppen von Lehrkräften an Berufsschulen besuchen unsere Fortbildungsangebote, so vor allem in den romanischen Sprachregionen. 1996 wurden gesamtschweizerisch 258 Fortbildungskurse durchgeführt, die von 4'941 Teilnehmenden besucht wurden.

In den letzten fünf Jahren wurden in der Deutschschweiz die Lehrpläne für die regionalen Methodikkurse neu ausgearbeitet. Die didaktischen und die auf die Jugendlichen bezogenen Ausbildungselemente wurden verstärkt und mit einer berufsschulinternen Begleitung ergänzt. Die neuen Didaktikkurse sind nun ein verpflichtendes Ausbildungselement für alle Lehrkräfte an den Berufsschulen.

1989 begann das BIGA mit dem Angebot von Nachdiplomstudien für fachkundliche Lehrkräfte gleicher Berufsgruppen. Dank den *Sondermitteln zugunsten der beruflichen Weiterbildung* wurde das Angebot auch hier wesentlich erweitert. Ausgeschrieben wurden in diesem Jahr insgesamt sieben Langzeitkurse als Nachdiplomstudium NDS beziehungsweise als Lehrgang oder Nachdiplomkurs NDK:

- *NDS Berufsgruppen*: Fachkundliche Lehrkräfte eines Berufsfeldes absolvieren Praktika in der Industrie und belegen Kurse an Ingenieurschulen. Ein Praktikumsbericht und eine Studienarbeit sind die individuellen Studienleistungen.
- *NDS Individuelles Programm*: Je nach Interesse und Absprache mit der Berufsschule erwerben Teilnehmende Zusatzqualifikationen. Neben individuell arrangierten Weiterbildungen werden Kernseminare zu allgemeinen und didaktischen Themen gemeinsam besucht. Die Studienarbeit ist Teil der Evaluation.
- *Lehrgang Praxisberatung*: Didaktisch interessierte Lehrkräfte werden in einem zweisemestrigen berufsbegleitenden Lehrgang in Didaktik und Erwachsenenberatung weitergebildet. Die Absolventen bilden den Kern der künftigen Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter des Instituts, die unsere Studierenden im zweiten Studienjahr unterstützen.
- *Lehrgang Pädagogische Fördermassnahmen*: In diesem Lehrgang werden Lehrkräfte für die Unterstützung von lernschwächeren Jugendlichen weitergebildet.
- *Lehrgang Schulmediation Gesundheitsförderung*: In diesem Lehrgang werden berufsbegleitend Lehrkräfte als Beratungspersonen an Berufsschulen ausgebildet für Jugendliche, die in einer Berufsschule eine Kontaktperson suchen. Neben der Lern- und Lebensberatung ist die Prävention, wie Suchtprophylaxe, Aufgabe der neuen Schulmediatoren. Der Lehrgang wird durch das Bundesamt für Gesundheitswesen mitfinanziert.
- *NDK Berufliche Standortbestimmung*: Der Nachdiplomkurs gibt Lehrkräften, die seit längerem im Schuldienst stehen, Gelegenheit, ihre Rolle an der Berufsschule und im Unterricht zu reflektieren und sich nebst ausgewählten Sachthemen mit der persönlichen Entwicklung auseinander zu setzen.
- *NDK Praktikum Arbeitswelt*: In durch das Institut begleiteten Praktika in Industrie, Gewerbe oder Dienstleistungsbetrieben werden in einem ausgewählten Praxisfeld Fach- oder Lehrkompetenzen aktualisiert oder neu erworben. Die Praktikumsdauer wird individuell je nach Zielsetzung und verfügbarer Zeit vereinbart.

Die Nachdiplomstudien und die Semesterkurse wurden ebenfalls einer externen Evaluation unterzogen, die Daten liefert für die weitere Konzept- und Planungsarbeit.

Zusätzlich werden für Berufsschullehrkräfte mit Lehrdiplom, die neu Berufsmatura-Unterricht erteilen möchten, die folgenden Zusatzausbildungen durchgeführt:

- *Zusatzausbildung Wirtschaft und Recht* für Berufsschullehrkräfte mit einem Lehrdiplom der allgemeinbildenden Richtung des Instituts.
- *Zusatzausbildung Mathematik, Physik, Chemie* für Berufsschullehrkräfte mit einem Lehrdiplom der fachkundlichen Richtung und einschlägigen Ingenieurausbildung.

Den Zusatzausbildungen gehen selektive Aufnahmeprüfungen voraus über den an einer technischen Berufsmaturität verlangten fachlichen Lehrstoff. Die Zusatzausbildungen konzentrieren sich auf die didaktische und fachdidaktische Arbeit im Hinblick auf den Unterricht in Berufsmaturaklassen.

- Schliesslich wird eine *Zusatzausbildung Sport* angeboten für Interessenten, die an der Berufsschule zusätzlich Sportunterricht erteilen.

Die Vernetzung der Langzeitfortbildungen mit der Grundausbildung durch die Weiterbildung ehemaliger Studierender zu Praxisberaterinnen und Praxisberatern oder durch individuelle Zusatzausbildungen ist konzeptioneller Bestandteil der neuen Lehrerbildung am Institut.

Aufbau der Infrastrukturen

Mit dem Bezug eigener Räumlichkeiten erhielt jeder Standort die Möglichkeit, in Verantwortung regionaler Ausbildungsbedürfnisse ein eigenes Profil zu schaffen. Dies beinhaltet neben den Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten auch ein Angebot von weiteren Dienstleistungen. Seit 1992 besteht zentral eine kleine Informations- und Dokumentationsstelle für Berufsbildung in Zollikofen. Diese hat sich mit der Herausgabe einer Schriftenreihe des SIBP und mit weiterer Öffentlichkeitsarbeit befasst. Für die Studierenden stehen heute neben der aktualisierten Mediothek auch eine zentrale und EDV-gestützte Dokumentationsstelle zur Verfügung.

An allen drei Standorten wurde die technische Informatik ausgebaut. In Zollikofen ist heute ein Labor für die Simulation von CIM-Technologien für Lehrlinge, Studierende und Lehrkräfte einsatzbereit. In Lausanne wurde ein Zentrum für computerunterstützten Unterricht an Berufsschulen geschaffen. In Lugano wurde an einer Unterrichtssoftware für den Anlehrunterricht gearbeitet. Zudem werden im Projekt Poschiavo zusammen mit anderen Institutionen und Firmen die Möglichkeiten beruflicher Weiterbildungskurse geprüft, die den italienischsprachigen Tälern Graubündens und den angrenzenden Regionen Veltlin und Valchiavenna mit Hilfe der Telematik als Fernstudien angeboten werden können.

Forschung und Entwicklung

Die Forschung im Bereich des beruflichen Unterrichts ist zwar seit jeher ein Auftrag des Instituts, der im Gesetz über die Berufsbildung festgehalten ist (Artikel 36 und 62 des BBG vom 19. April 1978). Doch ausser den Finanzmitteln der Ressortforschung des Bundes erhielt das Institut keine spezifischen Ressourcen für diese Aufgabe. Zur Hauptsache besteht die Forschung und Entwicklung deshalb aus *Eigenforschung* für die Ausbildung der Berufsschullehrkräfte. Wesentliche Beiträge sind derzeit zum Beispiel die Arbeiten zu den subjektiven Theorien der Studierenden oder die Erhebung zu den Unterrichtsmethoden und -formen im allgemeinbildenden Unterricht.

Diente die Eigenforschung zuerst der Begründung und der Erprobung der Ausbildungskonzeption, so wird sie heute immer stärker für das Qualitätsmanagement und zur Evaluation der Bildungsangebote eingesetzt. Wesentliche Evaluationen betrafen die Nachdiplomkurse, die regionalen Methodikkurse, einzelne Angebote der Fortbildung sowie die neue Grundausbildung.

Hinzuweisen ist auf die Zusammenarbeit mit zwei Forschungsprojekten des NFP33, die die Wirksamkeit der Lehrerbildung resp. der Lehrerfortbildung untersuchen².

Der Aufbau von Forschung und Entwicklung im Dienste der Berufsschulen und der Berufsbildung beschäftigte das Institut in den letzten Jahren zunehmend. Zusammen

² erste Ergebnisse vgl. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 1997, S. 6-14.

mit einem Pool von Technologieproduzenten und Anbietern beruflicher Weiterbildung in der italienischsprachigen Schweiz wurde das Projekt Poschiavo lanciert. Finanziert durch das NFP33 und das BIGA wird in der italienischsprachigen Schweiz zusammen mit dem Ufficio di studie e ricerche USR Bellinzona der *Second International Adult Literacy Survey* durchgeführt. Das OECD Forschungsprojekt erhebt die Fähigkeiten von Erwachsenen im Lesen, Rechnen und Interpretieren von Grafiken und wird repräsentativ für die italienischsprachige Bevölkerung der Schweiz durchgeführt. Im Auftrag der Berufsbildungskommission erarbeitete das Institut zusammen mit der ETH Zürich und der Frey Akademie AG *Empfehlungen zur Reform der Ausbildungen in der Haustechnik*³.

Zwischen Berufsbildungspolitik und Professionalisierungsanspruch

Die bildungspolitische Situation des Instituts zeichnet sich heute aus durch Konsolidierung des reformierten Kerngeschäfts der Berufsschullehrerbildung einerseits und die Übernahme von neuen Aufgaben vor allem im Dienste der Berufsbildung. So wurden in den letzten Jahren im Auftrage des BIGA die neuen Rahmenlehrpläne für die Berufsmaturität sowie der neue Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in den gewerblich-industriellen Berufsschulen eingeführt. Innovativ ist der mit dem Rahmenlehrplan eingeführte Ansatz der schulinternen Entwicklungsarbeit an Schullehrplänen..

Für das BIGA wird bereits heute für die Lehrmeisterausbildung und für die hauswirtschaftliche Berufs- und Erwachsenenbildung in der Westschweiz Konzeptarbeit geleistet. Weitere Projekte zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung durch neue Berufe und neue Angebotstypen sind im Moment in Planung.

Die neuen Aufgaben und die Diskussion über Fachhochschulen und über die Struktur der Lehrerbildung der Schweiz machten für das Institut eine neue Positionierung in der Bildungslandschaft als *Kompetenzzentrum für Fragen der Berufsbildung* notwendig. In seinem Bericht *Zukünftiger Status des Instituts*⁴ wird eine neue Organisationsstruktur vorgestellt mit drei selbständigen Instituten unter einer gemeinsamen Direktion. Status und Stellung der Institute werden mit Nachdiplomstufe einer Hochschule umschrieben, darunter wird eine Universität oder eine Fachhochschule verstanden. Weiterhin werden aber auch Ausbildungsgänge angeboten für Berufsschullehrkräfte mit einer höheren Fachprüfung in gewerblich-handwerklichen Berufen, sofern sie über das Allgemeinwissen einer Berufsmaturität verfügen.

Ab dem 1. Januar 1999 soll das heutige Institut mehr Handlungsspielraum und Selbständigkeit bekommen. Auf dieses Datum hin wird ein Leistungsauftrag verabschiedet und im betrieblichen Rechnungswesen ein Globalbudget eingeführt. Bis dahin ist jedoch noch ein weiter Weg interner Aufbauarbeit und berufsbildungspolitischer Abstimmung auf die vielfältigen Bedürfnisse des Bundes, der Kantone, der Wirtschaft und der Studierenden.

³ vgl. Schriftenreihe SIBP, Nr. 3, 1996, *Ausbildung in den Berufen der Haustechnik*.

⁴ vgl. Schriftenreihe SIBP, Nr. 2, 1996, erschienen auf Deutsch und Französisch.

Berufsleute werden Fachleute für das Unterrichten

Daniel Adank

Die gewerblich-industriellen Berufsschulen sind auf nebenamtliche Lehrkräfte angewiesen. Diese sind hauptamtlich in der Wirtschaft tätig und garantieren dadurch den Bezug zur betrieblichen Praxis. Eine umfassende längere didaktische Ausbildung ist für diese Lehrkräfte nicht möglich. Kurze, praxisbezogene Einführungen in das didaktische Handwerk der Lehrkräfte bieten sich als angemessene Lösung an. Berufsschullehrkräfte im Nebenamt müssen gemäss Berufsbildungsgesetz (Artikel 36/1) didaktisch-methodische Einführungskurse besuchen. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) führt seit Beginn seines Bestehens diese Kurse durch. Im Rahmen einer umfassenden Evaluation wurden die Kurse in den letzten Jahren überprüft. Der Artikel beleuchtet die Grundlagen für die Planung und Durchführung der regionalen Didaktikkurse I und II (DIK I und II), wie sie ab 1996 in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt werden.

Der Wechsel des Namens von "Methodikkursen" zu "Didaktikkursen" weist auf ein erweitertes Verständnis pädagogisch-didaktischen Handelns hin. Bevor auf diesen Wandel eingegangen wird, soll ein Blick auf die Entwicklung der didaktisch-methodischen Einführungskurse die Bedeutung dieses Ausbildungsgefässes in der berufspädagogischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verdeutlichen.

Das Konzept der Didaktikkurse, wie es heute in den Regionen der deutschsprachigen Schweiz realisiert wird, basiert auf drei sich wechselseitig ergänzenden Prinzipien, die anschliessend näher beschrieben werden. Auszüge aus dem Rahmenlehrplan ergänzen die Darstellung.

1. Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Einführungskurse

Mit der Gründung des Schweizerischen Institutes für Berufspädagogik (SIBP) vor 25 Jahren wurde auch die Ausbildung von nebenamtlich tätigen Lehrkräften an gewerblich-industriellen Berufsschulen systematisch weiterentwickelt. So wurde 1974 ein Lehrplan für die Ausbildung von nebenamtlichen Lehrkräften erarbeitet. Damit tauchte erstmals der Begriff "Regionale Methodikkurse" auf. In einer berufsbegleitenden Ausbildung von 52 Lektionen (12 Themenbereiche zwischen 1 und 8 Lektionen) wurde den neuen Lehrkräften eine erste Hilfe in methodischen und pädagogischen Fragen des Berufsschulunterrichts geboten. Die Berufsleute erhielten mit dieser Ausbildung eine schulische "Überlebenshilfe". Die Ausrichtung solcher Kurse würden wir heute wohl eher als methodische Instrumentierung denn als didaktische Erstausbildung bezeichnen. Ein kurzes Unterrichtspraktikum von 10 Stunden ermöglichte immerhin den Bezug zur schulischen Praxis der Teilnehmenden.

Ab 1982 orientierten sich die regionalen Kursverantwortlichen und ihre Kurslehrkräfte am neu erarbeiteten "Lehrplan für Regionale Methodikkurse: Zur Einführung nebenamtlicher Berufsschullehrer der fachkundlichen Richtung" (SIBP, 1982). Mit einem Richtziel und operationalisierten Informationszielen zu 7 Kursteilen erfuhr der Kurs eine zeitliche Erweiterung (60 Lektionen) und eine inhaltliche und formale An-

passung an ein erwachsenenbildnerisches Lehr- und Lernverständnis und an die Form der Lehrplangestaltung. Der Theorie-Praxis-Bezug wurde, nebst dem Unterrichtspraktikum, durch das Kurselement "Theorie des Lehrerverhaltens und Lehrverhaltensübungen" ergänzt. 1985 wurde das Kursangebot mit dem "Regionalen Methodikkurs II" erweitert. Die konzeptuelle Ausgestaltung dieses Kurses war eine konkrete Umsetzung der Erkenntnisse aus dem Nationalfondsprojekt "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" (Füglister et al., 1983). Im Zentrum dieser Ergänzungs- und Vertiefungskurse stand und steht das mitgestaltende Lernen. In der Zeit von 1974 bis 1995 besuchten mehr als 2500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer die regionalen Kurse.

Aus einer umfassenden Evaluation (ab 1991) erfolgten in enger Zusammenarbeit mit allen Kursbeteiligten der deutschsprachigen Schweiz eine Überarbeitung des Lehrplans und konzeptuelle Anpassungen. Nach einer längeren Pilotphase genehmigte das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) das Neukonzept "Didaktikkurse I und II: Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz" (SIBP, 1996). Mit dem Kursjahr 1996/97 wurde erstmals in allen deutschsprachigen Kursregionen der Didaktikkurs I nach dem neuen Konzept durchgeführt. Eine Zwischenevaluation erfolgt im Juni dieses Jahres. Der Didaktikkurs II folgt in seiner Grundausrichtung nach wie vor dem Konzept, das 1984 in Zusammenarbeit von Peter Füglister, Hans Kuster und dem Autor erarbeitet und umgesetzt wurde.

2. Drei grundlegende Prinzipien des Rahmenlehrplans

Wenn du deinen Geist nicht in deine Hände legst,
werden alle Techniken der Welt wertlos sein.
(Tesshu Yamaoka)

Die Berufsschulen sind nebst den unbefristet angestellten Lehrkräften auf Lehrpersonen mit einem befristeten Lehrauftrag (Lehrkräfte im Nebenamt, Lehrbeauftragte) angewiesen. Dies um auf kurzfristig sich abzeichnende Veränderungen auf dem Lehrstellenmarkt bzw. Arbeitsmarkt reagieren zu können. Die ausgebildeten Berufsfachpersonen sind an den Schulen überdies auch willkommen, weil sie zu einem zeitlich grossen Teil in der Praxis stehen und damit die Entwicklungen vor Ort mitmachen müssen. Die Innovationen und Veränderungen im Berufsfeld werden über diese Fachleute in die Berufsschule transferiert. Sie helfen mit, den berufsbildenden Schulen den Bezug zur betrieblichen Praxis zu erhalten.

Die beruflichen Verpflichtungen der nebenamtlichen Lehrkräfte erlauben keine längere zusammenhängende Fortbildung im Sinne von ganzen Arbeitswochen und/oder mehreren Blocktagen. Es gilt, die zur Verfügung stehende Zeit zweckmässig und intensiv zu nutzen, ohne die Anforderungen, wie sie heute an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestellt werden, zu vernachlässigen.

Der konzeptuelle Aufbau und die inhaltliche wie formale Ausgestaltung der Erwachsenenurse für Berufsleute orientieren sich an den Erkenntnissen und heutigen Diskussionen über die Erforschung 'Subjektiver Theorien'. Mit der bereits erwähnten Arbeit von Füglister u.a. (1983) und den anschliessenden Weiterführungen und Konkretisierungen (Born u.a. 1983; Füglister 1984; 1987) übt dieser Forschungsansatz in der Berufspädagogik und insbesondere auch am SIBP einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung und Realisierung der Studiengänge sowie der Fort- und Weiterbildungskurse aus. So war es auch folgerichtig, dass in der Neugestaltung der Didaktikkurse Erkenntnisse und praxiserprobte Elemente aus dem Forschungsbereich der Subjektiven Theorien Einzug hielten.

Berufsleute verfügen über ein reichhaltiges Repertoire subjektiver Wissensbestände und "Alltagstheorien" über ihr berufliches und ausserberufliches Handeln. Erfolgreiches pädagogisches Handeln von Lehrkräften findet daher seinen Ausgangspunkt im Erkennen und Bewusstmachen dieser alltäglichen unterrichtlichen Handlungen. Nach dieser Auseinandersetzung gilt es, die in Segmenten aufgedeckte subjektive Wissensbasis mit 'objektiven' Theoriebeständen aus der pädagogischen Psychologie zu konfrontieren. Dieser Prozess des Sich-Auseinandersetzens führt nicht nur zum besseren Verständnis der unterrichtlichen Handlungen, sondern erfährt auch eine theoretische Erweiterung. Das so angereicherte 'neue' Wissen über Lehr- und Lernhandlungen muss in der unterrichtlichen Praxis eine erste Anwendung finden und damit eine Bewährungsprobe bestehen. Geeignete Problembewältigungen werden übernommen und sind nun Bestandteil der subjektiven Wissensbasis. Das erweiterte Repertoire von Alltagstheorien ist noch reichhaltiger und verlässlicher geworden.

Damit sind die leitenden Prinzipien zur konzeptuellen Entwicklung der Didaktikkurse beschrieben:

- Subjektorientierung,
- Prozessorientierung und
- Praxisorientierung.

Die drei sich wechselseitig ergänzenden Prinzipien sollen im Anschluss an einen Überblick über den Aufbau des Rahmenlehrplans anhand ausgewählter Elemente dargestellt werden.

3. Aufbau des Rahmenlehrplans

Mit dem neuen Rahmenlehrplan für die Didaktikkurse I und II (DIK I und DIK II) wird versucht, eine ganzheitliche Sicht auf den Unterricht und das Unterrichten zu ermöglichen. Ganzheitlichkeit bezieht sich auf den Anspruch, die Vielschichtigkeit des Unterrichtens auf der Grundlage der Bewusstmachung der eigenen Lerngeschichte und des eigenen Lehr- und Lernverständnisses aufzugreifen. Der Aufbau des Rahmenlehrplans schliesst an diese Forderung an. Im Weiteren wird angestrebt, die erwachsenenbildnerischen Anliegen der konzeptuellen Ausrichtung transparent zu machen. So soll er als eigentlicher *Rahmen-Lehrplan* durch eine übersichtliche thematische Gliederung und durch den Verweis auf zentrale Fragen den Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit der Kurslehrkräfte verstärken helfen.

Der Rahmenlehrplan erhebt zudem den Anspruch, *Steuerungsinstrument* zu sein. Es wird darauf verzichtet, die zu vermittelnden Lehrinhalte bzw. die von den Teilnehmenden zu erwerbenden Lerninhalte bis ins letzte Detail aufzuzählen und festzuschreiben. Anstelle eines (Lernziel-)Katalogs von abrufbaren und überprüfbaren Einzelteilen, wie sie in den früheren Lehrplänen festgeschrieben wurden, stehen die *Allgemeine Zielsetzung*, die *Leitideen* und die *Leit- und Praxisfragen*, aus denen sich Konkretisierungen für den einzelnen Didaktikkurs ableiten lassen. Jeder Teil ist so gestaltet, dass er die Kurslehrerinnen und Kurslehrer, aber auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer animieren soll, vorerst selber die eröffneten Denkräume in der eigenen Sprache und Begrifflichkeit zu erweitern und damit individuell zu arbeiten und erst in einem zweiten Schritt eine gemeinsame, theorieangereicherte Sprache zu verwenden.

Eine weitere Gliederung wird durch die Leit- bzw. Praxisfragen vorgenommen.. Diese werden durch die Interessen und momentanen Bedürfnisse der Teilnehmenden (Subjektorientierung) ergänzt. Der Rahmenlehrplan ist daher eher beschreibend und markiert nur die notwendigen Eckpunkte.

- Die *Leitideen* (DIK I und DIK II) skizzieren den jeweiligen Lernbereich in ihren Grundzügen. Für die Beteiligten sind sie Anreiz, den begrifflich angesprochenen Denkraum zu erfassen, um anschließend die Begriffe zu erweitern und zu differenzieren.
- Die *Leitfragen* (DIK I) konkretisieren das Anliegen der Leitidee. Sie ermöglichen den Kursbeteiligten, das begriffliche Feld präziser zu fassen und gegebenenfalls den regionalen Besonderheiten anzupassen. Sie konkretisieren unter anderem den Zusammenhang der Leitidee zu den unterrichtlichen Fragestellungen der Teilnehmenden.
- Die *Praxisfragen* (DIK II) dokumentieren Ereignisse, Probleme und Situationen, wie sie in der Praxis von (nebenamtlichen) Lehrkräften oft formuliert werden. Drei solcher Praxisfragen aus dem Rahmenlehrplan verdeutlichen die Ausrichtung: *"Wie kann ich vermehrt auch die Beurteilung der Sozial-, Lern- und Arbeitskompetenz in meiner Klasse integrieren? Durch welche Art von Hausaufgaben gelingt es mir, die Schülerinnen zum Üben zu motivieren? Wie kann ich meine Erklärungen kürzer und prägnanter gestalten, ohne dass der Kern der Sache verlorengeht?"*. Ziel der Praxisfragen ist es, bewusst zu machen, dass die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Ausgangspunkt des Didaktikkurses II ausmachen. In den Praxisfragen lassen sich die Beweggründe finden, warum die Teilnehmenden sich zur Weiterbildung gemeldet haben. Zentral ist, dass die Kursverantwortlichen in der Vorphase genügend Zeit einsetzen, um mit den Teilnehmenden einen gemeinsamen Fragenkatalog zu erarbeiten, der auf die Interessen und momentanen Bedürfnisse Bezug nimmt.

<i>Lernbereiche und Stundendotation Didaktikkurs I</i>		Total 90 Std.
Kursorischer Teil	60 Std.	
1. Jugend: Entwicklung - Gesellschaft - Beruf		
2. Eigene Lernerfahrungen		
3. Unterrichtshilfen		
4. Lehr- und Lerninhalte		
5. Lehr- und Lernprozesse		
6. Pädagogischer Umgang		
Praktika	20 Std.	
7. Unterrichtspraxis und Hospitationen		
8. Lehrbegleitung		
Persönlicher Gestaltungsraum	10 Std.	
9. Individuelle Vertiefung		

<i>Lernbereiche und Stundendotation Didaktikkurs II</i>		Total 30 Std.
Vorphase	2 Std.	
Didaktische Aspekte	18 Std.	
Pädagogisch-psychologische Aspekte	10 Std.	

Aus dem Rahmenlehrplan der Didaktikkurse I und II

Didaktikkurs I: Allgemeine Zielsetzungen

Der Didaktikkurs I (DIK I) ist ein pädagogisch-didaktischer Einführungskurs für nebenamtliche Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, welche bereits an einer Berufsschule Unterricht erteilen oder noch im laufenden Kurssemester zu unterrichten beginnen. Er hat eine Gesamtdauer von 90 Stunden; aufgeteilt in Kurslektionen, Praktika und individuelle Vertiefung während einem bis max. zwei Semestern. Die Kursteilnehmerin, der Kursteilnehmer wird während des Kursbesuchs eigenen Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Zudem werden sie von einer erfahrenen Hauptlehrerin, einem erfahrenen Hauptlehrer begleitet und betreut (Mentorat: Lehrbegleitung und Unterrichtshospitation).

Die Absolventinnen und Absolventen des Didaktikkurses I für Nebenamtlehrkräfte sollen über die Grundlagen für die Unterrichtsführung und über das Beurteilungsvermögen verfügen, um als Lehrerin, als Lehrer die Aufgaben gemäss Zielsetzung der Berufsschule erfüllen zu können. Im Didaktikkurs I werden sie in der angestrebten Zielrichtung gefördert werden, einerseits durch das Vorbild der Kurslehrerinnen und Kurslehrer und andererseits durch Vermittlung der folgenden spezifischen Lerninhalte: Bewusstsein der eigenen Lern- und Schulgeschichte, anwendungsorientierte Grundlagen der pädagogischen Psychologie, sowie Formen und Auswirkungen des Lehrerverhaltens. Weiter werden sie unterstützt und begleitet beim Umsetzen dieser Kenntnisse in Fragen der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsevaluation.

Didaktikkurs II: Allgemeine Zielsetzung

Der Didaktikkurs II (DIK II) ist ein Ergänzungs- und Vertiefungskurs für nebenamtliche Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, welche bereits einen Didaktikkurs I mit Lehrbegleitung besucht und seither mindestens ein Jahr an einer Berufsschule unterrichtet haben. Er dauert 30 Lektionen, aufgeteilt auf sieben Kursabende und ein Wochenende.

"Ouvrir le passé..."

Die eigenen Erfahrungen aus dem Berufsschulunterricht aufgreifen und unter ausgewählten pädagogischen, didaktisch-methodischen Gesichtspunkten aufarbeiten und durch weiterführende Anregungen ergänzen und vertiefen, um aus diesen Grundlagen heraus besser unterrichten zu können.

... à l'avenir."

Der Ergänzungs- und Vertiefungskurs soll den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, ihre Erfahrungen zu reflektieren, dafür einerseits Anregungen und Hilfen zu bekommen und andererseits aus Erfahrungen anderer zu lernen. Die Nebenamtlehrerinnen und Nebenamtlehrer kommen mit sehr unterschiedlichen Lerngeschichten und entsprechenden Lernerwartungen in den Didaktikkurs II. Der Kurs knüpft in erster Linie bei den persönlichen Lern- und Lehrerfahrungen der Teilnehmenden an.

Ihr unterrichtliches Handeln stützt sich oft auf ein traditionelles Lernverständnis, das im DIK II kritisch-konstruktiv hinterfragt wird. Auf der Grundlage der offengelegten Lerngeschichte entwickeln die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer persönliche Unterrichtskompetenzen, die eine qualitative Verbesserung ihres didaktisch-methodischen Könnens mit sich bringen sollen. Dies geschieht in fünf didaktisch-methodischen Themen und einem auf den Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern basierenden weissen Abend sowie einer Blockveranstaltung zu pädagogisch-psychologischen Aspekten des Unterrichtens.

4. Auf Spurensuche

Schlagt ihr die fließenden Wellen des Flusses,
bleibt keine Spur im Wasser zurück.
(Saigo Tanomo)

... nach "Subjektorientierung"

Die bei den Kursteilnehmenden vorhandenen Wissensbestände bezüglich Unterricht und Unterrichten müssen in ihrer Reichhaltigkeit und Vielschichtigkeit aufgedeckt, ausgebreitet und reflektiert werden. Dies bedingt, dass die Kurslehrkräfte die Teilnehmenden nicht nur bei ihrem Alltagsverständnis von alltäglichem unterrichtlichem Handeln "abholen" im Sinne einer pädagogischen Grundhaltung, sondern alle Beteiligten "sich-hinbegeben" zu den authentischen Erfahrungen, diese ernst nehmen und als Ausgangs- und stetigen Orientierungspunkt des Kursgeschehens begreifen. Es ist eine wichtige Aufgabe der Kurse, die Teilnehmenden anzuregen, ihren eigenen Standort darzustellen und sich selber bewusst zu werden, welche pädagogisch-didaktischen Vorstellungen ihrer unterrichtlichen Tätigkeit zugrundeliegen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind in ihrem Fachgebiet gut qualifizierte und erfahrene Berufsleute - sie sind Meisterinnen, Meister ihres Faches und haben nebst den Berufserfahrungen eine grosse Fülle an Lebenserfahrung, die sie mit in den Kurs tragen. Darin eingebettet sind auch die Schul- und Lernerfahrungen, die sie als jugendliche Lernerinnen und Lerner an einer Berufsschule erworben haben. Sie kennen die Welt der Lehrtöchter und Lehrlinge aus eigenem Erleben und können nicht nur auf episodische Erlebnisse dieser Zeit, sondern auch auf die "handfesten", damals erarbeiteten Unterlagen zurückgreifen. Die Erfahrungen als Lernende haben sich zu Handlungsmustern verdichtet, und ihre Lehrhandlungen weisen damit unverwechselbare, persönliche Züge auf - die subjektive Theorie über Unterricht und Unterrichten steuert und reguliert das aktuelle unterrichtliche Handeln. Es ist daher unverzichtbar, diese deklarativen und prozessualen Wissensbestände in einem pädagogisch-didaktischen Einführungskurs nicht nur aufzudecken, sondern im Verlauf des Didaktikkurses zu ergänzen (Prozessorientierung) und auf ihre "Nützlichkeit" hin zu überprüfen (Praxisorientierung).

Mit dem Lernbereich 2 "Eigene Lernerfahrungen" wurde die biografische Methode in den Didaktikkurs I aufgenommen. Aufgrund der Aufarbeitung der je eigenen Bildungsbiografie soll ein vertiefteres Verständnis der eigenen Schul- und Lerngeschichte ermöglicht werden. Das heisst, die "Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverständnis soll die Neugier wecken, wissen zu wollen, was in Unterrichtsprozessen abläuft. Sie soll die Einsicht wecken, dass diese Prozesse auch gestaltbar sind. In diesem Bereich findet eine erste Klärung und Ordnung von Fragen statt, die sich für eine Lehrkraft beim Beginn einer Unterrichtstätigkeit ergeben. Jeder Erwachsene verfügt über vielfältige eigene schulische und nichtschulische Lernerfahrungen. Sie verbinden sich mit Erlebnissen und Gefühlen und prägen daher mehr unbewusst als bewusst die Vorstellungen, was gutes Lernen und Lehren und gute Schule sei. Wer Unterrichten als Berufsaufgabe wahrnehmen will, hat sich deshalb bewusst zu machen, wie die individuelle Lern- und Schulgeschichte verlaufen ist und welche Erinnerungen heute noch Einfluss haben auf das Handeln und Urteilen im persönlichen Unterricht. Das Nachvollziehen der eigenen Lerngeschichte führt dazu, dass sich die Teilnehmerin oder der Teilnehmer bestimmender Einflüsse, Momente und Zusammenhänge bewusst wird. Über die Bewusstwerdung des eigenen Bildungsprozesses hinaus entsteht ein Verständnis für Bildungsprozesse" (Rahmenlehrplan, S. 28). Von dieser allgemein gehaltenen Leitidee wird, wie oben erwähnt, mit den Leitfragen ein nächster Konkretisierungsschritt vor-

genommen: *"Welches sind für mich Schlüsselerlebnisse meiner Schulzeit? Welche Erinnerungen verbinde ich mit meinen früheren Lehrern und Lehrerinnen? Welche Schlüsse ziehe ich aus den gespeicherten Erinnerungen? Wie erlebte ich Unterricht und Schule und wie urteile ich über ihre Wirkung heute? Wie erlebe ich das Lehren und Lernen im Unterricht als Beobachter, Beobachterin?"* (Rahmenlehrplan, S. 28).

Das Lehren und Lernen im Didaktikkurs muss dort ansetzen, wo den Teilnehmenden die erworbenen Verhaltensweisen, die sie insbesondere in den schulischen, aber auch beruflichen und ausserberuflichen Austauschprozessen entwickelt haben, bewusst gemacht werden können. Die Orientierung nach erwachsenenbildnerischen Prinzipien führt damit zu einer stärkeren Thematisierung aktueller Erfahrungen des Lehr- und Lernverständnisses von Kurslehrkräften, Teilnehmerinnen und Teilnehmern. So wäre es unter dem Anspruch des biografischen Ansatzes ein Widerspruch, die Kurse als für die Teilnehmenden bis ins letzte Detail vorgeschriebenen Lehrgang zu gestalten - die Prozessorientierung knüpft unter anderem an diese Anforderung an.

... nach "Prozessorientierung"

In der Folge gilt es, das subjektive Wissen mit neuen Theoriebeständen zu konfrontieren. Bisherige handlungssteuernde Strukturen und Prozesse können so schrittweise "ausser Kraft gesetzt werden" (Wahl u.a. 1991, 76), in das bestehende Wissen integriert und als ein, durch neue Erkenntnisse erweitertes Herstellungswissen etabliert werden. Der Kursverlauf als fortschreitender Auseinandersetzungsprozess zwischen den je aktuellen subjektiven und den bislang unbekanntem 'objektiven' Theoriebeständen bedingt ein wiederkehrendes, thematisch gebundenes "Aufgreifen" der aufgedeckten subjektiven Wissensselemente und das "Anknüpfen" an bestehende Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie. Diese Bewegung ihrerseits setzt eine flexible und dem Kursgeschehen angemessene Prozessorientierung voraus.

Das Kurskonzept geht in seiner Ausrichtung davon aus, dass Unterricht heute stärker schüler- bzw. teilnehmerorientiert verläuft als es heutige Lehrkräfte (damit sind auch die Kurslehrkräfte und Teilnehmenden der Didaktikkurse gemeint) selbst noch in ihrer Schulzeit erlebt haben. Der rasche berufliche und soziale Wandel führt zur Einsicht, dass in unserer Zeit um neue Orientierungen gemeinsam gerungen werden muss, und dass auch der Prozess des Unterrichtens davon betroffen ist. Lehren und Lernen sind letztlich das Ergebnis eines fruchtbar gestalteten Prozesses. Lernprozesse sind vor allem dann wirksam, wenn sie sich nicht an, sondern in und mit Menschen abspielen, wenn die Lernenden Planung, Gestaltung und Evaluation ihres Lernens mitbestimmen können. Der Prozess des Unterrichtens wird im Didaktikkurs selbst zum Unterrichtsthema, und es wird erwartet, dass auch die Teilnehmenden sich selbst als Lernende verstehen. Mit Prozessorientierung ist im Weiteren die Bemühung angesprochen, die Theorie und die Praxis, die Phasen von kursorischen Einheiten, Praktika sowie individueller Vertiefung möglichst gut zu verknüpfen. Mit dem Kursbereich Mentorat *"Praktika: Lehrbegleitung"* (Rahmenlehrplan, S. 40) wird diesem Anspruch der Verknüpfung zusätzlich Rechnung getragen. Die Mitverantwortung an der Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses wird damit dreifach wahrgenommen: sei es durch die Kurslehrkraft bei der Umsetzung und rollenden Kursgestaltung, sei es durch die Lehrbegleiterinnen, -begleiter bei der Unterstützung und dem *"Zur-Stelle-Sein"* und *"Zur-Seite-Stehen"* im Praxisfeld, sei es durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der thematischen Mitgestaltung der Kurse im Sinne des *"Teilnehmenden Lehrens - mitgestaltenden Lernens"* (vgl. Born et al., 1983).

... nach "Praxisorientierung"

Das neu gewonnene Wissen muss, wenn es zur besseren Bewältigung der unterrichtlichen Tätigkeiten geeignet ist, in der Praxis erprobt werden. Die Brauchbarkeit des erweiterten Wissens und Könnens sich in herbeigeführten (Problem-) Situationen, in der Bewältigung unterrichtlicher Handlungen zu bewähren. Die "Weiterführung" der im Kurs thematisierten Lehr- und Lerninhalte und ihre "Verwurzelung" in der unterrichtlichen Praxis lösen dieses Anliegen ein. Mit dem Prozess der Aufnahme und Integration des neuen Wissens ins Vorwissen und dem Anspruch der Praxisbewährung vollzieht sich unter anderem der eingangs erwähnte Wandel im pädagogisch-didaktischen Konzept der Didaktikkurse I und II. Es ist unerlässlich, "dass zum systematischen Unterricht Tätigkeiten und Betrachtungsweisen hinzutreten, welche sich von der rein kontemplativen Haltung der herkömmlichen Wissenschaften unterscheiden, und die in ihr Zentrum das praktische Handeln rücken" (Aebli, 1987, 33).

Mit der konzeptuellen Ausrichtung der Didaktikkurse wird der aktuellen Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden Rechnung getragen. Ihnen muss die Möglichkeit geboten werden, sich parallel zum Kursgeschehen in Realsituationen handelnd auseinanderzusetzen und die Erfahrungen in den Kurs hineinzutragen.

Im Didaktikkurs I erfolgt dies im Rahmen der vorgegebenen Praktikaphasen: "Unterrichtspraxis, Hospitationen, Austausch und Vertiefung von Praxiserfahrungen und Lehrübungen" sind die ausgewiesenen Kurselemente (Lernbereich 7). So sollen die Teilnehmenden möglichst bald nach Kursbeginn "herausgefordert sein, Unterricht zu beobachten, ihre Wahrnehmungen zu formulieren und zu ordnen. Dadurch werden nicht nur Anregungen vermittelt, sondern es wird auch die Bereitschaft und die Fähigkeit geschult, das eigene Verständnis und das eigene Unterrichten zu thematisieren" (Rahmenlehrplan, S. 38). Unterstützung erhalten die Teilnehmenden durch ein den ganzen Kurs begleitendes Mentorat. Der aktive und kooperative Umgang mit Lerninhalten und Mitmenschen stehen so in einem direkten Zusammenhang mit den Bereichen des täglichen (beruflichen und ausserberuflichen) Lebens. Die Didaktikkurse tragen insofern zur Wiederherstellung echter Erfahrung bei, als sie die sozialen Momente in unterrichtlichen Situationen als Ausgangs- und Bezugspunkt konsequent heranziehen. Denn "jeder Mensch bringt aus seiner Alltagserfahrung die Fertigkeiten und Fähigkeiten mit, die er zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers, also zur 'Lehrbefähigung' erweitern und vertiefen kann. (...) Lehrbefähigung baut sich aus elementaren Verhaltensweisen auf, die sich im Alltag entwickelt haben, und sie differenziert sich aus den Tätigkeiten heraus, die jeder Mensch im Kontakt mit seinen Mitmenschen an den Tag legt" (Aebli, 1983, 20).

5. Schlussgedanke

Als Mitarbeiter des SIBP und Beauftragter für die pädagogisch-didaktische Ausbildung der nebenamtlich tätigen Lehrkräfte an Berufsschulen sind die dargestellten drei Orientierungspunkte auch unsere leitenden Prinzipien:

Subjektorientierung

Mit dem vorliegenden, hier in seinen Grundzügen dargestellten Neukonzept sowie den ersten Umsetzungen sind wir erneut eingetreten in die gedankliche und konkrete Auseinandersetzung auf der Suche nach einer wirksamen Form der pädagogisch-didaktischen Grundausbildung von Berufsleuten.

Prozessorientierung

Wir bewegen uns, um die einwirkenden Kräfte, Ideen und Visionen aller Beteiligten in eine angemessene Ausbildungskonzeption einfließen zu lassen und um die ausgelöste Energie für den weiteren Entwicklungsprozess zu nutzen.

Praxisorientierung

Die Konkretisierungen des Rahmenlehrplans in der Praxis werden uns zu Klarheiten und neuen Einsichten führen. Teilbewegungen haben wir beendet im Wissen, dass uns andere herausfordern werden.

Literatur

- Die in den Text eingefügten Zitate von Tesshu Yamaoka und Saigo Tanomo stammen aus der japanischen Aikido-Kultur; sie sind dem Werk von J. Stevens entnommen: Stevens, J. (1987). *Unendlicher Friede: Die Biographie des Aikido-Gründers Morihei Ueshiba*. Heidelberg: Werner Kristkeitz-Verlag.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Born R., Kuster H., Flückiger V. & Füglistner P. (1983). Teilnehmendes Lehren - mitgestaltendes Lernen. In L. Montada, K. Reusser, G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Füglistner P., Born R., Flückiger V. & Kuster H. (1983). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. NFP EVA-Projekt. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Füglistner P. (1984). 'Sich hinbegeben' und 'Abholen' - von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3-18.
- Füglistner P. (1987). 'Abholen' und 'Begleiten' - ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5 (3), 180-187.
- Rahmenlehrplan für die Didaktikkurse I und II. (1996) Bern: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, D. Adank (Schriftenreihe SIBP 96/1).
- Wahl D., Wölfling W., Rapp G. & Heger D. (1991). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Lehrerbildung: Drei grosse Wünsche und kleine, feste Schritte

Regine Born

Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) werden Berufsleute und Lehrerinnen und Lehrer, die nebenamtlich an Berufsschulen unterrichten, zu hauptamtlichen Berufsschullehrerinnen und -lehrern ausgebildet. In diesem Artikel werden einige Leitvorstellungen der derzeitigen Umstrukturierung dieses Studiums aufgezeigt. Es geht darum, das Verständnis für Berufsschülerinnen und -schüler zu vertiefen, um Fachdidaktik - Fachwissen - Allgemeinbildung und um das bewusste Wahrnehmen des eigenen Lern- und Lehrverhaltens.

1 Angenommen ...

... angenommen, es käme eine gute Fee, und die gute Fee fragte mich danach, welche Lehrerinnen und Lehrer ich mir für die Berufsschulen wünschte. Doch bevor ich anheben könnte mit meiner aufgetauten Wunschliste, würde sie schmunzeln (ja, meine Fee könnte schmunzeln) und sagen: "Nein, so nicht. Du weisst doch, unsereiner will genau drei Wünsche, nicht mehr!" Da stände ich und hätte kaum die Geistesgegenwart, das Richtige zu sagen. Wer hat das schon angesichts einer schmunzelnden Fee! Ich könnte aber die Gelegenheit nicht ungenutzt verstreichen lassen, denn Feen kommen nicht alle Tage. Ich sagte also ungefähr:

Ich möchte Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, die den jungen Menschen mit Aufmerksamkeit und Geduld zuhören.

Ich möchte Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, die in den begrifflichen Bäumen ihres Berufswissens herumturnen wie Gibbons und dabei immer wieder in die Weiten des Horizonts schauen.

Ich möchte Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, die nichts lieber tun, als jungen Menschen einen Lernweg zu bereiten und sie auf dem Lernweg zu begleiten.

Das Schmunzeln der Fee hätte sich in liebenswürdiges Lächeln verwandelt, und sie machte einige Schritte von mir weg, drehte sich noch einmal um und fragte mich: "Und sage mir: Was tut Ihr bereits dafür? Wir Feen können nicht einfach alles so schnell hin-feen. Ihr müsst erste, feste Schritte tun, so können wir weiterhelfen."

Da die Fee entschwinden würde, würde ich ihre Frage in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" beantworten: Welche Schritte tun wir am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, um Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer auszubilden, die ...

2 "... jungen Menschen mit Aufmerksamkeit und Geduld zuhören"

Dieser Wunsch mag erstaunen. Sollen die Lehrerinnen und Lehrer nicht vielmehr reden können, erklären können, referieren können? Anleiten, führen und erziehen? Das sollen sie durchaus. Es wäre aber ein Theaterstück mit dem Titel "Schulehalten", wenn

Lehrerinnen und Lehrer nicht auch zuhören, wenn sie nicht auch wahrnehmen würden, was in den Jugendlichen vorgeht. Wie lehrt man das?

2.1 Von den Erfahrungen in die Begriffe führen: Die Ausbildungseinheiten

Einige Grundlagen für die aufmerksame Wahrnehmung in der Arbeit mit jungen Menschen können die verschiedenen Ausbildungseinheiten in Pädagogik und Psychologie legen ("Berufspädagogik", "Jugendalter", "Kommunikation", "Rolle der Lernenden und der Lehrenden"). Natürlich bieten wir solches an, jede vernünftige Berufsschullehrerausbildung wird das tun. Wichtig, unverzichtbar - aber lernen die Studierenden dadurch auch zuzuhören, wahrzunehmen? Wir bemühen uns, die Ausbildungseinheiten so zu gestalten, dass sie es tun. Wir bemühen uns um einen dichten Bezug zwischen der Praxis unserer Studierenden, die im Nebenamt alle bereits Lehrerinnen und Lehrer waren und während des Studiums weiterhin sind. Wir gestalten bewusst den Bezug zwischen ihren mitgebrachten Erfahrungen und Einsichten und den Beiträgen, die wir als Ausbildungsinstitution liefern können.

2.2 Mit den Begriffen die Praxis erkunden: Die angeleitete Wahrnehmung

Theoriebeiträge in der Ausbildung bereichern das begriffliche Wahrnehmungsrepertoire an, befähigen zum Zuhören und Wahrnehmen. Das *Spiel* mit diesem Wahrnehmungsrepertoire muss aber eingeübt werden, Anwendung muss getan, nicht bloss erwartet werden. Wir lassen daher das Repertoire auf die Wirklichkeiten anwenden, die sich uns anbieten: auf das eigene Erleben im Studium, auf die Unterrichtspraxis der Studierenden oder in Erkundungen in der Welt der jungen Menschen. In der eigenen Unterrichtspraxis wird etwa der Lernprozess beobachtet, der durch eine wirklich gelungene Veranschaulichung ausgelöst wird, in der Berufspädagogik werden Gespräche mit einem Lehrling oder einer Lehrtochter an ihrem Arbeitsplatz gesucht, im Zusammenhang mit der Pädagogik des Jugendalters die Diskussion mit Institutionen der Jugendarbeit und -beratung.

2.3 In einen Fall hineinhören: Die Praxisberatung

Ein begriffliches Repertoire und eine Erfahrungsgrundlage vorausgesetzt, ist wohl kein anderes Instrument der Lehrerbildung besser geeignet, das Zuhören, das Wahrnehmen so direkt zu schulen als die Praxisberatung. Wir nutzen dazu verschiedene Formen (je nach Studienrichtung): Die Praxisberatung in Gruppen in der Studienzeit am SIBP, angeleitet durch Lehrende am SIBP, und die individuelle Praxisberatung im zweiten Studienjahr (Berufseinführung). Die Praxisberatung in Gruppen geht von einem Fallbeispiel aus, das eine Studentin oder ein Student in die Gruppe einbringt. Bei der Praxisberatung im zweiten Studienjahr ist ein Praxisberater im Unterricht und geht von dort aufgefundenen und von der Studentin/Lehrerin thematisierten Situationen aus. Diese Gespräche sind "dem Zugriff der Institution" sowohl des SIBP als Ausbildungsstätte wie auch der Berufsschule als Arbeitsort entzogen, sind zwischen dem Studenten/Lehrer und der Praxisberaterin zu gestalten. Die Praxisberatung beginnt unter der vertrauensbildenden Voraussetzung, dass die beiden beteiligten Personen einander (im Rahmen qualitativer Vorgaben) *gewählt* haben und nicht einfach zugewiesen worden sind. Das Berufseinführungsjahr mit Praxisberatung beginnt erstmalig in diesem Sommer, wir versprechen uns viel davon.

3 "...in den begrifflichen Bäumen des Berufswissens herumturnen wie Gibbons¹ und dabei immer wieder in die Weiten des Horizonts schauen"

Wenn die Studierenden bei uns in das Studium eintreten, sind sie fachlich bereits gut ausgebildet. Alle haben eine Ausbildung als Lehrer/in (Primarstufe, Sekundarstufe), ein Lizentiat oder eine Berufsausbildung bis zu einem Abschluss auf Tertiärniveau (Ingenieur/in oder Meister/in) abgeschlossen. Im "Ergänzungsstudium" (so genannt, weil das vorhandene Wissen im Hinblick auf das Studium ergänzt wird) aktualisieren sie ihr Fachwissen und eignen sich jene Inhalte an, die sie ausserdem an ihren Klassen unterrichten werden.

Das ist einerseits eine komfortable Ausgangslage für eine Lehrerbildung, die sich nun auf die Erziehungswissenschaft mit Didaktik und auf die Fachdidaktiken konzentrieren kann. Andererseits ist der Komfort nur scheinbar. Ich rede nicht weiter davon, dass immer wieder fachliche Lücken auftauchen, die nicht rechtzeitig aufgefüllt worden sind. Dass der Komfort nur scheinbar ist, hat vielmehr prinzipielle Gründe: Das Berufswissen / das Fachwissen kann sich im bewährten Berufsmann und in der kompetenten Berufsfrau in der Fülle eines Baumes präsentieren und sie beide durchaus handlungsfähig machen. Nun sollten sie aber in diesem Berufswissen auch so herumturnen können "wie Gibbons", das Wissen so aufschliessen, dass es für einen anderen, in dieser Sache noch wenig wissenden, jungen Menschen nachvollziehbar ist. Das ist ein völlig anderes Geschäft. Bewährte Berufsfrauen und kompetente Berufsmänner sollen zu Lehrenden werden.

3.1 "Drauskommen" heisst nicht "lehren können": Die Didaktik und die Fachdidaktiken

"Drauskommen" heisst noch nicht "lehren können", "drauskommen" heisst oft nicht einmal, über das Wissen in einem beweglichen, verstehenden Sinn verfügen. Lehrende Personen müssen mehr als drauskommen, sie müssen dort einen Weg weisen können, wo jemand anderes eben gerade *nicht* drauskommt. Das ist die Definition ihres lehrenden Berufs. Wir wünschen uns daher Personen, die in den begrifflichen Bäumen des Berufswissens herumturnen können wie Gibbons. Personen, deren Wissen so beweglich ist, dass sie einem lernenden jungen Menschen jederzeit einen Weg vom Stamm zu den Ästen (und zurück) zeigen können. Personen, die vor lauter "Drauskommen" nur noch in den Kronen sitzen, sind entmutigend für die Lernenden, die unter dem Baum sitzen und nicht abgeholt werden.

Dies in einer Lehrerbildung zu erreichen, ist nicht einfach. Es ist nur durch stete Übung im didaktischen und fachdidaktischen (bzw. berufsfelddidaktischen) Analysieren, Klären, Planen anzugehen. Da und dort ist in der Fachdidaktik etwas exemplarisch aufzuzeigen, in der Allgemeinen Didaktik ein begrifflicher Boden zu schaffen. Oft arbeiten die Studierenden aber an ihren konkreten Unterrichtsprojekten, diskutieren in kleinen (berufsverwandten) Gruppen und werden von den Dozentinnen und Dozenten (fach)didaktisch beraten. Solcher Unterricht in der Lehrerbildung ist stark individualisiert und macht unsere "Dozenten" zu "Lehrberatern". Und noch einmal: Es geht hier im ersten Schritt noch gar nicht darum, das Fachwissen methodisch umzusetzen, noch gar nicht um die Frage "wie". Es geht zunächst darum, diese Frage abzu-

¹ Ich entschuldige mich bei jenen, die diesen Vergleich nicht mögen, und fordere sie auf, sich die Gibbons, die kleinen Menschenaffen, anschauen zu gehen. Sie werden - wie ich - begeistert sein von den sicheren, schwingenden Bewegungen und dem aufmerksamen Blick.

bremsen und hartnäckig an den Fragen zu bleiben: Was ist es denn, was verstanden werden soll? Was daran ist grundsätzlich, was wichtig, - was schon bekannt? Was kann interessieren, wo sind die Verstehensklippen (die der Schülerinnen und Schüler - oder vielleicht unvermutet die der Lehrerin und des Lehrers ...). Es geht zunächst um das Turnen des Gibbons. Wenn er das "Was" so kennt, dass er den ganzen Baum betreten kann und nicht bloss "drauskommt", dann erst hat die Frage nach dem "Wie" und der Methode ihren Platz.

3.2 Ein Interesse vertiefen: Die Ausbildungseinheiten "Fachwissen"

Mein Gibbon-Bild enthält allerdings auch dies: Wir möchten, dass Lehrerinnen und Lehrer bei allem Herumturnen auch hie und da in die Weiten des Horizontes blicken, und ich gönne einer Lehrerbildung nur dann ihren Namen, wenn sie den Studierenden auch Blicke zum Horizont ermöglicht, Vertiefung ihres Fachwissens und Erweiterungen ihrer Allgemeinbildung. Das Wissen der Studierenden muss weiter gespannt sein als jenes, das sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln. Sie müssen fachlich da und dort *Spezialistinnen und Spezialisten* sein - das sind sie zumeist bereits durch ihre vorangehende Ausbildung und Berufspraxis. Sie erhalten in der Lehrerbildung Gelegenheit, Spezialitäten weiterzuentwickeln und ihren fachlichen Interessen nachzugehen. Sie erhalten Angebote dazu oder den Freiraum, auf eigenen Lernpfaden und unter Beizug von Expert(inn)en etwas auszuarbeiten. Sie können - als Alternative zu den von uns organisierten Ausbildungseinheiten zum Fachwissen - eigene Arbeiten oder Angebote anderer Institutionen dem Studium anrechnen lassen.

3.3 Den Horizont erweitern: Die Ausbildungseinheiten "Allgemeinbildung"

Mit dem Horizont ist nicht nur die Spezialisierung des Fachwissens gemeint, sondern auch die Erweiterung der *Allgemeinbildung*, jenes Teils der Bildung, die im Beruf nicht direkt anwendbar sein wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten nie genug bekommen davon, Neues zu entdecken - denn ihr Beruf ist es, anderen Leuten den Weg zu Neuem zu erschliessen. Wir bringen - manchmal mit mehr, manchmal mit weniger Erfolg - den eher geisteswissenschaftlich Orientierten die Mathematik mit ihren ästhetischen Dimensionen näher, den langjährigen Ingenieuren wieder einmal die Literatur, den Pragmatisch-Technischen die internationale Politik und ihre Zusammenhänge, den künstlerisch Versierten die Welt der Technik und ihre Faszination. Wir versuchen, die Sehnsucht nach Horizonten wachzuhalten. Manchmal mit weniger Erfolg? Studierende zwischen Berufspraxis an einem Tag der Woche, Studium an vier Tagen, Wohnort - oft mit Familie -, Schulort und Studienort haben oft kaum Energie für das scheinbar Nicht-Notwendige. Sie wollen aus dem Studium soviel wie nur möglich gewinnen, und der Gewinn in Wissen, das bald im Unterricht anwendbar ist, ist direkter messbar als das, was wir als Allgemeinbildung bezeichnen und was *wir auch* als notwendig erachten. In diesem Dilemma bauen wir zur Zeit fast ausschliesslich auf Wahlpflichtangebote und freuen uns, wenn da und dort der Blick in die Weite des Horizonts gelingt.

4 "... nichts lieber tun, als jungen Menschen einen Lernweg zu bereiten und sie auf dem Lernweg zu begleiten"

Unsere Studierenden sind entweder Lehrkräfte, die einen Stufenwechsel vornehmen (Studiengang für allgemeinbildende Berufsschullehrer/innen und Studiengang für fachkundlich-hauswirtschaftliche Berufsschullehrer/innen), oder sie sind Berufsleute,

die hauptamtlich Lehrerinnen und Lehrer werden. Sie alle haben Unterrichtserfahrung auf der Berufsschulstufe.

Nun erwarten wir als Auszubildende, dass die Studierenden die Funktion des Lehrens nicht primär als Tätigkeit auf lehrender Seite verstehen, sondern als Anregung zur Lernaktivität auf Schülerseite. Eine Binsenwahrheit, dass es Lehren nur dann gibt, wenn Lernen ausgelöst wird? Vielleicht eine Binsenwahrheit, doch in der Umsetzung in das Selbstverständnis der Lehrenden noch immer eine Kunst. Zwar sind unsere Studierenden inzwischen gesamtschweizerisch mit erweiterten Lernformen vertraut, wissen, welche Wandlungen im Rollenverständnis diese mit sich bringen - von der zentrierenden Lehrerin weg zum begleitenden, moderierenden Lehrer hin -, wissen auch, dass Lehrende weiterhin informieren, leiten und Leistungen einfordern, dass sie darüber hinaus aber Lernvereinbarungen treffen, Rückmeldungen über das Arbeitsverhalten geben, nach Möglichkeit individuell fördern. Und hinter diesem Wissen schleicht das Gespenst der Überforderung hervor, die Sorge, dies nicht alles zu schaffen. Die Arbeitssituation der Berufsschullehrkräfte ist dabei zu beachten: Im Unterschied zur Mehrheit der Volksschullehrkräfte haben sie meist bloss 3 - 5 wöchentliche Lektionen pro Klasse, und das mit Schülerinnen und Schülern, die weit weniger Zeit in der Schule verbringen als im Betrieb. Je nach Beruf ist zudem der Lehrplan äusserst dicht an Informationswissen, das an der Abschlussprüfung verlangt werden wird. Es ist hartes, anspruchsvolles Handwerk, bei diesen Rahmenbedingungen auf der Seite der Lernenden zu bleiben, nicht dem eigenen fachlichen Überdruck nachzugeben und ins scheinbare Lehren zu fliehen, das bloss noch "Loswerden der Inhalte" ist. Was tun wir, damit die Studierenden mit der Fähigkeit und der Freude ausgestattet werden, Lernwege zu bereiten?

4.1 Das Wunder des Lernens wahrnehmen: Die Unterrichtsbesuche

Je öfter die Studierenden das Wunder des Lernens wahrnehmen, das sie auslösen können, je öfter sie in Unterrichtsprojekten wirklichem Verständnis auf Seiten der Schülerinnen und Schüler begegnen und dabei wissen, dass sie mit ihrer didaktischen Sorgfalt einen wesentlichen Anteil daran haben, desto klarer und lockender wird die Aufgabe, den Lernenden Wege zu bereiten. Hilfreich sind Personen (bei uns sind es die (Fach)Didaktiker/innen und die Praxisberater/innen), die in der Situation des Unterrichts am Arbeitsort der Studierenden anwesend sind und auf dem Hintergrund des begrifflichen didaktischen Repertoires auf das hinweisen können, was in dieser Situation sichtbar wird. Lehrerbildung begleitet das Lehren der Studierenden interpretierend, begriffsbildend und öffnet die Augen in der Alltagssituation.

4.2 Das eigene Lernen wahrnehmen: Die Auswertungen, Gespräche, Lernjournals ...

Erwachsene in einer Ausbildung finden sich - vielleicht nach langer Zeit - in der Situation als Lernende wieder. Diese Situation kann fruchtbar gemacht werden zur Reflexion dessen, was beim Lernen geschieht, und sie kann so die Freude des Lehrens steigern. Je häufiger die Studierenden in der Reflexion ihres eigenen Lernverhaltens darauf aufmerksam werden, unter welchen Bedingungen ihnen selbst Lernen gelungen ist und welchen Anteil daran Lehrkräfte haben können (oder auch: was sie verhindern), desto deutlicher wird ihnen die Aufgabe des Lehrens. Eine Lehrerbildung betreibt daher das *Lernen mit offenen Sinnen* und leitet zur Selbstreflexion (Metakognition) an. Nicht nur weil dies das eigene Verstehen fördert, wie man weiss, sondern gerade auch, weil dadurch die Aufgabe der Lehrerin, die das Lernen anleitet, des Lehrers, der es unterstützt, deutlich wird. Die Reflexion klärt auch das Umfeld des

Lernens und verhilft zur besseren Wahrnehmung der Situation Lernender: Wie handeln Lernende in einer Institution, was erfordert die Teilnahme in einer Gruppe, wie ist es mit der Motivation tagein tagaus bestellt? So oft wir solche Situationen sorgfältig in unserer Ausbildungsrealität der *Lehrerbildung* wahrnehmen, so oft haben wir etwas zur Wahrnehmungsfähigkeit in der *schulischen* Ausbildungsrealität beigetragen: ein Evaluationsgespräch nach einer Ausbildungssequenz, die Analyse einer "Studienkrise" auch, die Anleitung zu einem Lernjournal, all das, was den Rückbezug auf das eigene Erleben ermöglicht.

4.3 Das eigene Studium gestalten: Die gemeinsame Planung und die Lernberatung

Wir bieten ein Studium an, in dem wir die Selbststeuerung des Lernens und die eigene Gestaltung des Studienverlaufs ermöglichen. Zwar möchten wir gerne mehr Wahlpflichtangebote durchführen können, doch die Anzahl der Studierenden (1997 beginnen ca. 60 Personen das Studium) ist dafür gering und setzt uns Grenzen. Sie ermöglicht uns hingegen, auf individuelle Projekte der Studierenden und auf besondere Wünsche nach fachdidaktischer Klärung einzugehen, entweder betreut von unseren Dozentinnen und Dozenten oder von aussenstehenden Expertinnen und Experten. Unsere Institution bewegt sich von einer Lehrerbildung weg, die ein voraus organisiertes Angebot bereitstellt, und zu einer Lehrerbildung hin, die Freiräume für Angebote schafft. Diese Freiräume führen zu Planungsphasen (durch die stets ein Hauch von Chaos weht), werden mittels Vereinbarungen gefüllt und zur gemeinsam verantworteten Sache. So kann Freude am selbstgesteuerten Lernen auf eigenen Wegen entstehen. Selbststeuerung verstehen wir nicht als ein Wahlverhalten vor einer Angebotspalette, sondern als Suche von Lernenden und Lehrenden, als Suche nach einem Weg, der Lernanliegen und Lehrmöglichkeiten verbindet. Dazu brauchen wir genügend Zeit, damit die Begleitung der Studierenden gelingen kann, Dozentinnen und Dozenten, die mit Fähigkeit und Freude daran arbeiten, und Studierende, die sich auf solche Freiräume verantwortlich einlassen. Dann werden unsere Studierenden, die Berufsschullehrerinnen und -lehrer, ihren Auftrag nicht als "Loswerden der Inhalte" sondern als "Wegbereiten" verstehen.

5 Vorgenommen ...

haben wir uns vieles, ausgeführt in unserer Studienreform bereits ein gutes Stück davon. Nun ist die Fee bereits verschwunden, und ich sehe nicht, wie ihr Blick unsere Schritte wertet. Ich bin aber zuversichtlich, dass wir den richtigen Weg eingeschlagen haben. Es ist kein Märchen, was wir anstreben, es ist hand(lungs)feste, solide, auf dem Boden derzeitiger Lehrerbildungsdiskussion stehende Arbeit, die fähigen Berufsleuten und fähigen Lehrpersonen eine sinnvolle Etappe in ihrer Bildungsbiografie ermöglicht. Den Gedanken an eine Fee mag ich dabei nicht missen. Sie bringt die Leichtigkeit der Gedanken, die Freundlichkeit der Menschen und den Zauber besonders geglückter Augenblicke in den Alltag der Lehrerbildung. Was wären wir denn ohne sie!

Individualisierung durch Arbeitsheft und Lernbegleitung

Christoph Städeli

Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik werden Lehrerinnen und Lehrer für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen ausgebildet. Die meisten Studierenden dieses Studiengangs haben vorgängig eine pädagogische Grundausbildung als Primar- oder Sekundarlehrer/in absolviert. In der allgemeinen Didaktik arbeiten diese Studierenden mit dem Arbeitsheft "Leitfaden Didaktik", in dem sieben Lernbereiche aufgeführt sind. Zu jedem Lernbereich wird in Form des Klassenunterrichts ein Lehrgang angeboten. Die Studierenden vertiefen und erweitern die theoretischen Erkenntnisse, indem sie Aufgaben aus dem Arbeitsheft bearbeiten. Die Aufgaben regen an, den eigenen Unterricht zu erforschen und gezielt bestimmte Elemente in die Praxis umzusetzen. Für das Bearbeiten der Aufgaben werden zwei Drittel der Unterrichtszeit eingesetzt. Der Dozent betreut die Studierenden und formuliert zu jeder gelösten Aufgabe eine differenzierte Rückmeldung. In diesem Beitrag werden zuerst die konzeptionellen Überlegungen skizziert, die zum Einsatz des Arbeitsheftes führen. Danach wird dargelegt, wie die Studierenden mit dem Arbeitsheft arbeiten. Am Ende folgt eine erste Auswertung der gesammelten Erfahrungen.

1. Konzeptionelle Überlegungen

Als Strukturierungshilfe für Lehrende und Lernende führt das Arbeitsheft seit dem Studienjahr 1996/97 durch den Unterricht in der allgemeinen Didaktik. Folgende Überlegungen liegen diesem Heft zugrunde:

Handlungsorientierte Didaktik

Das Arbeitsheft dokumentiert den Lehrgang in der allgemeinen Didaktik und lässt genügend Freiraum für das selbständige Handeln. Der theoretische Hintergrund dazu liefert die Handlungsorientierte Didaktik in der Lehrerbildung (Becker, 1991a). Als Unterrichtsorganisation wird eine Dreiteilung in Lehrgang, Freiarbeit und Projekt angestrebt (Jank & Meyer, 1991, 361-362). Bei der Freiarbeit geht es vor allem um die Nachbereitung des lehrgangsorientierten Unterrichts sowie um die Vertiefung. Bei jedem Lernbereich setzen sich die Studierenden individuelle Schwerpunkte. Sie entscheiden selbst, was sie wie, mit wem, wann und wo bearbeiten.

Theorie-Praxis-Bezug

In Anlehnung an das Modell "Theorie-Praxis-Bezug und Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschritts" von Aregger (1991, 148) wird versucht, erziehungswissenschaftliche Begriffe und Denkweisen in die Unterrichtspraxis hineinzutragen. Theoretisches soll für den Unterricht individuell ausgewählt und auf die entsprechende Situation angepasst werden. Durch konkrete Erfahrungen in Erziehungs- und Unterrichtssituationen können Handlungskompetenzen entwickelt und aufgrund entscheidender Erfahrungen des Erfolgs- bzw. Mißerfolges allenfalls geändert werden. Das didaktische Theoriewissen liefert dazu sprachliche Kategorien und Erklärungsmodelle, mit denen die Studierenden die eigene Unterrichtspraxis beschreiben.

Lernbegleitung und Feedback

Die Studierenden bestimmen zu einem grossen Teil ihre Lernziele selbst und setzen sich einen Rahmen. Der Dozent steht beratend und begleitend zur Seite, achtet darauf, dass Unsicherheiten aufgefangen werden und handelt nach den vereinbarten Leitlinien. Zu jeder bearbeiteten Aufgabe erhalten die Studierenden ein individuell helfendes Feedback. Dieses Vorgehen entspricht einem humanistischen, studentenzentrierten und prozessorientierten Ansatz.

Als Arbeitsform für das Lösen der Aufgaben ist ein Lernen in Kleingruppen vorgegeben. Im Vergleich zum traditionellen Klassenunterricht wird dadurch eine hohe aktive Lernzeit erreicht. Zu erwähnen bleibt, dass der klare Aufbau des Arbeitshefts, in dem auch die Prüfungsart und -fragen zu finden sind, viel zur Transparenz beiträgt. Die Studierenden können frühzeitig abschätzen, welche Anforderungen an sie gerichtet werden und wie die Prüfung ablaufen wird.

2. Arbeiten mit dem Arbeitsheft

Im Arbeitsheft "Leitfaden Didaktik" sind folgende Lernbereiche festgelegt: Ausgangslage analysieren; Inhalte auswählen; Ziele formulieren; Unterrichtskonzeption und Methoden wählen; Medien suchen und deren Einsatz planen; Lernprozesse anregen und begleiten; Lernkontrollen durchführen. Die einzelnen Kapitel haben den gleichen Aufbau. Zuerst werden in Ergänzungen zu den zwei Studienbüchern von Meyer (1991) und Becker (1991b) Quellentexte aufgeführt, die als Grundlage für den lehrgangsorientierten Unterricht von den Studierenden bearbeitet werden. Dann folgen verschiedene Aufgaben, die sich auf den Inhalt des Lehrgangs beziehen.

Von den 120 Lektionen allgemeine Didaktik entfallen 40 Lektionen auf den lehrgangsorientierten Unterricht. Hier werden im Klassenunterricht didaktische Modelle besprochen, Instrumente hinterfragt und aktuelle Fragestellungen aus der Praxis diskutiert. Während der restlichen 80 Lektionen arbeiten die Studierenden an Aufgaben aus dem Arbeitsheft. Insgesamt bearbeiten sie 14 Aufgaben. Pro Lernbereich wird je eine Aufgabe ausgewählt, die sich direkt auf den lehrgangsorientierten Unterricht bezieht. Die restlichen Aufgaben können frei bestimmt oder in Form einer Freiarbeit geschrieben werden. Die Art der Aufgabenstellung wird nachfolgend an drei Beispielen veranschaulicht:

- *Aufgabe 4 - Lernschwierigkeiten analysieren*
Die schulische Leistung ist von zahlreichen Einflussgrössen abhängig. Fredi Büchel hat dazu ein Schema entwickelt. Mit welchen Variablen aus diesem Schema lassen sich Ursachen für Lernschwierigkeiten an Berufsschulen erklären? Welche Handlungsmöglichkeiten stehen Ihnen zur Verfügung, um gezielt Hilfen anzubieten? Ausgehend von konkreten Situationen aus Ihrem Unterricht beantworten Sie diese Fragen. Führen Sie auch Antworten auf, die das Schema von Büchel sprengen.
- *Aufgabe 10 - Methodenpraxis untersuchen*
Ihre Schülerinnen und Schüler füllen einen Fragebogen zur Methodenpraxis aus (siehe Meyer, 1991, S. 51-66). Welches sind die Spitzenreiter, welches sind die Flops? Die Auswertung der Befragung mit den Bemerkungen der Jugendlichen und mit einer eigenen Interpretation halten Sie schriftlich fest.
- *Aufgabe 22 - Zum Lernen motivieren und zur Weiterarbeit anregen*
Beschreiben Sie ein Beispiel aus dem eigenen Unterricht, bei dem die Lehrlinge und Lehrtöchter besonders motiviert gearbeitet haben. Welche Faktoren haben zu dieser Lernmotivation geführt? Lassen sich aus Ihrem Beispiel Regeln ableiten, wie eine sachbezogene Motivation aufgebaut werden kann (siehe Becker, 1991b, S. 130-141)?

Die Aufgaben regen dazu an, die theoretischen Erkenntnisse aus dem Lehrgang zu vertiefen und im Unterricht umzusetzen. In kurzen Beratungs- und Zwischengesprächen werden Ideen für die Umsetzung im Schulalltag konkretisiert, Ziele vereinbart und theoretische Modelle diskutiert. Für das Bearbeiten einer Aufgabe stehen den Studierenden fünf Lektionen zur Verfügung. Vom Dozenten erhalten sie zu jeder gelösten Aufgabe eine differenzierte Rückmeldung, die sich auf vorgängig vereinbarte Kriterien bezieht. Für die Prüfung am Ende des berufspädagogischen Studiums wird ein Verfahren gewählt, das sich an dem beschriebenen handlungsbezogenen Ansatz orientiert. Die Studierenden legen mündlich bei zwei der vierzehn bearbeiteten Aufgaben dar, wie sie sie gelöst haben, welche neuen Erfahrungen und Erkenntnisse sie dabei gemacht haben, und wie sich diese mit den theoretischen Ansätzen aus dem lehrgangsorientierten Unterricht verbinden lassen.

Der Student M. T. hat 14 Aufgaben bearbeitet. Elf Aufgaben übernahm er direkt aus dem Arbeitsheft, drei Aufgaben wurden als Freiarbeiten konzipiert:

- Lernvoraussetzungen einschätzen
- Lernschwierigkeiten analysieren
- Schullehrplan untersuchen
- Handlungsziele der Schülerinnen und Schüler zum Bezugspunkt machen
- Methodenpraxis untersuchen
- Gruppenunterricht verbessern
- Rollenspiele stufengerecht umsetzen
- Vorkenntnisse aktualisieren
- Zum Lernen motivieren und zur Weiterarbeit anregen
- Lehr-Lern-Erfolge kontrollieren
- Minimale Lernhilfen geben
- Freiarbeit 1: Wie lässt sich das Leseverhalten feststellen und allenfalls fördern?
- Freiarbeit 2: Erkundung Stützkursunterricht - Auswertung der Erfahrungen
- Freiarbeit 3: Das Stützkursangebot an der eigenen Berufsschule analysieren

Die "Freiarbeit 3" hat M. T. alleine gelöst. Alle anderen Aufgaben wurden gemeinsam mit dem Lernpartner angegangen. Für das Bearbeiten der Aufgabe "Rollenspiele stufengerecht umsetzen" wurde eine weitere Person in die Lerngruppe aufgenommen.

3. Erste Erfahrungen

Die Studierenden schätzen die Transparenz, den Theorie-Praxis-Bezug, den Freiraum bei der Auswahl von Aufgaben, das Arbeiten in Lernpartnerschaften, die individuellen Beratungsgespräche mit dem Dozenten und die differenzierten Rückmeldungen zu den bearbeiteten Aufgaben. Einige Studierende bekunden Mühe, sich an die zeitlichen Vorgaben von fünf Lektionen pro Aufgabe zu halten. Für den Dozenten der allgemeinen Didaktik nimmt im Vergleich zu früheren Studiengängen das direkte Vermitteln von wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Ansätzen einen geringeren Teil der Unterrichtszeit in Anspruch. Im Vordergrund steht heute das Anregen und Begleiten von Lernprozessen und das Formulieren von individuellen Rückmeldungen. Das Arbeitsheft "Leitfaden Didaktik" hat sich im ersten Durchgang bewährt. Es führt durch einen Teil des erziehungswissenschaftlichen Studiums und regt dazu an, den Unterricht zu erforschen, die subjektiven Theorien zu hinterfragen, Routinehandlungen aufzubrechen und das eigene didaktische Konzept weiterzuentwickeln.

Literatur

- Aregger, K. (1991). *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht*. Aarau: Sauerländer. - Becker, G.-E. (1991a). *Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Basel: Beltz. - Becker, G.-E. (1991b). *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil II*. Basel: Beltz. - Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt: Cornelsen. - Meyer, H. (1991). *Unterrichts-Methoden. Teil II. Praxisband*. Frankfurt a.M.: Cornelsen.

Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung

Matthis Behrens

Der vorliegende Artikel versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Einsatz des Portfolios in der Grund- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen. Er soll einen Überblick über die am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) bereits geleistete Arbeit schaffen sowie einige grundsätzlichere Überlegungen zum Gebrauch dieses Lern- und Bewertungsinstruments anstellen. Diese Denkfiguren stützen sich auf Erfahrungen, die wir bisher in zwei Lehrgängen sammeln konnten. Der erste richtete sich an Lehrkräfte der Fächer Mathematik und Naturwissenschaften, der zweite an Lehrer und Lehrerinnen des Faches Recht und Wirtschaft. Im Sinne einer kontinuierlichen Auseinandersetzung wurden das ursprüngliche Konzept nach und nach verfeinert und gezielt Aspekte der Bewertung vertieft, die hier im einzelnen dargestellt werden sollen.

1. Ein Portfolio, wozu?

Wenn erfahrene Lehrkräfte während ihrer Weiterbildung möglichst reflexiv auf die eigene Unterrichtstätigkeit eingehen sollen, wenn man weiterhin davon ausgeht, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Verhalten einen sinnvollen Lernprozess darstellt, so muss man sich gleichzeitig fragen, wie solche Prozesse eingeleitet, ihr Lernerfolg sichtbar gemacht und ihr Ertrag bewertet werden können.

Im Rahmen der Lehrgänge zur Berufsmatura beschäftigen wir uns deshalb am SIBP bzw. am ISFPF (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle) bereits seit zwei Jahren mit Fragen des prozessorientierten Prüfens. Ausgehend von den Auffassungen der Autoren Cardinet (1991) und Weiss (1991), welche die Bewertung individualisierten Lernens als Ergebnis eines Kommunikationsprozesses zwischen Lehrperson und Lernendem verstehen, und den Arbeiten Allals (1983), die bei prozessorientiertem Bewerten auf die Bedeutung des Sichtbarmachens der Lernspuren hinweist, haben wir uns mit der nordamerikanischen Literatur zum Einsatz des Portfolios als Lernmappe auseinandergesetzt und am Jahreskongress der ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) in Louvain-La-Neuve 1995 ein erstes Konzept zum Einsatz des Portfolios in der Lehrerbildung vorgestellt und diskutiert.

2. Das Portfolio - Notwendigkeit einer Begriffsklärung

Der Gebrauch des Begriffes Portfolio ist in der französischsprachigen Bildungswelt noch nicht eindeutig festgelegt. Kontakte mit Kollegen aus dem deutschen Sprachraum zeigen, dass auch dort ähnliche Unsicherheiten bestehen.

Der nordamerikanischen und franko-kanadischen Literatur zufolge kann der Begriff des Portfolios sowohl als Lern- als auch als Qualifikationsmappe verstanden werden. Marthe Sansregret (1988) z.B. setzt das Portfolio als Instrument ein, das ermöglicht, außerschulisch erworbene Kompetenzen zu dokumentieren und zur Geltung zu bringen. Damit knüpft sie an eine nordamerikanische Tradition an, die vor allem nach dem

Zweiten Weltkrieg versuchte, die im Kriegshandwerk erlernten Fertigkeiten auf dem zivilen Arbeitsmarkt anzubieten. Vom Krieg über die Anerkennung von Frauenarbeit und damit zur Problematik der Eingliederung in die Arbeitswelt erlebte das Portfolio im Sinne der Qualifikationsmappe eine Renaissance. Es ermöglicht nämlich institutionell nicht anerkannte Lebenserfahrungen zu dokumentieren und sie so einem Gleichwertigkeitsverfahren zu unterziehen. So ist im Rahmen eines Projektes des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) das Schweizerische Qualifikationshandbuch entstanden, welches gekoppelt mit modularen Fort- und Weiterbildungsangeboten für die kurzfristigen Ausbildungsbedürfnisse der Arbeitswelt sicher von grossem Interesse sein wird.

Im Schulbereich wird das Portfolio seit ungefähr zehn Jahren vor allem in Nordamerika und auch in England eingesetzt. Verstanden wird hier aber eine Sammlung von Arbeiten, die es ermöglichen "über Anstrengung, Fortschritt und Leistung des Schülers in einem oder mehreren Gebieten auszuweisen" (Arther und Spandel, 1992). Das Portfolio "erzählt die Geschichte des Lernens. Dabei wird der Schüler unterstützt, all das aufzunehmen, was diese Geschichte besser zu erzählen hilft" (Paulson 1994,1). Es geht also nicht um eine Sammlung von Arbeiten wie in einer Präsentationsmappe, sondern ebenfalls um deren metakognitive Interpretation, die es ermöglicht, die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern. In dem Sinne ist das Portfolio "eine kumulative und kontinuierliche Sammlung von Indikatoren des Werdeganges des Schülers in seinem Lernprozess, ausgewählt und kommentiert vom Schüler und vom Lehrer, in der Absicht einer Bewertung" (Simon & Forgette-Giroux, 1994). Eine so offene Definition ermöglicht dann auch entsprechend sehr unterschiedliche Portfolio-Anwendungen, die auf verschiedenen Altersstufen zum Einsatz kommen können.

Im amerikanischen Bundesstaat Vermont, zum Beispiel, wurde mit Schülern des vierten und des achten Schuljahres ein Mathematikportfolio erstellt, aus welchem dann für Prüfungszwecke die besten Arbeiten herausgezogen wurden. Selbstverständlich mussten gewisse vom Curriculum vorgeschriebene Problemstellungen abgedeckt werden (Koretz, 1992). Paulson (1994) berichtet ebenfalls über ein Mathematikportfolio, bei welchem Schüler des vierten Schuljahres ihre Arbeiten weitgehend frei auswählen konnten. In Muttersprache konnten die Schüler des achten Schuljahrs aus Vermont ihre Auswahl für das Portfolio ebenfalls selber treffen, mussten aber verschiedene Textkategorien behandeln und zum Teil mit Kommentaren versehen (Koretz 1992). In Pennsylvania mussten die Schüler in regelmässigen Abständen aus selbst verfassten Texten, Gedichten und Aufsätzen Einträge für ihr Portfolio auswählen. Jeder Schüler musste einen für ihn wichtigen Text, einen für ihn zufriedenstellenden Text, einen für ihn ungenügenden Text sowie einen frei gewählten Text vorlegen. Für jeden Eintrag mussten verschiedene Entwürfe vorliegen und die Gründe für die Auswahl ausführlich erläutert werden (Moss et al., 1992). In England wurde ein Portfolio für jene Schulabgänger entwickelt, die am Ende der obligatorischen Schulzeit ohne Abschlusszeugnis in die Arbeitswelt überwechseln sollten. Inhalte bestanden einerseits aus Zeugnisnoten und andererseits aus frei wählbaren Materialien, welche auf individuelle Stärken und Fähigkeiten des Schülers hinweisen sollten (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989; Broadfoot et al., 1991). An der Hochschule St. Gallen wird ein Portfolio zur Bewertung bestimmter komplexer Aufgaben sowie als Sammelmappe für während dem Handelslehrerstudium erlangte Hospitationsberichte eingesetzt (Jabornegg, 1996).

Solch unterschiedliche Anwendungen des Konzepts Portfolio stellen jedesmal neu die Frage nach Sinn und Zweck der Bewertung, ob, wann, wie und in welcher Art und Weise eine Benotung erfolgen kann oder zu erfolgen hat. Doch bevor wir auf diese Problematik eingehen, geben wir einen kurzen Überblick über die bis jetzt am SIBP in diesem Bereich geleistete Arbeit und die damit gemachten Erfahrungen.

3. Der Einsatz des Portfolios am SIBP in der Lehrerweiterbildung

Wie erwähnt, setzen wir das Portfolio am SIBP bereits seit 1995 ein in der Zusatzausbildung von Lehrkräften, die sich für den Unterricht von Berufsmaturanden qualifizieren. Es bezieht sich weitgehend auf die in der allgemeinen Didaktik geleistete Arbeit. Die Schwerpunkte sind durch den Rahmenlehrplan der technischen Berufsmatura festgelegt. Sie liegen in den Bereichen der Umsetzung des Rahmenlehrplans, der erweiterten Lehr- und Lernformen, des fächerübergreifenden Unterrichts und der Bewertung. Querverbindungen zur Fachdidaktik sind erwünscht und individuell möglich.

In der Planung des Kurses gehen wir davon aus, dass alle Teilnehmende bereits grundlegende Kenntnisse in allgemeiner Didaktik besitzen, diese aber meist nur intuitiv und praxisbezogen artikulieren. Das bedeutet, dass eine als nützlich und wirklichkeitsnah empfundene Ausbildung an der individuellen Erfahrungswelt anzuknüpfen hat, diese aufgreift, sichtbar macht, sie in der Auseinandersetzung mit Kollegen und Dozenten bereichert und die gewonnene Einsicht wieder in den Schulalltag einfließen lässt.

Die konkrete Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der Praxis, das Hinterfragen der pädagogisch etablierten Theorie führt zu einer subjektiven Theoriebildung, die wir durch biografische Arbeit unterstützen. Gezwungenermassen bewirkt ein solcher Ansatz höchst unterschiedliche Lernprozesse, und es stellt sich die Frage, welche Kriterien aus der Bewertung vergleichbarer institutioneller Anforderungen und Lernziele zur Evaluation dieses Lernens beigezogen werden können.

Unserer Auffassung nach liegt die Antwort in einem vernetzten Verständnis der verschiedenen Teilbereiche der allgemeinen Didaktik. Bezogen auf die bereits erwähnten Schwerpunktthemen der Berufsmatura bedeutet dies, dass wir einzelne Bereiche so miteinander in Beziehung setzen, dass von einem Thema aus auch alle anderen behandelt werden können. Ein Kursteilnehmer, der sich z.B. für Bewertungsfragen interessiert, kann sich so mit der Bewertung von erweiterten Lehr- und Lernformen auseinandersetzen. Ein solches Vorgehen ermöglicht jedem Kursteilnehmer ein individuelles Schwerpunktthema im Sinne einer Lernvereinbarung festzulegen und hilft gleichzeitig - dank der Auflage, die anderen Inhalte aus der gewählten Perspektive anzugehen - ein zu starkes Auseinanderdriften der einzelnen Arbeiten zu vermeiden.

In Bezug auf Planung und Bewertung stellt ein solches Kurskonzept aber recht hohe Anforderungen, die wir über den Einsatz des Portfolios zu meistern suchen. Die Bedeutung des Portfolios als Steuerungsinstrument muss den Studierenden gleich zu Beginn als integrativer Bestandteil des Kurskonzeptes vorgestellt werden.

Zum Ablauf des Kurses seien kurz folgende Punkte erwähnt: Zu Beginn erhalten die Kursteilnehmer nebst der Bekanntgabe der allgemeinen Lernziele und einer Grobplanung des Lehrgangs eine Einführung ins Portfolio, das als lerntagebuchartiger Ordner vorgestellt wird. Ein erster Arbeitsplan wird verteilt. Er zeigt vorgesehene Inhalte und mögliche Portfolieinträge auf. Er legt ebenfalls gewisse für alle Kursteilnehmende verbindliche Bereiche fest.

Daraufhin wählen die Kursteilnehmenden unter den vorgegebenen Lernzielen mindestens ein Schwerpunktthema aus, welches während der weiteren Ausbildung als roter Faden dienen soll und den Blickwinkel der persönlichen Auseinandersetzung bestimmen wird. Weiterhin werden alle Teilnehmende aufgefordert, eine bereits gehaltene Unterrichtssequenz ihren Kollegen und Kolleginnen vorzustellen und so irgendein in-

haltliches Thema, ein besonders methodisches Vorgehen, angetroffene Schwierigkeiten oder sonst bedeutungsvolle Überlegungen darzulegen.

Auf Grund der vorgeschlagenen Materialien werden dann die eigentlichen Inhalte des Kurses genauer festgelegt und deren Bearbeitung zeitlich organisiert, wobei immer Zeit und Raum für Vertiefungsarbeiten vorgesehen werden müssen. In regelmäßigen Abständen werden Arbeitsaufträge vergeben, die nach Korrektur durch den Kursleiter Materialien für Portfolioaufträge abgeben. Der anfänglich verteilte Arbeitsplan wird laufend aktualisiert, und die ursprünglich geplanten Inhalte werden je nach Ablauf verändert, gestrichen oder neue werden zugefügt. Manchmal müssen sogar als verbindlich erklärte Portfolioaufträge neu definiert werden.

Damit wird die Steuerungsfunktion des Portfolios sehr deutlich. Der Kursleiter muss in seiner Planung immer vor Augen halten, dass das Entstehen von Portfolioeinträgen nur in einer die Kursteilnehmenden aktivierenden Lernumgebung möglich ist. Solche offenen Lernsituationen sind schwierig zu planen und bedingen einen stetigen Austausch, gegenseitige Rücksichtnahme, ein wiederholtes Abstimmen und Planen.

Weiterhin sind in unserem Portfolio zwei Vergleichstexte vorgesehen. Im Sinne einer Zwischenbilanz untersuchen die Portfolioautoren die bereits geleisteten Einträge auf grössere, persönlich empfundene Sinnzusammenhänge. Gegen Ende der Ausbildungszeit muss ein Integrationstext verfasst werden, der die geleistete Arbeit zusammenfasst, den roten Faden des Lernprozesses nochmals aufrollt und Ausblicke auf die Zeit nach der Ausbildung aufzeigt. Mit jedem Kursteilnehmer findet ein vertrauliches Gespräch über die geleistete Arbeit statt.

Dies zur Verwendung des Portfolios am SIBP, das nur eine Einsatzmöglichkeit unter vielen darstellt. Für systematischeres Verständnis anderer Anwendungsmöglichkeiten sei auf das CMAP (Cognitive Model for Assessing Portfolios) Portfolio-Bewertungsmodell von Paulson (1990) hingewiesen. Ausgehend von einer kognitiven bzw. genetischen Wissensvermittlung schlägt er ein dreidimensionales Modell vor, das die bestimmenden Faktoren eines Portfolios in drei Bereiche einteilt: a) Lehr- und Lernziele sowie deren Bewertung, b) Ablauf des Lernprozesses und c) Bezugspersonen. Diese Struktur ermöglicht Inhalte und Absicht eines Portfolios systematisch zu hinterfragen und Widersprüche aufzuzeigen, die vor allem dann entstehen, wenn die ursprünglichen Absichten und Ziele des Instrumentes einseitig, d.h. ohne Absprache zwischen den Lernenden und der Lehrperson, verändert werden.

4. Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung

Die drei erwähnten Dimensionen im CMAP-Modell bestimmen den Rahmen und die Art und Weise der Beurteilung, die über den Einsatz des Portfolios stattfinden kann. Dazu folgende Überlegungen:

Ein Portfolio ist eine metakognitive Auseinandersetzung mit Lernsituationen. Die Lernenden setzen sich mit Inhalten auseinander, beobachten dabei ihren Lernprozess und versuchen ihm einen Sinn zu geben. Damit ist ein grosser Aufwand verbunden, der nur über eine sorgfältige Auswahl der Inhalte und Aufgaben eines Portfolios gerechtfertigt werden kann. Im Sinne von Cardinet (1991) und Weiss (1991) sollten die Auswahlkriterien der geleisteten Arbeiten immer gemeinsam festgelegt werden. Sie sind nicht in erster Linie inhaltsbezogen, sondern müssen auch sinnträchtig sein. Dies wiederum stellt die Lehrperson vor die Schwierigkeit, inhaltliche Sachzwänge einerseits und Motivation eines diese Zusammenhänge noch nicht durchschauenden Lerners

andererseits auf einen Nenner zu bringen. Damit ist eine grundsätzliche Schwierigkeit des Lehr- Lernprozesses angesprochen (vgl. dazu Lompscher, 1996). Wie hat die Themenauswahl zu erfolgen? Kann nur heuristisch entdeckend gearbeitet werden oder muss der lernenden Person gleichzeitig die zugrundeliegende Absicht transparent gemacht werden? Welche Inhalte sind exemplarischer Art und müssen daher behandelt werden? Wie kann ein Stoffbereich systematisch behandelt werden? (vgl. dazu Brown, Metz & Campione, 1996) Entsprechend hat dann auch die Unterrichtsgestaltung zu erfolgen.

Weiterhin bedeutet ein Portfolio nicht unbedingt eine lückenlose Übernahme aller geleisteten schulischen Arbeiten. Lernprozesse bedingen eine vielfältige Auseinandersetzung mit verschiedenartigen Übungen. Die lernende Person soll und muss bei dieser Arbeit Fehler machen können, die Aufgabenstellungen müssen unterschiedlich sein und immer offener werden, um die Leistung aufgabenunabhängig, mit anderen Worten transferfähig werden zu lassen. Diese schulische Arbeit kann unabhängig vom Portfolio in formativer oder summativer Weise durchgeführt und beurteilt werden. Der Einsatz eines Portfolios bedeutet also keineswegs die Aufgabe herkömmlicher Bewertungsformen. Es ergänzt diese, indem es den Lernenden zu einer zusätzlichen Auseinandersetzung mit seiner eigenen Lernleistung bringt.

Ein Lernvorgang umfasst nach Paulson die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden, die eigentlichen Lernprozesse sowie die sichtbaren Leistungen, mit anderen Worten die Lernprodukte. Auch hier können im Portfolio unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die dementsprechend unterschiedliche Bewertungsformen bedingen. Wird der Schwerpunkt auf die beiden ersten Aspekte gelegt, so scheint ein formativer Einsatz des Portfolios angebracht. Das Portfolio wird damit zum Ausgangspunkt für Lehr- Lerngespräche, die dem Lehrer und dem Schüler erlauben, den Lernprozess gemeinsam zu besprechen und weitere Schritte zu planen. Ein formatives Portfolio wird nicht benotet, da sonst die freie Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand durch das Überprüfen einer Leistung beeinträchtigt wird.

Bei einer summativen Verwendung des Portfolios werden die Einträge weitgehend aus gut präsentierenden individuellen Arbeiten, mit anderen Worten aus Lernprodukten bestehen. Spuren des Werdeganges werden wohl kaum mehr sichtbar sein oder aber bewusst so verfasst, dass sie in den Erwartungsrahmen der bewertenden Person hineinpassen. Damit wird die metakognitive Funktion des Portfolios in den Hintergrund gerückt. Ein summatives Portfolio gibt wohl einen Überblick über das, was die lernende Person gemeistert hat, kann aber nur noch schlecht aufzeigen, wie sie dazu gekommen ist, welche Mittel sie dazu eingesetzt, welche Schwierigkeiten sie angetroffen und welche Einsichten sie gewonnen hat. Weiterhin kann ein produktorientiertes Portfolio vor allem bei Einsatz von Informationstechnologie den Lernenden dazu verleiten, die Aufmerksamkeit stärker auf Präsentation als auf Inhalt zu richten. Auf der anderen Seite ermöglicht ein summatives Portfolio, schwierige Aufgaben, bei welchen eine schwer vergleichbare kreative Eigenleistung gefordert wird, differenziert zu benoten.

Auch die Bezugspersonen spielen bei der Erstellung und der Bewertung eines Portfolios eine wichtige Rolle. Unter Bezugspersonen werden all die Personen verstanden, die während dem Lernprozess mit dem Lernenden und seiner Portfolioarbeit in Kontakt kommen. Bezugspersonen sind alle vom Portfolio betroffenen Lehrpersonen, aber auch Prüfungsexperten, Schulleiter und sonstige außerschulische Schlüsselpersonen wie Eltern, Arbeitgeber, Schulleitung, Schulpflege, Wahlkommissionen u.a.. Gerade hier ist es wesentlich, zwischen dem Portfolio als Lernmappe einerseits und als Qualifikationsmappe andererseits zu unterscheiden. Ebenfalls muss davon ausgegangen werden, dass die Portfolioeinträge je nach formativer oder summativer Verwendung vom Lernenden vorerst "bezugspersonengerecht" verfasst werden. Damit können er-

neut persönliche Spuren des Werdeganges verwischt werden. Auch gewisse lernbiografische Arbeiten, wie wir sie eingesetzt haben, werden prinzipiell problematisch, wenn nicht von Anfang an der Kreis der Bezugspersonen eindeutig festgelegt wird.

5. Die Bewertung des Portfolios am SIBP

Die Erfahrungen, die wir mit dem ersten Lehrgang sammeln konnten, haben die Schwierigkeit einer deutlichen Funktionstrennung zwischen formativer und summativer Bewertungslogik bestätigt. So wurde einerseits von jedem Teilnehmer ein Portfolio im Sinne einer formativen Lernmappe verlangt, andererseits aber genau das gleiche Portfolio als Grundlage für das Prüfungsgespräch verwendet.

Was während der Ausbildung nur als zu erfüllende Arbeit aufgefasst wurde und in Bezug auf Qualität im individuellen Lehrgespräch hinterfragt und vertieft wurde, bekam während dem Prüfungsgespräch in der Anwesenheit mehrerer Experten einen neuen, von der Qualität der einzelnen Lernprodukte abhängigen Stellenwert. Damit hat sich auch bei uns die ursprüngliche Absicht des Portfolios verändert, was in einzelnen Fällen auch tatsächlich zu den bereits besprochenen Verfälschungen der Einträge geführt hat.

Geplant wurde die Abgabe der Portfolios zwei bis drei Wochen vor dem Prüfungsgespräch. Viele Teilnehmende hatten Mühe, kontinuierlich am Portfolio zu arbeiten, selbst wenn während der Ausbildungszeit zahlreiche individuelle Gespräche und Feedbacks zu Arbeitsaufträgen stattgefunden hatten und immer wieder auf mögliche Einträge hingewiesen wurde. So waren denn auch die Inhalte und die Darstellung der einzelnen Portfolios bis zum Abgabetermin unbekannt.

Um die einzelnen Arbeiten etwas systematischer analysieren zu können, haben wir, ausgehend von den Arbeiten von Paulson (1994,2) einen Kriterienraster entwickelt. Paulson unterscheidet zwischen einem verfehlten Portfolio (Off-Track Portfolio), welches eher einer unorganisierten Sammlung von verlangten Schülerarbeiten entspricht, einem entstehenden Portfolio (Emerging Portfolio), das eine gewisse Absicht in Organisation und Auswahl erkennen lässt, gleichzeitig aber noch keine bedeutenden metakognitiven Einschübe aufzeigt, einem akzeptablen Portfolio (On-Track Portfolio), bei welchem eine Lerngeschichte sichtbar wird, sowie einem ausserordentlichen Portfolio (Outstanding Portfolio), bei dem eine zusammenhängende Geschichte eines reflexiven Lerners dargestellt ist. Diese vier qualitativen Stufen sind ganzheitlich und bezeichnen den Lernprozess des Portfolioautors als eine graduell zunehmende Integration von Inhalten und Sinngebung. Als weiteres Element kommt der Austausch mit dem Dozenten oder mit anderen Kursteilnehmenden dazu. Da ein Portfolio als Ausdruck eines Lernprozesses nie zu einem eigentlichen Abschluss kommt, selbst wenn eine Ausbildung zu Ende geht, haben wir "Perspektiven" als zusätzliches Kriterium eingeführt; wir hoffen, so die in die Zukunft gerichteten Absichten und Pläne erfassen zu können. Beim folgenden Raster handelt es sich um eine nach der ersten Korrektur modifizierte Version.

Kriterienraster zur systematischen Analyse von Portfolio-Arbeiten

<i>Inhalte und allgemeiner Aufbau</i>	Ermöglicht das Portfolio auf Vollständigkeit zu überprüfen.
Auswahl und Organisation der Einträge	Es geht hier um die Inhaltsgültigkeit des Portfolios. Die Einträge unterliegen gewissen Vorlagen, was die Kursteilnehmenden zwingt, gewisse Gebiete zu behandeln. Die Organisation ist ebenfalls ein Indikator der inneren Kohärenz der Einträge. Sie kann thematisch oder chronologisch sein.
<i>Bezüge inner- und ausserhalb des Portfolios</i>	Es geht hier um die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Einträgen sowie um Querbezüge, die über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.
Werdegang eines persönlichen Projektes	Dazu gehören die Auseinandersetzung mit Vergleichstexten, abschliessendem integrativem Text und Inhaltsverzeichnis. Es handelt sich um Arbeitsaufträge, die zur inhaltlichen Bezugnahme anspornen.
Denkansätze für die Zukunft	Der Portfolioautor hat einen Bereich angeschnitten, der über den Zeitlichen Rahmen dieser Ausbildung hinausgeht.
<i>Austausch mit Dozenten und/oder Kursteilnehmern</i>	Ermöglicht auf den Lernprozess zurückzukommen und den formativen Effekt des Instrumentes festzuhalten.
Korrektur der Arbeiten, Korrektorgespräche	Hat der Kursteilnehmer der Korrektur Rechnung getragen, seine Arbeiten weitergeführt? Hat er aus dieser Auseinandersetzung einen Lernprozess ableiten können?
<i>Lernspuren</i>	Metakognitive Ansätze im Portfolio Die nächsten fünf Kriterien zeigen die erreichte Integrationsstufe auf. Jede Stufe beinhaltet die vorangegangenen Kriterien.
Metakognitive Überlegungen des Autors	Ein Portfolioeintrag ist nicht nur ein Inhalt; der Kursteilnehmer gibt darüber einen positiven oder negativen Kommentar ab. Er drückt sich in der Ich-Form aus und versucht seine Haltung zu begründen. Der Eindruck besteht, dass er den Inhalt mit seinen spezifischen Bedingungen in Beziehung bringt.
Explizite Zusammenhänge zwischen Inhalten und Lernprozessen	Jeder Portfolioeintrag ist der Ausdruck eines Lernprozesses, der erklärt werden kann.
<i>Sinngebung</i>	
Inhaltlicher Zusammenhang der Lerngeschichte	Die verschiedenen Teile des Portfolios haben einen ersichtlichen Zusammenhang. Die Lerngeschichte ist zusammenhängend.
Aneignung des Konzeptes «Portfolio»	In Bezug auf Inhalt, Form und Struktur hat der Kursteilnehmer sein eigenes Portfolio geschaffen. Die Arbeit hat einen Selbstzweck bekommen und wird nicht mehr für den Kursleiter gemacht.
Perspektive, Absicht und Zweck der Arbeit	Aus der Lerngeschichte ist ein Projekt entstanden. In der Erwachsenenbildung kommt es aber auch zu grundlegenden Perspektivenwechseln, was als solches auch als Lernprozess aufgefasst werden muss. Die Dokumentation eines solchen Werdeganges ist wesentlich. Ein neues Projekt muss aber mit dem Kursleiter besprochen werden, vor allem auch, um den institutionellen Anforderungen nachkommen zu können.
Bemerkungen	Freiraum für zusätzliche Beobachtungen oder eher subjektive Ansichten des Dozenten

Trotz diesem Raster war es schwierig, den bisher geführten pädagogischen Dialog zu unterbrechen und gesamthaft, d.h. ohne weitere Analyse das gemeinsam geführte Lerngespräch abzubereiten. Aus diesem Grund wurden alle Arbeiten zweimal durchgegangen. Eine erste Lektüre war dem Abschluss des individuellen Dialoges gewidmet, folgte einer analytischen Logik und nahm, im Sinne einer formativen Regulation detailliert zu den einzelnen Einträgen Stellung, hinterfragte oder gab weiterführende Hinweise. Erst dann konnte eine zweite Lesart erfolgen, die dem Raster folgend das gesamte Portfolio eher ganzheitlich durchsah und mögliche Themen für das Prüfungsgespräch zu isolieren suchte. Auch hier zeigt sich erneut die Schwierigkeit, klar zwischen formativer und summativer Funktion des Portfolios zu unterscheiden und dem bereits in der Vorbereitungsphase genügend Rechnung zu tragen.

6. Ausblick

All diese Erfahrungen und Schwierigkeiten haben uns bereits im zweiten Lehrgang dazu gebracht, das Portfolio noch viel deutlicher als bisher nur aus einer formativen Perspektive einzusetzen. Das bedeutet einerseits, die Arbeit am Portfolio möglichst über die ganze Ausbildungszeit auszudehnen und noch deutlicher durch präzise Arbeitsaufträge die Kontinuität der Arbeit sicherzustellen. Auf der anderen Seite soll das Prüfungsgespräch noch klarer von der Portfolioarbeit abgetrennt werden. Wie bereits erwähnt, wird zu Anfang der Ausbildung mit jedem Kursteilnehmer eine individuelle Lernvereinbarung getroffen. Diese führt gewissermaßen als roter Faden durch die verschiedenen Themen der Ausbildung. Gegen Ende der Ausbildung sollte nun verstärkt wieder darauf zurückgekommen werden, das Portfolio ist abzuschließen und gemeinsam mit dem Kandidaten sind die Inhalte des Prüfungsgesprächs festzulegen. Dies könnte im Detail ungefähr wie folgt aussehen:

Während der ganzen Ausbildungszeit verfolgt der Kursleiter aus ziemlicher Nähe die Entstehung der Portfolios, analysiert die Einträge und gibt daraufhin entsprechende Rückmeldung im Rahmen eines Lerngesprächs. Ungefähr drei Monate vor Kursende wird der Stand eines jeden Portfolios individuell besprochen. Der Kursleiter weist auf fehlende Beiträge hin und schlägt je nach Bedarf weitere metakognitive Überlegungen vor, um so die Reflexion der jeweiligen Lerngeschichte zu fördern. Die Arbeit am Portfolio wird abgeschlossen, und etwa zwei Wochen vor dem Prüfungsgespräch bekommt jeder Kursteilnehmer ein letztes Feedback. Auf Grund der ursprünglichen Lernvereinbarung und der geleisteten Arbeit werden gemeinsam die Themen des Prüfungsgesprächs festgelegt.

Wenn nun aus irgendwelchen Gründen ein Bedürfnis nach einer Qualifikationsmappe besteht, dann können während dieser letzten Verhandlungsphase jene Einträge bestimmt werden, die nach aussen gezeigt werden sollen, d.h. in die Qualifikationsmappe überwechseln. Auf diese Art und Weise sollte es möglich sein, die unterschiedlichen Funktionen des Portfolios in Bezug auf Funktion der Bewertung, auf Ablauf des Lernprozesses und Bezugspersonen etwas besser unter Kontrolle zu bekommen.

Literatur

- Allal, L. (1983). Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 37-51.
- Arter, J.A. et Spandel, V. (1992) Using Portfolios of Student work in Instruction and Assessment. A NCME Instructional Module. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 11 (1), 36-44.
- Broadfoot, P., Grant, M., James, M., Nutall D., Stierer, B. (1991). *Records of Achievement Report of the National Evaluation of Extension Work in Pilot Schemes*. London: Welsh Office.
- Brown, A., Metz, K., Campione, J. (1996). Social Interaction and Individual Understanding in a Community of Learners. The Influence of Piaget and Vygotsky. Paper presented at the IInd Conference for socio-cultural research in Geneva, to appear in J. Voneche (Ed.), *The social genesis of thought: Piaget and Vygotsky. Cahiers de la Fondation (Archives Jean Piaget)*. Genève.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel: IRDP - Recherches.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *Records of achievement, report of the records of achievement national steering committee*. London.
- Jabornegg, D. (1996). *Das Portfolio - Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform*. Vortragsschrift 25 Jahre IWP, St.Gallen.
- Koretz, D., Stecher, B., Deibert, E. (1992). *The Vermont Portfolio Assessment Program: Interim Report on Implementation and Impact, 1991-92*. School Year, CRESST. Los Angeles: University of California.
- Laurier, M. (1994). *Le portfolio en langue seconde, document remis à la 16ème session d'étude de l'ADMEE*. Montréal.
- Linn, R., Baker, E.L., Dunbar, S.B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- Lompscher, J. (1996). Ascending from the abstract to the concrete - learning and teaching in zones of proximal development. Paper presented at the IInd Conference for socio-cultural research in Geneva.
- Moss, P. A. et al. (1992). Portfolios, accountability and an interpretative approach to validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (3), 12-21.
- Paulson, F.-L. & Paulson, P.-R. (1990). *How do portfolios measure up? A cognitive model for assessing portfolios*. Paper presented at a conference Aggregating Portfolio Data.
- Paulson, F.-L., Paulson, P.-R., Meyer C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Paulson F.L. (1994). *Portfolio in primary math* (1. Aufl.). Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.
- Paulson F.L. (1994). *A guide for Judging Portfolios, Measurement and Experimental Research Program of the MESD* (2. Aufl.). Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis*. Editions Hurtubise. Montréal: La Salle.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 3/4 (16), Admee - Université d'Ottawa.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Fribourg: Editions Delval.

Wie gewinnt ein Studium Gestalt?

oder: Vom Klassenlehrer zum Ausbildungsbegleiter

Hans Kuster

Als Lehrende haben wir innerhalb der Institution immer auch zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, damit der Ausbildungsbetrieb funktioniert. Seit vielen Jahren übe ich noch die Funktion des Klassenlehrers aus. Wenn ich diese Aufgabe - und deren Wandlung - im Verlauf der Jahre betrachte, stelle ich zweierlei fest. Erstens geschieht hier Wesentliches, das durchaus Element der Ausbildung von Lehrkräften ist, und zweitens lässt sich auch hier ablesen, wie die Zielsetzungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neue Ausrichtungen erhalten haben.

1 Einleitung

Seit nunmehr sechzehn Jahren unterrichte ich am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik angehende hauptamtliche Lehrkräfte fachkundlicher Richtung für Berufsschulen. Meine Ausbildungsbereiche sind hauptsächlich die Allgemeine Didaktik, die Didaktik der Berufskunde und die Einführung in die (Lehr-)Praxis. Immer noch macht es mir grosse Freude, mit diesen erfahrenen Berufsleuten - Ingenieuren und Meistern - die Kunst, die Technik und das Handwerk des Unterrichtens zu erörtern und zu erproben. Unterrichten macht den Hauptteil meiner Tätigkeit aus.

Aber nicht davon soll nun die Rede sein, sondern von diesem speziellen Aspekt meines Auftrags, der mit 'Klassenlehrer' - und neuerdings 'Ausbildungsbegleiter' - bezeichnet wird. Diese Aufgabe ist meines Erachtens wichtig; ich habe sie gesucht, und sie wurde mir aufgetragen; oft war sie mit befriedigenden Erlebnissen verbunden, und zuweilen überforderte, belastete oder stresste sie mich. Ich teile diese Erfahrung mit vielen meiner Kolleginnen und Kollegen im Lehramt an unterschiedlichsten Ausbildungsstätten.

Diese Facette meiner Lehrtätigkeit will ich in der Folge etwas genauer betrachten. Ich schildere in drei Schritten die Veränderungen der Aufgabe im Verlauf der Zeit. Anschliessend will ich deutlich machen, inwiefern diese Veränderungen auch Ausdruck eines gewandelten Verständnisses der Ausbildung sind.

2 Veränderungen über die Jahre

2.1 Vor langer Zeit

Ursprünglich war ich als Klassenlehrer der verlängerte Arm von Direktion und Administration in der Klasse. Ich teilte Verschiebungsdaten mit, überbrachte Weisungen etc. Der Mitteilungsweg funktionierte auch in der umgekehrten Richtung. Ich führte Befragungen zu Terminpräferenzen durch und übermittelte Klagen der Klassen. Zu den wichtigen Aufgaben des Klassenlehrers gehörte die Gestaltung des ersten Tages der Ausbildung. Es ging um das gegenseitige Kennenlernen und um die Kenntnisnahme der Sitten und Gebräuche im Institut. Als Klassenlehrer war ich auch erster Ansprechpartner für 'extracurriculare Aktivitäten' wie Herbstausflüge, Weihnachtsessen oder ähnliche gesellschaftliche Anlässe, die der Förderung des Sozialklimas dienten.

Von Zeit zu Zeit war das Klassengespräch ein sehr dienliches Gefäß, wenn kollektiver Unmut über eine Studiensituation aufkam und Aussprache- und Klärungsbedarf sichtbar wurden. Als Klassenlehrer war ich hier einerseits als Moderator des Gesprächs und andererseits als Kommunikator und Interpret der Institutsregeln gefordert. Vorerst bereitete es mir Mühe, mit Fragen umzugehen, die eindeutig als Vorwurf an die Institution gemeint waren, aber an mich als Person gerichtet wurden. Ich lernte, dass die Rückfrage: "Wen meinen Sie, wenn Sie den Vorwurf ans SIBP adressieren?" sehr klärend wirken konnte, weil damit das Gespräch am Ort des Konflikts in Gang gesetzt wurde. Und ich lernte andererseits akzeptieren, dass diese Rückfrage zuweilen überhaupt nicht weiterhalf. Manchmal hatte ich schlicht als Zielscheibe und Klage-mauer zu dienen und mich mit der Institution identifizieren zu lassen.

Es war mir wichtig, diese Aufgaben sorgfältig wahrzunehmen. Wöchentlich war eine Lektion im Stundenplan für das Klassengespräch reserviert. Diese Lektion wurde auf das Ende eines Schultags gelegt und fand in der Regel im Anschluss an meinen Unterricht statt. Die Erfahrung zeigte, dass diese Einrichtung zu Beginn des Studiums rege benutzt wurde. Stand einmal für alle fest, wie die Abläufe in der Institution geregelt waren, nahm der Bedarf drastisch ab. Mein Hinweis auf die Bedeutung des gemeinsamen Gesprächs über den Studienverlauf wurde freundlich aufgenommen, dieses aber zugunsten eines rascheren Tagesschlusses ziemlich kurz gehalten. Wer wollte der Klasse für diese Prioritätensetzung auch Vorwürfe machen? Vereinbarungen waren keine zu treffen und Entscheide keine zu fällen.

Mir machte diese Ergänzung meiner Aufgabe als Fachlehrkraft Freude. Die Funktion des Klassenlehrers brachte zusätzliche, andersartige, bereichernde Kontakte zu den Studierenden.

2.2 Vor einiger Zeit

Vor allem zwei Entwicklungen beeinflussten die weitere Ausgestaltung des Klassengesprächs und die Rolle des Klassenlehrers. Zum einen gab es ab etwa 1987 die Möglichkeit, eine Ausbildungswoche im November ausserhalb des Stundenplans und ausserhalb der Institutsmauern durchzuführen. Durchführungsort, Thema und Ausgestaltung der Woche wurden zwischen Klasse und Klassenlehrer vereinbart und der Schulleitung zur Genehmigung vorgelegt. Zum andern folgte seit 1990 nach dem Vollzeitstudium am Institut ein Berufseinführungsjahr, das auch einige Blockwochen umfasste. Diese Aktivitäten wurden ebenfalls gemeinsam von Klasse und Klassenlehrer besprochen und vorbereitet.

Das Klassengespräch hatte nun - neben den ursprünglichen Aufgaben - weitere Funktionen erhalten. Vor allem waren Vereinbarungen zu treffen, welche Teile des Studiums und unsere Ausbildungsarbeit direkt beeinflussten. Die eine Lektion pro Woche wurde jetzt zu einem eher zu knapp bemessenen Zeitgefäß, um allen Entscheidungsprozessen den nötigen Raum zu geben. Die Persönlichkeiten der Studierenden, ihre Stärken, ihre Vorlieben, ihre Art der Durchsetzung traten viel stärker hervor, wenn es darum ging, einzelnen Studienteilen jenes Gesicht zu geben, das ihnen persönlich zusagte.

Als Klassenlehrer stellten sich mir namentlich zwei neue Aufgaben. Erstens galt es, den Entscheidungsprozess so zu gestalten, dass das Ergebnis inhaltlich anregend wurde. Die Blockwochen sollten so gut sein, dass es uns alle reizte, daran teilzunehmen (und sie im Rahmen einer LehrerInnenbildung plausibel waren). Das Optimieren der Themen, die Suche nach interessanten Beitragenden, die sorgfältige Wahl des Kursortes (unter Berücksichtigung des Umstands, dass alle Auslagen für Unterkunft

und Verpflegung privat übernommen werden mussten) waren eine derart komplexe Herausforderung an uns als Gruppe, dass wir nicht umhin kamen, den Entscheidungsfindungsprozess genau zu betrachten und uns geeignete Regeln zu geben. Zweitens ergab es sich, dass ich als Klassenlehrer in der Regel auch Begleitperson war in diesen Blockwochen. Für mich galt also die doppelte Zielsetzung: ein der Gruppe dienlicher Begleiter wollte ich sein, aber gleichzeitig auch ein angeregter Teilnehmer gemäss der oben genannten Zielsetzung.

Mir machte diese Ergänzung meines Auftrags als Klassenlehrer Freude. Ich lernte viel als Prozessbegleiter in komplexen Aufgabenstellungen und kam als Teilnehmer zu Kursangeboten, die ich privat auf diese Art nicht wahrgenommen hätte.

2.3 Neuerdings

Auf Beginn dieses Studienjahrs wurde unser Studienplan revidiert. Bezogen auf den hier gewählten Aspekt der Betrachtung ist festzuhalten, dass die Klasse nun Studiengruppe heisst und der Klassenlehrer neu Ausbildungsbegleiter genannt wird. Die geänderten Bezeichnungen meinen mehr als einfach einen Etikettenwechsel. Wohl habe ich als Ausbildungsbegleiter weiterhin den Auftrag, das Zusammenwachsen der Studierenden zur Gruppe mit Aufmerksamkeit zu verfolgen, wie das bei der Klasse auch der Fall war. Immer noch gibt es Blockwochen, und als Ausbildungsbegleiter verfolge ich die genau gleichen Zielsetzungen, wie sie im letzten Abschnitt dargestellt wurden. Die zusätzliche Aufgabe erwächst aus dem Umstand, dass der Studienplan weit mehr Freiräume enthält und Möglichkeiten der individuellen Wahl eröffnet, als dies bisher der Fall war. Damit die Wahlvarianten zu Chancen werden und sich nicht wie ein unübersichtliches Gestrüpp darbieten, braucht es eine Begleitung. Und damit neben der angestrebten Individualisierung auch die Chancen des Studierens in einer Gruppe realisiert werden, braucht es ebenfalls eine Begleitung.

Ganz äusserlich betrachtet stelle ich fest, dass das bisherige Gefäss des Klassengesprächs zeitlich bei weitem nicht ausreicht, um alle anstehenden Fragen zu klären. Aber wir haben auch neuartige Fragestellungen, die gemeinsam anzugehen sind. Zum einen wird es - durch die Wahlmöglichkeiten - für die einzelnen Studierenden viel drängender zu klären, was denn ihr Studium überhaupt bewirken soll. Die zukünftigen Lehrkräfte sind aufgefordert, sich über ihre Bedürfnisse klarer zu werden und auch präziser zu beantworten, wie hoch die Leistungsansprüche an sie selbst sind. Das sind alles Fragen, die letztlich individuell beantwortet werden müssen. Aber es hat eine Reihe von Personen, die zur gleichen Zeit vor der gleichen Frage stehen. Da macht es schon Sinn, gemeinsamen Austausch zu pflegen. Zum ändern wird durch die grössere Wahlmöglichkeit der Tatbestand nicht verändert, dass die Mitstudierenden wegen ihrer reichen Erfahrung wichtige 'Mitlehrende' neben den offiziell bezeichneten Lehrkräften sein können. Diese Möglichkeiten gilt es zu entdecken und zu realisieren - und dieser Prozess ist durch den Ausbildungsbegleiter anzuregen.

Mir macht die Erweiterung des Auftrags zum Ausbildungsbegleiter Freude - auch wenn ich im Moment eher Gefühle der Überforderung empfinde. Ich sehe mich vor der Aufgabe, gemeinsam mit den Studierenden dem Studium eine individuelle Gestalt zu geben. Davon soll noch die Rede sein.

3 Einige inhaltliche Veränderungen

3.1 Von der Klasse zur Studiengruppe

Es ist immer wieder verblüffend, mit welcher Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit die Lehrkräfte von Klassen sprechen, ihnen Eigenschaften zuordnen, sie charakterisieren, bestimmte Verhaltensweisen von ihnen erwarten - gerade so, als ob sie von einer Person oder sonst einem relativ klar und eindeutig definierten, zeitlich überdauernden Organismus sprächen. Klassenführung, Klassendurchschnitt, Problemklasse - alles in Einzahl. Immerhin: 'Klassenchef' weist darauf hin, dass in dieser Klasse Einzelteile abgrenzbar sind. Vor allem während Pausengesprächen in Lehrerzimmern können Klassen wie Einzelwesen die Diskussion bevölkern, in Kontrast zueinander treten, Gegenstand von Klage oder Erfrischung sein. Dieses verallgemeinernde, zusammenfassende Sprechen über eine Sammlung von Individuen hat etwas sehr Oekonomisches für die Betrachtung, Beurteilung und Führung. Etwas sehr Verführerisches. 'Klasse' fokussiert (und verabsolutiert) die Gemeinsamkeiten der beteiligten Individuen: Personen, die zur gleichen Zeit, mit vergleichbarem Bildungshintergrund ein ähnliches Ausbildungsziel anstreben.

"Klasse" ist als Begriff auch vorbelastet für das Verständnis, dass es sich um eine Gruppe handelt, die dem gleichen Unterricht, der gleichen Stoffvermittlung unterzogen wird. Und in diesem Sinn war das Wort auch lange Zeit korrekt für Personen, die eine Lehrerausbildung absolviert hatten: von ihnen wusste man auf jedes Ausbildungsjahr und auf jeden Stundenplan genau, welchen Stoff sie vermittelt bekommen hatten.

Als Klassenlehrer ist es mir ein Anliegen, mit den Mitgliedern einer Klasse diese besondere Situation - eine Klasse zu sein - genauer zu betrachten sowie deren Eigenheiten und Chancen ins Auge zu fassen. Wichtig ist zum Beispiel der Umstand, dass wir eine Zufallsgemeinschaft sind. Wir sind nicht durch eigene Wahl einander verbunden und verpflichtet. Das eröffnet Freiheiten für die Gestaltung der Beziehungen untereinander und bietet viele Chancen für die Entdeckung von Unerwartetem.

Bezogen auf den Ausbildungsprozess von Lehrkräften wird damit eine Situation sorgfältig thematisiert, welche die jetzt Lernenden später aus der andern Perspektive immer wieder zu begleiten haben werden. Jetzt sind sie noch einmal Mitglied einer Klasse, später werden sie die Funktion der Klassenlehrerin, des Klassenlehrers ausüben. Die geänderte Bezeichnung, nämlich 'Studiengruppe', ist weniger vorbelastet als 'Klasse' und drückt zudem etwas davon aus, was programmatisch wie folgt formuliert werden könnte: Eine Gruppe von Individuen arbeitet gemeinsam, mit der Absicht, das eigene Studium mitzugestalten. Damit ist die Wissensvermittlung als Teil des Studiums nicht obsolet geworden, aber sie wird ergänzt und erweitert.

3.2 Von der Interpretationshilfe zur Konsensfindung

Ursprünglich ging es für den Klassenlehrer vor allem darum, einerseits auf ein förderliches soziales Klima innerhalb der Klasse hinzuwirken und andererseits bei Unklarheiten die Hintergründe von Ausbildungsplan und Institutsregeln aufzuzeigen, diese zu interpretieren und verständlich zu machen. Die Klasse musste mit sich selbst zurechtkommen und sich in der neuen Umgebung zurechtfinden. Als Gruppe musste sie vor allem Vorgegebenes nachvollziehen, sich in Bestehendes einfügen.

Das änderte, als der Nachvollzug nicht mehr ausreichte, als einzelne Elemente der Ausbildung von der Klasse selbst gestaltet werden mussten. Für den Klassenlehrer hieß die neue Frage: Wie kommt eine Gruppe von Individuen - aufgrund verschiedener Zufälligkeiten zum Organismus 'Klasse' geworden - zu Entscheiden? Wenn von

diesen Entscheiden gefordert wird, dass sie nicht nur von 'der Klasse' getroffen wurden, sondern dass sie auch bis hin zur Realisierung für alle Individuen, welche diese Klasse ausmachen, erträglich und ertragreich sind, dann reicht ein demokratisches Verfahren mit der Erfassung der jeweiligen Mehrheitsmeinung - die dann für alle gilt - nicht mehr aus.

Der Klassenlehrer wird nun zum Anwalt eines Entscheidungsfindungsprozesses, der verschiedenen Anforderungen genügen muss. Es beginnt damit, dass alle Beteiligten das Ausbildungsanliegen verstehen, das diesem zu gestaltenden Freiraum zugrunde liegt. Dann muss gemeinsam eine anregende Palette von Realisierungsmöglichkeiten geschaffen werden. Und schliesslich darf es beim Auswahlprozess keine Verlierer geben. Hier hat es sich bewährt, dass alle Beteiligten ein Vetorecht besitzen. Da es unrealistisch ist, von ausnahmslos allen Beteiligten eine begeisterte Zustimmung zu einem einzelnen Vorhaben zu erwarten, wird eine untere Limite der Zustimmung gesetzt: Es wird kein Vorschlag realisiert, der nicht zumindest die 'aktive Duldung' der eher skeptischen Klassenmitglieder erreicht. Diese sind also bereit, sich auf den von vielen favorisierten Vorschlag einzulassen und ihn mitzurealisieren, auch wenn sie selbst ganz gerne eine andere Variante verfolgt hätten.

Bezogen auf den Ausbildungsprozess von Lehrkräften wird damit der Blick geschärft für die Möglichkeiten, die sich durch die besondere Konstellation der gleichzeitig studierenden Personen ergeben, und es wird die Fähigkeit gestärkt, produktiv mit diesen Möglichkeiten umzugehen.

3.3 Von der aussengestützten Schulung zum innengestützten Studium

Die bisherige Ausbildung gewann ihre Klarheit, Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit durch eine Art Aussenstützung. Alle Studierenden einer Klasse hatten mehr oder weniger das gleiche Programm zu absolvieren und die gleichen Prüfungen zu bestehen. Der Stundenplan gliederte die Studienzeit. Die Lehrenden wussten, was sie in ihren Stundenkästchen abzuliefern hatten und die Lernenden konnten sich orientieren, was sie erwartete. Das wirkte oft starr, war es wohl oft auch, aber es herrschten klare Verhältnisse. Die Rolle des Klassenlehrers hätte auf das Überbringen der Mitteilungen von Direktion, Schulleiter und Verwaltung beschränkt werden können. Dazu ein Vergleich: Die bisherige Ausbildung war mit einer Aussenstütze versehen, wie sie die Käfer mit ihrem Chitinpanzer haben. Die äussere Form ist klar konfiguriert, die Weichheit und Beweglichkeit ist innen. Wenn das, was innen passiert, keinen Platz mehr findet, muss die Hülle ersetzt werden. Will die Heuschrecke einen Gestaltwandel vornehmen, muss sie sich häuten. Es gibt keine dick gewordenen oder stark abgemagerten Käfer. Die äussere Form dient als Orientierung und Stütze. Aber Veränderungen sind fast nur über den Preis der (vorübergehenden) Zerstörung des Ganzen möglich.

Die neue Ausbildung hingegen versucht sich eher über eine Innenstütze zu realisieren. Es gibt Zielvorstellungen, Leitideen, ein Ausbildungskonzept als Skelett und recht viel Offenheit und Variationsmöglichkeit in der Konkretisierung. Die Aussengestalt der Ausbildung ist z.T. Gegenstand der Vereinbarung zwischen den Ausbildungspartnern, sie ist also weniger klar definiert im voraus, z.T. auch unterschiedlich von Person zu Person. Die grössere Variabilität wird erkauft mit einem Verlust an äusserer Klarheit. Die Analogie liegt auf der Hand. Die neue Ausbildung gleicht eher einem Wirbeltier. Das Skelett gibt Halt, die äussere Gestalt muss aber erst ausgebildet und ausgeformt werden.

Die Aufgabe des Ausbildungsbegleiter besteht nun darin - ich bleibe beim Bild - sowohl die Innenstütze spürbar zu machen, wie auch deutlich werden zu lassen,

'wieviel Fleisch an diese Knochen gehängt werden kann'. Der Ausbildungsbegleiter ist vor allem gefordert, alle Optionen der Studiengruppe im Auge zu behalten, notwendige Entscheidungen rechtzeitig aufzugleisen und immer wieder überprüfen, wie es mit der wahrgenommenen Klarheit des Studienablaufs steht. Das ist reizvoll, aber auch sehr kräftebindend.

Bezogen auf den Ausbildungsprozess von Lehrkräften, wird damit ein wichtiger Schritt zur Mitbeteiligung gemacht. Die Klasse wird nicht einfach als Verwaltungseinheit gesehen. Die Gruppe besteht aus Individuen, welche einander durch ihre Anwesenheit und ihre Beiträge dem Studium der einzelnen Person eine unverwechselbare Farbe und eine besondere Bereicherung geben können. Anliegen des Ausbildungsbegleiters ist es, die Fähigkeit der Gruppe zu stärken, produktiv mit diesen Möglichkeiten umzugehen.

4. Abschluss / Fazit

Die 'alten' Aufgaben des Klassenlehrers bleiben als Herausforderung bestehen, die neue Aufgabe des Ausbildungsbegleiters geht viel weiter als die Betreuung eines nun stärker individualisierten (oder modularisierten) Studiengangs. Das neu geordnete Studium will produktiv umgehen mit den besonderen Chancen, welche die aktuell Mitstudierenden, die jeweiligen Lehrpersonen und der allgemeine Kontext bieten. Dazu braucht es Aufmerksamkeit, das Wahrnehmen und Ergreifen von Gelegenheiten, eine Kultur des Zuhörens und Vereinbarens - sowie den Mut und die Zuversicht von Studiengruppe und Ausbildungsbegleiter, vorerst noch unscharfe und unklare Konturen als Chance zu begreifen.

Oder persönlich gefasst: Angestellt wurde ich als 'Dozent', verstanden habe ich mich aber immer als 'Lehrer', als Mitverantwortlicher für den Lernprozess, und nun bin ich auch als 'Gruppenbegleiter' gefordert. Meine Aufgabe hat sich erweitert, ich freue mich über jeden dieser Aspekte meiner Tätigkeit innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wo befindet sich der Ort des Lernens?

Dieter Schürch

In diesem Beitrag¹ entwirft der Leiter der Sezione di lingua italiana dell' Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale ISFPF - jener Sektion des SIBP, die seit 1991 für die Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrkräfte des Tessins und der italienischsprachigen Regionen Graubündens zuständig ist - eine Art Realutopie der Berufsbildung. Gestützt auf eigene und fremde Untersuchungen subjektiver Lerntheorien einerseits und den daraus entwickelten didaktischen Modellen einer subjektorientierten Lehrerbildung andererseits, macht sich der Autor Gedanken über das Verschwinden stabiler Lernorte in einer sich weltweit ausbreitenden Kommunikations-Zivilisation und deren Konsequenzen für Bildung und Bildungswissenschaften. Am Beispiel eines Telekommunikationsprojekts zur wirtschaftlichen und kulturellen Förderung entlegener Bergregionen, an dem das ISFPF Lugano konzeptionell und leitend mitwirkt, illustriert und verdeutlicht er seine Vorstellung einer Oekopädagogik, die mit zeitgemässen Bildungsmassnahmen dem Menschen hilft, sich in das virtuelle Universum der Kommunikationsgesellschaft hinauszuwagen, ohne dabei das Wissen und die subjektive Gewissheit seiner kollektiven und individuellen Herkunft preiszugeben.

Wie nie zuvor in den letzten Jahren hat die Wirtschafts- und Arbeitswelt so tiefgreifende Veränderungen durchgemacht und ein derartiges Gefühl der Ohnmacht ausgelöst gegenüber Themen wie Arbeitslosigkeit, Innovation, berufliche Requalifikation, Verlust der nationalen Identität u.a. Für die nachfolgenden Überlegungen beschränken wir uns in der Vielzahl der zur Zeit wirksamen Veränderungen auf das Paradigma der *Kommunikations-Zivilisation*, das den Übergang von der Moderne und dem technologischen Zeitalter in die sogenannte Postmoderne mit den überall sich abzeichnenden Tendenzen zur Destabilisierung und Globalisierung charakterisiert.

In der anregenden soziologischen Studie zur Kommunikation "*No sense of place. The impact of Electronic media of Social Behavior*" behandelt Meyrowitz (1985) einige Aspekte dieser Zivilisationsart. Der Titel des Buches, an dem sich die Überschrift dieses Beitrags inspiriert, lässt durchblicken, wie zwei zentrale Kategorien der kantischen Philosophie und wesentliche Aspekte der Deutung menschlichen Daseins, Ort und Zeit, durch das Aufkommen der elektronischen Medien in ihrer Bedeutung eine Veränderung und Relativierung erfahren haben. Die Kategorie 'Ort' versteht sich selbstverständlich als physischer Raum, dem der Mensch sowohl soziale Bedeutung zuschreibt (zum Beispiel als Ort der Begegnung) als auch eine durch Lernen und Arbeit gewonnene kulturelle Bedeutung beimisst (so als Ort der Individuation und damit der sprachlichen und kulturellen Identifikation). Aus der erwähnten Studie geht auch hervor, wie in den USA durch die zur Zeit sich vollziehenden Veränderungen progressiv Orte ihre Bedeutung und ihre Funktion verlieren, die wir bis anhin für selbstverständlich und für unantastbar gehalten haben. Davon betroffen sind auch die Orte der Bildung und des Lernens. Immer weniger Gebäude und Einrichtungen, die noch in den siebziger und achtziger Jahren als Bildungsstätten konzipiert und mit grosszügigen Einrichtungen als Ausbildungszentren gebaut und ausgestattet worden sind, werden noch als Orte wahrgenommen, wo man ein Wissen erwirbt, das den Menschen befähigt, in eine Welt einzutreten, wie sie sich zur Zeit vor unseren Augen darbietet und ständig verändert. Die elektronischen Medien: Fernseher, Computer, interaktive Sy-

¹ Übersetzung aus dem Italienischen: Marta Escudero-Worni & Peter Füglistler

steme, die verschiedenen medialen Vernetzungen wie Internet und Intranet, die elektronische Post u.a., erschliessen dem einzelnen Menschen eine Welt der Informationen und stellen ihm zu immer günstigeren Bedingungen ein beliebig abrufbares Wissen zur Verfügung.

Wir können das amerikanische Phänomen gewiss nicht als eine Erscheinung ausserhalb unserer Vorstellung und unserer eigenen Realität abtun. Die erwähnte Studie gibt uns den Anstoss zu Fragen, welche die Zukunft von Bildung und Ausbildung betreffen. Wie stellt sich die traditionelle Pädagogik zu diesem Phänomen? Und wie positioniert sich eine neue Bildungstheorie innerhalb diesen Erscheinungen? Oder konkreter gefragt: Was ist die Zukunft jener Menschen, die seit Beginn ihres Lebens und Lernens in dieser offenen Landschaft der medialen Bildung aufwachsen? Und welches ist die Zukunft der Bildungsinstitutionen, insbesondere jener, die sich mit der Ausbildung der Ausbilder befassen?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen kann gewiss nicht auf den üblichen Geleisen eines Bildungsverständnisses und nach einem altvertrauten pädagogischen Ritual erfolgen. Die "Kathedrale" - um in einem Bild von Meirieu (1993) zu sprechen -, in welcher der pädagogische Diskurs stattfindet, ist jene seltene und seltsame Einrichtung, die allen sozialen Stürmen mit Gelassenheit zu widerstehen oder sie gar zu "absorbieren" scheint (Schürch, 1994). Von der Kathedrale aus ist es möglich, die umliegende Welt zu betrachten, sie zu beschreiben und zu kommentieren - aber die Rituale, die von jeher ihren Mitgliedern die Möglichkeit gaben, sich zu identifizieren und sich wiederzuerkennen, ändern sich nicht, und es ändert sich auch nicht die Art des Diskurses. Es werden zwar Diskurse geführt, welche die Spaltung zwischen Bildung und der realen Welt offen zutage legen, die aber praktisch wenig oder überhaupt keinen Einfluss auf die momentanen Vorgänge haben.

Wir sind der Überzeugung, dass die Veränderungen, die wir zur Zeit durchmachen, nicht verglichen werden können mit der sexuellen Revolution der sechziger Jahre, mit den Kämpfen um die Gleichberechtigung von Frau und Mann der siebziger Jahre und selbst nicht mit dem Umbruch der achtziger Jahre, als die Medien unsere Welt und unser Weltbild grundlegend veränderten. Wir glauben, dass zur Zeit eine Bewegung in Gang ist, welche die Natur und die Bildungslandschaft - und damit auch die Pädagogik und Erziehungswissenschaften - tiefgreifend verändern wird. Die Umrisse einer neuen Wissenschaft von Erziehung und Bildung sind noch unsicher und verschwommen. Was uns jedoch als sicher erscheint, ist dies: Sie wird die "Kathedrale" verlassen und sich aufs offene Feld wagen müssen.

Die neuen Orte sind nicht mehr oder nicht nur die Hörsäle und Klassenzimmer, in welchen, wie es seit Generationen der Brauch war, der Ritus der Inkulturation gepflegt und Repliken konsumiert und dadurch die kulturelle Kontinuität vorausgegangener Generationen gesichert wurden (Callari-Galli, 1993). Die neuen Bildungsorte sind undefinierte und instabile Räume, wie gewisse Zimmer eines Hauses oder das Mehrzweckbüro; nicht selten sind es auch Plätze und Strassen mit ihren Überraschungen und Verlockungen. Immer mehr findet an solchen Orten scheinbarer Zufallsbegegnungen in kommunikativer medialer Form Wissenserwerb und bedeutsames Lernen statt. An jenen Orten wird der innere Zusammenhang von Kultur, Wirtschaft, Umwelt, Geschichte erfahrbar, wie er nach Gesetzmässigkeiten und Charakteristiken der neuen Kommunikations- und Lernformen entsteht. Ein immer häufiger zu beobachtendes Phänomen ist die Anpassung an gewisse sprachliche Standards und das oft chaotische und mühsame Suchen nach Quellen relevanter Informationen und bedeutsamen Wissens. Und dies in der Regel herausgelöst aus dem lokalen Kontext und hineinprojiziert in eine Welt von globalen und virtuellen Dimensionen.

Auf diesem Terrain entstehen Bildungslandschaften und die sie charakterisierenden theoretischen Konstrukte. Angesichts dieser komplexen Vielfalt weiss die Pädagogik nicht, ob sie einwilligen kann oder gar einwilligen muss in etwas, was sie bei anderen Gelegenheiten rasch als vorübergehende Mode erkannt und entlarvt hat, oder ob nicht vielmehr der Moment gekommen ist, ihre eigene Existenzgrundlage als pädagogische Wissenschaft in Frage zu stellen. Mit dem Heraustreten aus der "Kathedrale" in ein Universum, wo auf Grund der globalen wirtschaftlichen Zusammenschlüsse mit gemeinsamen Interessen und einem weitgehenden sozialen Konsens gerechnet werden darf, könnten den Bildungswissenschaften neue Funktionen und damit auch neue Aufgaben zufallen.

Nach unseren Vorstellungen können sich die Bildungswissenschaften nicht mehr mit der Entwicklung der Persönlichkeit und deren Integration in die sie umgebende Gesellschaft begnügen. Wir sind vielmehr der Meinung, wie noch zu zeigen sein wird, dass die Bildungswissenschaften nicht darauf verzichten können, die Entwicklung des Einzelnen in einer Dimension zu betrachten, die sein gesamtes Umfeld und seine spezifischen Kulturräume erfasst und einschliesst. Mit andern Worten: Wenn der Einzelne die Absicht hat, Teil eines Netzes von Beziehungen auf Distanz zu werden, wie es dank der neuen Technologien jedem und jederzeit möglich ist, so wird der Mensch immer mehr herausgefordert werden, seine eigene kulturelle und soziale Herkunft zu definieren. Dieser sein persönlicher Kontext kann nicht nur virtuell sein. Und in Bezug auf diesen Kontext wird die Bestätigung der Identität des Einzelnen ins Spiel gebracht und damit die Bewusstheit seines eigentlichen sozialen und kulturellen Kontextes. Aus diesem Grund wird eine Wissenschaft der Bildung immer mehr herausgefordert sein, das Zusammenspiel kultureller, regionaler und sozialer Faktoren in Lern- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen.

Bis zu diesem Punkt könnten unsere Darlegungen gelesen werden wie viele andere Aussagen auch, die empirisch wenig untermauert sind. Wir geben im Folgenden Beispiele aus unserer Arbeit, die veranschaulichen und erklären, was wir behaupten. Wir werfen zunächst einen Blick auf ein Bildungskonzept für Auszubildende im Bereich der Berufsbildung, wie wir es im Anschluss an eigene Untersuchungen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms "Education et vie active" (NFP EVA) kontinuierlich entwickelt und in mehreren Ausbildungsgängen erprobt haben und, durch zusätzliche Elemente erweitert, auch heute noch anwenden (vgl. Schürch, 1993). In der Forschungsarbeit ging es im Wesentlichen darum, die bei Auszubildenden und den Auszubildenden impliziten Vorstellungen über das eigene Lehren bzw. Lernen zu eruieren und ihnen selber bewusst zu machen (Schürch, Mossi & Lupi, 1985). Die in den Untersuchungen zu den subjektiven Theorien von Lernenden gewonnenen psychologischen Einsichten, verbunden und angereichert mit inhaltlichen und methodologischen Erkenntnissen aus der Erforschung von "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" (Füglister, Born, Flückiger & Kuster, 1985), gaben Grundlage und Impuls zur Schaffung eigener didaktischer Modelle, die es erlauben, die von Lehrkräften bei der Gestaltung ihres Unterrichts verwendeten Theorien aufzugreifen und sie einem kritischen Studium zugänglich zu machen. Dies in der Absicht, das kritische Sichten der subjektiven Theorien als Prozess in die Ausbildung miteinzubeziehen und die revidierten Theoriebestände als subjektiv gesicherte und reflektierte Inhalte in die persönliche Bildung zu integrieren. Bei der Weiterentwicklung unserer didaktischen Modelle der Lehrerbildung orientierten wir uns vor allem an den Forschungsarbeiten von Dann (1989; 1994) und liessen uns anregen vom Bild des Lehrers als "reflektierender Praktiker" (Schön, 1993; vgl. auch *BzL*, 13 (3), 1995).

Die Aula als privilegierter Ort

So haben wir an der italienischsprachigen Sektion des SIBP in Lugano zu Beginn der neunziger Jahre ein Ausbildungsmodell für Ausbilder geschaffen und es als didaktische Werkstatt ('laboratorio didattico') in der Berufsschullehrerbildung realisiert, das durch Datenerhebung bei den Studierenden, mittels Monitoring und einer engen Verbindung mit der täglichen Unterrichtspraxis im eigenen Klassenzimmer jene Normen, Theorien und deren Repräsentationen systematisch erfasst und bewusst macht, von denen sich die auszubildenden Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln leiten lassen. Durch unsere Aufmerksamkeit auf das, was ein Erwachsener schon zu Beginn seiner Ausbildung "mit sich trägt", erkennen wir dem Lernenden den Status eines Subjekts zu, das im Stande ist, sein implizites Handlungswissen sich selber bewusst zu machen und es ändern zu kommunizieren und es so einer kritischen Prüfung und - wo nötig und soweit erforderlich und verkraftbar - einer Modifikation zu unterziehen.

Die konsequente Verwirklichung dieses subjektiv gewendeten Ausbildungsmodells hat auch schulorganisatorische und kursmethodische Änderungen zur Folge, wie die Auflösung eines nach der Logik von Unterrichtsfächern konzipierten Stundenplans zu Gunsten der Schaffung zeitlicher und sozialer Räume, welche das Arbeiten in Projekten ermöglichen und Selbstreflexion und die in der Lerngruppe angeleitete Metakognition begünstigen. Es werden sozial heterogene Gruppen gebildet, gleichzeitig geleitet und begleitet von Lehrpersonen unterschiedlicher Disziplinen; begleitete Studien unterstützen das individuelle Lernen, und das angebotene Tutoring erstreckt sich von Anfang des Studiums bis hinein in die selbstverantwortete Unterrichtspraxis an der Berufsschule.

In konsequenter Weiterführung unserer didaktischen Ideen erweiterten wir in den letzten Jahren die von Schütz (1974) und Kaiser (1992) angeregte narrative Methode des fokussierten Erzählens um die ethnographische Sehweise. Diese besteht darin, dass die auszubildende Lehrkraft in die Rolle versetzt wird, einem Zuhörer eine tatsächlich vollzogene eigene didaktische Handlung zu schildern. Die Erzählung wird aufgezeichnet und transkribiert und vom Zuhörer in eine visuelle Form umgesetzt, die dem Erzähler das spiegelt, was der Zuhörer aus der Erzählung aufgenommen und verstanden hat. Diese Art des Monitorings versetzt den Lehrerstudenten in die Lage, mit Hilfe des fremden Blicks einen Sichtwechsel vorzunehmen und gegebenenfalls seine Sicht der Dinge zu relativieren oder gar seinen "festen" Standpunkt zu verlassen. Die Anwendung dieser Methodologie in der Lehrerbildung erweist sich vor allem dort als fruchtbar, wo es darum geht, der vorschnellen Verfestigung didaktischer Handlungsabläufe in starre Mechanismen entgegenzuwirken. Aber nicht davon soll hier weiter die Rede sein; wir haben darüber anderweitig schon berichtet (vgl. Schürch, 1996). Uns beschäftigt hier vielmehr in Fortsetzung der eingangs angestellten Überlegungen die Frage, ob und wie weit die von uns entwickelten innovativen Methoden und die damit verbundenen institutionellen Investitionen an didaktisches Handeln gebunden sind, das sich so nur im Kontext traditionellen schulischen und institutionengebundenen Lehrens und Lernens abspielt und letztlich an den privilegierten Lernort des Klassenzimmers oder der Aula gebunden ist.

Oder gäbe es andere Möglichkeiten, die von uns im Dienste eines subjektorientierten Lernens erproben und bewährten Methoden - wie die Erhebung und den Einbezug der subjektiven Theorien und das fokussierte Erzählen - ausserhalb der traditionellen Bildungs-"Kathedrale" anzuwenden und für das oben dargestellte ubiquitäre Lernen fruchtbar zu machen? Wir könnten es uns vorstellen. Wir haben hierzu ein paar Ideen - und erste Erfahrungen aus einem Projekt der Ausbildung im Fernunterricht.

Orte einer Pädagogik ohne "Kathedralen"

Tauchen wir nochmals in das von Meyrowitz entworfene Szenario ein und vergegenwärtigen wir uns die Tatsache, dass durch die rasante Verbreitung der neuen Informationstechnologien weltweit stündlich neue Lernorte entstehen, die immer weniger denen des traditionellen Klassenzimmers entsprechen. Zudem bestimmt die Anwendung der neuen Technologien Moment und Form des Studiums, die immer weniger definit und definierbar sind.

Wie können die oben beschriebenen Formen, wie das fokussierte Erzählen, die der Logik von Raum und Zeit folgen, in ein Bildungsszenarium übertragen werden, in dem die Kategorien von Ort und Zeit sich auflösen? Wir können darauf nicht antworten, wenn wir im Gebäude der "Kathedrale" verharren. Wir müssen uns mit dem uns angeeigneten Bildungsgepäck selber auf das unbestimmte Terrain der Kommunikations-Zivilisation wagen. Es ist charakterisiert durch die Präsenz virtueller Kommunikationsformen, wie Videokonferenz und elektronische Post, womit Subjekte miteinander kommunizieren, sich informieren und studieren.

Als Pädagogen müssten wir auf irgendeine Art in diese virtuelle Welt eintreten und physisch im Netz präsent sein, 24 Stunden auf 24 Stunden. Aber nach welchen Regeln und Normen? Wer mit pädagogischen Interessen ins Netz eintritt und sich auf die Telekommunikation einlässt, wird bald merken, dass die vertrauten und bewährten Kommunikationsregeln in dieser virtuellen Welt ausser Kraft gesetzt sind - oder neu definiert und der neuen Situation angepasst werden müssen. Dies kann aber nur von innen her geschehen, das heisst, wenn wir uns in die uns utopisch anmutende Szene einlassen, ja uns hineinknieen und die uns aus der Kommunikationstheorie vertrauten Kenntnisse unter veränderten Perspektiven überdenken. Wir sollten sie nicht voreilig über Bord werfen, aber neu erwägen und neu konzeptualisieren. Wir werden prüfen müssen, inwieweit die vernetzte Kommunikation der symbolhaften Ordnung folgt, aufgrund der eine signifikative, eine momentan kennzeichnende Aktion zu einer signifikanten, allgemein bedeutsamen Handlung werden kann (vgl. Mantovani, 1995a; 1995b).

Wir werden uns darüber Gedanken machen müssen, wie die soziale und kulturelle Position eines Zuhörers erfasst werden kann, den ich nur in Form von Schriftzeichen, bildhaft oder als Abbild mir gegenüber habe. Wir werden das Rollenkonzept neu definieren beziehungsweise durch das Konzept der Positionierung ('positioning', Harré, 1989) ersetzen müssen, ein Konzept, das dynamischer und offener ist als das Rollenkonzept. Nach dem Positionierungskonzept werden die Akteure in einem elektronischen Kommunikationssystem via 'mail' veranlasst, sich durch wiederholte rhetorische Deskription ('rethorical redescription', vgl. Harré & Van Langenhove, 1991) entlang "narrativer Spuren" ('story lines', a.a.O.) im Netz zu positionieren. Auf dem Terrain der virtuellen Kommunikation erst werden wir gewahr, dass wir neue Erklärungsmodelle benötigen, wenn wir die mentalen Strukturen ('brainframes', Galimberti, 1997) beschreiben und die Vorgänge verstehen wollen, die sich ausserhalb des vertrauten Gesicht-zu-Gesicht-Kontaktes in einer virtuellen Kommunikationssituation abspielen. Wir erinnern uns an Wygotzkys Theorie der Verinnerlichung sozialer Beziehungen - und ahnen, dass die vertrauten Konzepte und Theorien zur Deutung der Vorgänge "ausserhalb der Kathedrale" nicht mehr genügen. Wie wollen wir uns als Pädagogen in der neuen Landschaft positionieren und wie uns darin als Bildungsfachleute orientieren?

Auf dem Wege zu einer Ökopädagogik in der Ausbildung der Ausbilder ?

Werfen wir einen Blick auf das neue Terrain. Was beobachten wir? Überall entstehen neue Orte der Kommunikation, es entschwinden kulturelle Welten in virtuelle Räume. Für einige Benutzerkategorien der neuen Medien, vor allem für die Jungen, ist die dadurch erzeugte Faszination gross. Die neuen Welten strukturieren sich nach Gesetzmässigkeiten, die uns noch wenig vertraut sind. Das menschliche Ich nimmt neue Erscheinungsformen an, und die Sprache erzeugt Wort- und Satzkombinationen aus sozialen und ästhetischen Kategorien, die der virtuellen Welt eine neue Dimension geben. Es handelt sich nicht um ein ärmeres oder um ein reicheres Universum verglichen zur "realen" Welt. Das neue Universum ist einfach anders. Dennoch unterhält das neue Universum mit der alten Welt und deren Subjekten in allen Teilen ihres Lebens intensive Beziehungen.

Welche Resultate der aufkommenden Kommunikations-Zivilisation zeichnen sich ab? Stichwortartig ein paar typische Phänomene: Kontaktmöglichkeiten auf planetarischer Ebene. Das zur Erfüllung von Arbeitsaufträgen weltweite interdisziplinäre Zusammenwirken. Die Verschiebung von Wirkkräften aus dem Zentrum an die Peripherie (Ablösung ursprünglicher Zentrumsfunktionen durch Aussenposten mit Hilfe der Telekommunikation, zum Beispiel im Bereich der Ausbildung).

Unsere Hülle der subjektiven Theorien und Erzählungen ist am Zerfallen; und es zerfällt auch die institutionelle Struktur, innerhalb der wir bis anhin unsere Ausbildungskonzepte erdacht und verwirklicht haben. (Glücklicherweise verfügten wir in der Schweiz nie über eine pompöse Kathedrale; wir begnügten uns seit jeher mit einer bescheidenen Dorfkirche!)

Wie wollen wir aber das Terrain bestellen, das uns umgibt? Was haben wir getan, was können wir künftig tun als Institution, der die Ausbildung von Ausbildnern im Berufsbildungssektor aufgetragen ist? Wir versuchen, unsere Kompetenzen der neuen Konstellation anzupassen, indem wir die Voraussetzungen für eine Pädagogik schaffen, welche den sich abzeichnenden neuen Dimensionen unserer Zeit gerecht wird.

Nehmen wir nochmals einige Punkte auf, die unseres Erachtens die Herausforderungen an ein gewandeltes Bildungsverständnis und in der Folge die Themen und Aufgaben einer neuen Bildungswissenschaft kennzeichnen:

- Die Berücksichtigung der geschichtlichen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Besonderheiten einer Region, in der Bildungssubjekte leben, die in eine virtuelle Kommunikation eintreten; ihnen ermöglichen und sie befähigen, den Kontext zu erzählen, aus dem heraus sie in Interaktion treten.
- Teil eines Beziehungsnetzes sein, über das weitgehend die Zuteilung und der Erwerb von Kompetenzen erfolgt.
- Erneuerung der Bildungswissenschaft als eine Disziplin, die das Subjekt sowohl als Teil der realen Welt als auch als Teil einer virtuellen Welt versteht, das sich in Bezug auf diese beiden Welten immer wieder neu definiert und darin anders positioniert.
- Die Forschungsanstrengungen auf Orte, Räume und Zeiten der virtuellen Dimension des Daseins richten.
- Die klassischen Konzepte der Pädagogik den Erkenntnissen aus der Entwicklung von Wirtschaft, Arbeitswelt und Kultur anpassen, soweit sie mit einer Verbesserung des menschlichen Lebens verträglich sind.
- Orte mit Möglichkeiten einer flexiblen Ausbildung schaffen, an denen eine Entwicklung verfolgt wird, welche die kulturellen und regionalen Besonderheiten achtet, ohne die eine globale Kommunikation einen Verlust erleiden würde.

- Aus den nationalen Grenzen hinausgehen, um Beziehungen der Zusammenarbeit einzugehen mit Personen und Institutionen, die mit der Entwicklung und Förderung des lokalen Lebens und der lokalen Beschäftigung verträglich sind.
- Modelle der Implementation der neuen Technologien entwickeln, die verträglich und förderlich sind für Menschen verschiedener sozialer Herkunft, verschiedener Berufe und unterschiedlichen Alters.
- Modelle der Implementation einer Kommunikationskultur auf Distanz für Kommunen und Randregionen vorschlagen, die wegen ihrer Isolation oder Abgeschnittenheit in ihrer Existenz bedroht sind.

"Poschiavo", ein Beispiel der Oekopädagogik der Berufsbildung ?

Einige Ideen, die wir hier skizzenhaft dargestellt haben und ein paar der oben erwähnten Punkte werden im 'Progetto Poschiavo' ansatzweise realisiert. 1994 lancierten wir im Rahmen eines internationalen Symposiums zum Thema Fernunterricht einen Vorschlag zur Entwicklung von Randregionen durch die Implementierung eines Fernausbildungsnetzes. Mit Unterstützung der Telecom, der Kantone Tessin und Graubünden, des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), sowie der Stiftung Pro Helvetia und der Johann Jacobs Stiftung verwirklichen wir schrittweise ein Projekt, das mit modernster Informationstechnologie und auf Grund von Erfahrungen aus dem Fernunterricht die Bildungsmöglichkeiten periferer Regionen verbessern soll. Ursprünglich konzentrierte sich das Projekt auf das Puschlav - von da die Bezeichnung 'Progetto Poschiavo' - ; heute erfasst es darüber hinaus auch das bündnerische Bergell und die benachbarten italienischen Randregionen Veltlin und Valchiavenna. Mit Hilfe der Telekommunikation sollen geographische Hindernisse und geopolitische Grenzen überwunden und Bildungsmöglichkeiten in die von den Bildungszentren abgeschnittenen Randregionen gebracht werden. Durch Erhaltung und Erweiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten möchte man der Abwanderung und damit der kulturellen Verarmung Einhalt gebieten.

Das 'Projekt Poschiavo' geht von der positiven Voraussetzung aus, dass sich die pädagogische Aktion auf das Insgesamt eines Territoriums erstrecken kann und dass die darin vorhandenen Kräfte selber im Stande sind, Initiativen zu wecken für ein erneuertes Zusammenwirken von Bildung, Erziehung, Kultur, Oekonomie und Arbeit. Die in das Bildungsprojekt miteinbezogenen Lehrkräfte und Ausbilder sollen bewirken, dass die Ausbildung der Ausbilder aus ihrer sektoriellen Beschränkung heraustritt.

Aus der Überzeugung, dass eine globale Kommunikation ohne Beachtung der lokalen Besonderheiten einer Region, in die sie mit ihren potenten elektronischen Medien eindringt, letztlich eine kulturelle und soziale Verarmung bewirkt, haben wir in einer Vorphase des Projekts gemäss den didaktischen Prinzipien des 'Abholens' und des 'Sich-Hinbegebens' (vgl. Born, Kuster, Flückiger & Füglistler, 1983) und getreu unserer erwachsenenbildnerischen Grundhaltung den Bildungssubjekten Möglichkeit und Raum gegeben, sich im Bildungsprozess selber zu artikulieren und sich ihrer subjektiven Theorien und persönlichen Lerngeschichten bewusst zu werden. Damit ist der lokale und subjektive Kontext geschaffen, in den hinein die neuen Technologien mit deren eigenen Sprache und Rituale aufgenommen und eingebettet werden können.

Und wie können die vertrauten organisatorischen Strukturen in einem von der Institution losgelösten Rahmen die beschriebenen ethnographischen und sozialen Prozesse begünstigen? Wir verfolgen im 'Projekt Poschiavo' einen Lösungsansatz auf diese Frage im Sinne der "negativen Kapazität" (Lanzara, 1993). Damit ist jene Fähigkeit gemeint, die im Ausbilder nicht primär den intelligenten Macher, sondern vor allem

den intuitiven und sensiblen Interpreten der Probleme sieht, die sich in einer gegebenen Situation stellen und nach momentan angemessenen Lösungen rufen. Dies setzt das Zusammenwirken eines kleinen Personenkreises voraus, der bereit ist, in die Vielfalt einer neuen Landschaft einzutreten und den daraus empfangenen Impulsen ihre eigene Sprache und sinnhafte Bedeutung zu geben.

Und was bleibt von der "Kathedrale"? Vielleicht muss sie verschwinden, damit sich an deren Stelle mobile vernetzbare Einheiten bilden, die den lokalen kulturellen Bedürfnissen eher gerecht werden als ein erstarrtes Lehrgebäude. Oder aber die "Kathedralen" könnten eine neue Funktion übernehmen als regionale Berührungspunkte zur universalen Kommunikationskultur. Und ihre Bewohner hätten die Aufgabe, die Impulse aus der virtuellen Welt aufzunehmen und sie als sensible und intuitive Interpreten an die reale Welt weiterzugeben - oder umgekehrt: die globale Kommunikationsgesellschaft für die Werte der lokalen Kommunen und der darin wirkenden Menschen mit ihren kollektiven Erfahrungen und persönlichen Lern- und Lebensgeschichten zu sensibilisieren.

Literatur

- Callari-Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 247-255.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Huber.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H. (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht (Nationales Forschungsprogramm "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf") Bern (Typoskript).
- Galimberti, C. (1992). *La conversazione*. Milano: Guerini.
- Galimberti, C. (1997). *La comunicazione virtuale*. In stampa.
- Harré, R. (1989). Language and Science of Psychology. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 165-188.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393-408.
- Kaiser, A. (1992). Lebensweltorientierter Ansatz der Erwachsenenbildung. *GdWZ*, 3.
- Lanzara, F.-L. (1993). *Capacità negativa*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995a). *Comunicazione e identità: Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995b). *L'interazione uomo-computer*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995c). Virtual reality as a communication environment: consensual hallucination, fiction and possible selves. *Human Relations*, 48, 669-683.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau noir. Quelle pédagogie pour quelle école?*. Paris: ESF.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso di luogo*. Bologna: Baskerville. Titolo originale *No sense of place. The impact of Electronic media of Social Behavior*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Schön, D.-A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schürch, D., Mossi, G. & Lupi, M. (1985). *Representation et réalité des processus cognitifs dans l'actualisation de projets d'activité chez l'apprenti et chez le maître professionnel*. Final Report No. 4.575.0.82.10 of a project funded by the Swiss National Programme of Research 10 'Education et vie active'.
- Schürch, D. (1993). Zur Überwindung des Zwiespalts zwischen pädagogischer Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 185-194.
- Schürch, D. (1994). *Esiste una dimensione evolutiva del sapere pedagogico dell'insegnante?* Neuchâtel: Paper presented at the Annual Conference of the Swiss Society for Educational Research.
- Schürch, D. (1995). *Il Progetto Poschiavo*. Lugano: ISFPF.
- Schürch, D. & Johnson, S. (1995). *La formazione a distanza*. Bern: Peter Lang.
- Schürch, D. (1996). Pourquoi bâtir l'objet du regard subjectif dans la formation des formateurs? In C. Clanet, *Recherches et formation des enseignants*. Toulouse: Les cahiers du CeRF. (Tome II).
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M.

Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung

Peter Füglistner

Nebst der Grundausbildung gehört auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Kaderpersonen an Berufsschulen zum gesetzlichen Auftrag des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP). Das jährlich wechselnde Kursangebot findet in allen drei Sprachregionen reges Interesse. 1996 wurde es gesamtschweizerisch von rund 5800 Teilnehmenden wahrgenommen. Für die deutschsprachige Schweiz besteht seit 1993 eine eigene Sektion Fort- und Weiterbildung. Ihre wichtigsten Aufgaben sind Konzeption und Entwicklung, Planung, Durchführung und Evaluation von Einführungs-, Fort- und Weiterbildungskursen. Diese Arbeiten werden mitgetragen von rund 80 Kursverantwortlichen, die sich hauptsächlich aus dem Kreis der Berufsschullehrerinnen und -lehrer rekrutieren.

Der Autor dieses Beitrags ist Mitglied der Projektgruppe Langzeitkurse und Leiter des Nachdiplomkurses "Berufliche Standortbestimmung". Dieses Fortbildungsgefäss wurde für Lehrkräfte geschaffen, die sich im Rahmen eines einsemestrigen Bildungsurlaubs nebst dem Studium ausgewählter Fachthemen bewusst der eigenen Persönlichkeitsentwicklung annehmen wollen. Das Kurskonzept steht unter der Leitidee der Subjektorientierung, die sich in Formen des Kontraktlernens und als biografisches Lernen bei der Planung, Gestaltung und Evaluation des Kurses konkretisiert. Darüber wird im Folgenden berichtet.

Von Fachkursen zu Lehrgängen und mitgestalteten Lernräumen

Im noch schmalen Kursprogramm der Gründerjahre des SIBP überwogen die fachorientierten Fortbildungskurse. Mit der Einführung der neuen Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht an den gewerblich-industriellen Berufsschulen in den siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre trug das Kursangebot den damit verbundenen Fortbildungsbedürfnissen der damals noch zum geringeren Teil in den neuen Unterrichtsfächern systematisch ausgebildeten Lehrkräften Rechnung. Die Mitte der neunziger Jahre eingeleitete Lehrplanrevision bewirkte, dem Charakter des neuen Rahmenlehrplans entsprechend, eine Akzentverschiebung der Themen in die Bereiche der Unterrichtsführung, des Lehrens und Lernens und der Persönlichkeitsbildung. Die Zahl isolierter Einzelkurse nimmt tendenziell ab zugunsten mehrteiliger oder mehrstufiger Sequenzen von Grund-, Aufbau- und Vertiefungskursen oder von modular aufeinander abgestimmten Elementen berufsqualifizierender Lehrgänge. Zentral durchgeführte Veranstaltungen werden neuerdings ergänzt durch sogenannte Holkurse; das sind Angebote, die bei Nachweis einer ausreichenden Teilnehmerzahl in eine Region oder an eine Schule geholt oder von einer an der Thematik interessierten Gruppe abgerufen werden können. Die unmittelbare Nähe zum Tätigkeits- und Anwendungsfeld steigern Interesse und Motivation der Teilnehmenden und erhöhen deren Bereitschaft zu Partizipation und Mitverantwortung.

Der Wechsel der Themen und Formen im Angebot an Fortbildungsveranstaltungen spiegelt den Wandel der individuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte und gibt zugleich ein Bild vom Bedarf an schulischen Innovationen im Bereich der Berufsbildung. Orien-

tierte sich das Kursangebot ursprünglich fast ausschliesslich an der Nachfrage der Teilnehmenden und an deren Kurszufriedenheit, wird heute eine stärker auf die Grundausbildung abgestimmte Fort- und Weiterbildung zum Führungsinstrument von Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung des Berufsschulunterrichts. Dies lässt sich deutlich ablesen an der konzeptionellen Entwicklung und der Diversifikation der Nachdiplomkurse, also jener Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die einer Lehrperson *nach* Erwerb des Lehrdiploms und einer ersten Berufspraxis in Form berufs- begleitender Lehrgänge oder einsemestriger Vollzeitkurse oder mehrwöchiger begleiteter Praktika offen stehen¹.

Die 1989 erstmals als Nachdiplomstudium angebotene Langzeitfortbildung für Fachlehrkräfte technischer Berufe stand ganz im Zeichen der für vordringlich erklärten technologischen Erneuerung und wurde begünstigt vom Aufwind der Weiterbildungs-offensive bzw. -initiative des Bundes. Dank der Vorreiterrolle dieser fachtechnisch ausgerichteten Langzeitkurse konnten in der Folge auch Semesterkurse konzipiert werden, die sich an Lehrkräfte wandten, die eine Zusatzqualifikation in einem ausgewählten Bereich anstrebten oder nach mehrjähriger beruflicher Tätigkeit eine Phase der begleiteten Reflexion einschalten wollten. Die ursprünglich wegen ihrer zeitlichen Dauer als *Semesterkurse* bezeichneten Fortbildungsgefässe wurden in der Weiterentwicklung ausdifferenziert in das *Nachdiplomstudium Individuelle Programme* (NDS-IP) und in den *Nachdiplomkurs Berufliche Standortbestimmung* (NDK-SB). Die Spezifizierung in *Studium* und in *Kurs* deutet die unterschiedlichen Abschlüsse der beiden Langzeitfortbildungen an: ersteres zielt auf eine zertifizierte Studienleistung in einem individuell ausgewählten Fachbereich; letzteres endet mit einem Attest über den mit einem Schlussbericht dokumentierten Kursbesuch.

Allen Angeboten im Bereich der Langzeitfortbildung gemeinsam ist ein hoher Grad an Individualisierung des Studien- bzw. Kursprogramms und eine konsequente Ausrichtung der Planung und Durchführung am lernenden Subjekt. Die Rolle der Kursteilnehmenden verschiebt sich von der Teilnahme hin zur Teilhabe, vom blossen Nehmen und passiven Konsumieren zum aktiven Mitgestalten der in Kursgefässen und Studiengängen bereitgestellten Lernräume. Damit wird auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung den erwachsenenbildnerischen Grundsätzen und den didaktischen Anliegen einer erneuerten Lernkultur Rechnung getragen².

Die Entwicklung von Langzeitkursen: ein Lehrstück in Erwachsenenbildung

Das Postulat der Respektierung einer lernenden Person als *handelndes Subjekt* - im Gegensatz zum Bild des Lehrlings oder der Lehrtochter als Objekt der Belehrung (vgl. Füglistner, 1978; 1983) - gilt für jede pädagogische Situation und für jede didaktische Handlung, ungeachtet ihrer zeitlichen Dauer und Intensität und ungeachtet des Alters der Lernenden. Teilnehmende an kurzen Fortbildungsveranstaltungen sind grundsätzlich ebenso sehr als handelnde und für ihre Lernhandlung verantwortliche Subjekte zu

¹ Der Studienführer 1997/98 enthält sieben Angebote der Langzeitfortbildung in Form von Nachdiplomstudium (NDS), Nachdiplomkurs (NDK) bzw. Lehrgang (NDS-LG). - Siehe die Auflistung und Spezifizierung des Kursangebots im Beitrag von Martin Straumann in diesem Heft.

² So postulieren die von der Sektion Fort- und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit den Kursverantwortlichen entwickelten *Kriterien zur Gestaltung von Kursangeboten* im dritten der vier Kriterien unter dem Titel *Teilnehmerbeteiligung*: "Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer haben echte Möglichkeiten der Mitgestaltung und tragen Mitverantwortung." Diesem Grundsatz der Kursgestaltung entspricht im Formular zur *Kursauswertung* die Frage nach der Mitverantwortung und nach Möglichkeiten der Mitgestaltung und deren aktiven Nutzung durch die Teilnehmenden.

verstehen wie Personen, die eine lange individualisierte Weiterbildung durchlaufen. Wenn ich mich im Folgenden auf die Langzeitfortbildung beziehe und diese bevorzugt am Semesterkurs bzw. Nachdiplomkurs exemplifiziere, so deswegen, weil ich am Beispiel der Konzeptentwicklung, der Durchführung und der Evaluation eines Langzeitkurses die kursspezifischen Merkmale der *Subjektorientierung* gewissermassen in Zeitlupe darstellen und die sie charakterisierenden Merkmale - insbesondere das *Kontraktlernen* - am Kurstyp "Reflexion" bzw. "Berufliche Standortbestimmung" aus eigener Anschauung und persönlichem Erleben, sowohl unter dem Aspekt der Konzeptentwicklung als auch aus dem Blickwinkel der Kursgestaltung, erläutern und illustrieren kann. Ich gehe dabei so vor, dass ich für unsere Thematik bedeutsame Momente und Phasen der Konzept- und Kursentwicklung und der praktischen Kursarbeit nachzeichne und darauf bezogen die sie leitenden erwachsenenpädagogischen Prinzipien und bildungstheoretischen Annahmen darlege.

Fragen, die sich uns unter wechselnden Perspektiven der Konzeptentwicklung und der Kursgestaltung immer wieder stellen, diskutieren wir institutsintern in der *Projektgruppe Langzeitkurse* im Rahmen des regelmässigen Erfahrungsaustausches. Die Ergebnisse dieser Expertengespräche fliessen ein in die laufende Entwicklungs- und Kursarbeit. Der Zusammenschluss der Personen aus Projekt-, Kurs- und Studienleitung in einer Arbeitsgruppe und deren periodische Beratung durch einen externen Supervisor gewährleistet den Austausch von Informationen und Erfahrungen und deren kritische Reflexion und trägt zur Kompetenzerweiterung aller beteiligten Personen und damit zur Optimierung des Fort- und Weiterbildungsangebots bei³.

Kontraktlernen

Als wir⁴ 1990 am SIBP die Konzeptentwicklung eines Semesterkurses für hauptamtliche Lehrkräfte an Berufsschulen an die Hand nahmen, konnten wir uns an Modellen bestehender Langzeitkurse orientieren⁵. Wegweisend waren für uns vor allem die von der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern seit 1979

³ Ein nach aussen hin sichtbares Produkt sind der jährlich publizierte und allen Berufsschulen zugestellte *Studienführer*, eine Orientierungsschrift über sämtliche Nachdiplomangebote des SIBP, und periodisch durchgeführte *Orientierungsveranstaltungen* für Personen aus Schulleitung und Behörden und für interessierte Lehrkräfte und potentielle Nutzer des Fort- und Weiterbildungsangebots.

⁴ An der Konzept- und Kursentwicklung und später an der konkreten Kursgestaltung mitbeteiligt waren die Berufsschullehrer Alois Berger und Felix Dreier sowie als erziehungswissenschaftliche Fachkraft und Kursleiterin Verena Schenkel-Nussbaumer. Zur Gewährleistung der Praxisnähe und des direkten Bezugs zu den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern werden (zu je 40 Stellenprozent) mit der Ko-Leitung jeweils amtierende Berufsschullehrkräfte betraut und zwar allgemeinbildender *und* fachkundlicher Richtung. In der Reihenfolge ihres Wirkens im Semesterkurs sind dies: Daniel Bürki, Andreas Grassi, Toni Schneider und Trudi Zurschmiede; im aktuellen Nachdiplomkurs wirkt Katy Rhiner als Ko-Leiterin mit. Die Projektleitung aller Langzeitkurse liegt seit 1991 in Händen von Walter Leist, Adjunkt SIBP, unterstützt von den Sachbearbeiterinnen Heidi Steiner und Murielle Mérinat. Anregungen und gegenseitige Kritik gibt es immer wieder im Erfahrungsaustausch mit den Kollegen Daniel Adank, Manuel Dähler und Hans Kuster, die im Dreierteam im Nachdiplomstudium Praxisberatung (NDS-LG PXB) einen berufsbegleitenden Lehrgang konzipierten und ihn gemeinsam leiten. Der Lehrgang richtet sich an Lehrkräfte, die nebst ihrem Lehrauftrag an der Berufsschule auch Aufgaben im Bereich der Lehr-Lernberatung übernehmen und sich eine entsprechende pädagogisch-beraterische Zusatzqualifikation erwerben wollen. Mit der namentlichen Aufzählung der Personen an dieser Stelle, wo sonst das anonyme Pronomen "wir" steht (im Text symbolhaft mit *wir*⁴ in die vierte Potenz erhoben!), verbindet sich der Dank an die Kolleginnen und Kollegen für ihre engagierte und anregende, bisweilen auch herausfordernde Zusammenarbeit in der Projektgruppe und in den verschiedenen Leitungsteams.

⁵ Vgl. die von uns unter der Mitarbeit von Bruno Achermann, Leiter Trimesterkurs Luzern, durchgeführte *Erhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz* in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, (3) 1993.

erfolgreich durchgeführten und durch Evaluationsberichte dokumentierten "Semesterkurse für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen" sowie erste Erfahrungen aus der 1987 vom Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich eingeführten "Intensivfortbildung für Berufsschullehrer". Als Richtlinie für unsere eigene Entwicklungsarbeit formulierten wir folgende Arbeitsdefinition:

Der *Semesterkurs* ist ein von der arbeitgebenden Schule *begünstigter*, vom Institut (SIBP) *strukturierter* und (mit)getragener, von der Teilnehmerin / vom Teilnehmer *mitverantworteter Bildungsurlaub* zur Reflexion, Erneuerung, Vertiefung und Festigung der *pädagogisch-didaktischen, personalen* und *fachlichen Kompetenz* des Berufsschullehrers/der Berufsschullehrerin, nach *erwachsenenbildnerischen* Gesichtspunkten geplant, durchgeführt und ausgewertet, mit dem Akzent auf einem ausgewählten *Bildungsinhalt*, von der Dauer *eines Semesters*.

Ich greife aus obiger Umschreibung des *Bildungsurlaubs* als Langzeitfortbildung die beiden Definitionsmerkmale *strukturiert* und *mitverantwortet* heraus und setze sie in Beziehung zum *Kontraktlernen*⁶ als einer Methode subjektorientierter Erwachsenenbildung.

Strukturieren: dem Bildungsurlaub Form geben

Der Begriff *Bildungsurlaub* ist zweideutig, und das Wort selbst löst zwiespältige Gefühle und Reaktionen aus. Besagt es eine Beurlaubung, mit anderen Worten: eine Freistellung von der Bildungsarbeit bzw. der Lehrtätigkeit, oder meint es den Freiraum für eine intensive Beschäftigung mit Bildung, wie es etwa die in Wirtschafts- und Berufsbildungskreisen bevorzugtere Bezeichnung "Intensivfortbildung" zum Ausdruck bringt?

Der 1991 erschienene Bericht der EDK zur Lehrerfortbildung von morgen (*Lefomo*) lässt in seiner Empfehlung zur Schaffung von "gestalteten Bildungsurlauben in Form von Vollzeitkursen"⁷ (EDK, 1991, 27) diese Frage in der Schwebe, wenn er Zweck und Berechtigung von Bildungsurlauben wie folgt umschreibt (a.a.O., 26): "Der Bildungsurlaub gewährt den Lehrpersonen eine Unterrichtsfreistellung über längere Zeit und gibt den Beurlaubten die Möglichkeit zu konzentrierter Bildungsarbeit in fachlichen, pädagogischen, didaktischen, allgemeinen bildenden und persönlichen Bereichen. Die Beurlaubung von den beruflichen Pflichten ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern einerseits, ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen und Haltungen zu überdenken und für ihre weitere Tätigkeit fruchtbar zu machen, und gibt ihnen andererseits die Gelegenheit, in neue Bereiche einzudringen und ihre Kenntnisse zu vertiefen. Ein Rhythmuswechsel hat zudem eine regenerierende Wirkung und gibt den Beurlaubten

⁶ Als *Kontraktstudium* wird eine in den USA in den siebziger Jahren entwickelte Lernsituation bezeichnet, in der ein Studierender mit einem Hochschullehrer ein individuelles Lernprogramm "aushandelt". Im Lernkontrakt werden Lernziele, Anregungen für ihr Erreichen und Erfolgskriterien beschrieben (vgl. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 1983, Bd.10, S. 385). Siebert (1996) führt "Kontrakt-Lernen" im Didaktischen Glossar unter dem Schlagwort *Lehr-Lern-Vertrag* auf mit einem Hinweis auf Meueler, gemäss dem der Lehr-Lern-Vertrag eine Massnahme zur Förderung der Gleichberechtigung von Kursleitung und Kursteilnehmenden und Ausdruck dafür sei, dass sie aufeinander angewiesen sind. "Sie handeln ein 'Arbeitsbündnis' aus und vereinbaren Regeln, auf deren Einhaltung die Gruppe achtet, z.B. über regelmässige Teilnahme, Intensität der Vor- und Nachbereitung, Umgangsformen, Lerninteressen, Organisationsformen (vgl. Partizipation, Metakognition)" (a.a.O., 310).

⁷ Anstelle von *Vollzeitkurs* werden auch die Bezeichnungen *Langzeitkurs*, *Semester-*, *Trimester-* oder *Quartalskurs* sowie *Intensivkurs* verwendet. Allen gemeinsam ist, dass die Kursteilnehmenden für *längere Zeit* vom Unterrichten beurlaubt sind.

die Möglichkeit, auf Distanz zu gehen und Energie für einen neuen Anlauf zu tanken. All diese Gründe tragen zur Steigerung und Wirkungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf bei."

Die *inhaltliche* Beschreibung des durch die Beurlaubung von der Unterrichtstätigkeit gewonnenen Freiraumes und die *methodische* Gestaltung des Bildungsurlaubs lassen im Rahmen von Langzeitkursen einen grossen Spielraum offen. Wie kann - unter Beachtung der teilnehmenden Person als verantwortliches selbstständiges Bildungssubjekt - dieser Frei-Raum konzeptionell gestaltet und lern- und bildungswirksam genutzt werden ?

Sind schon Lehrerbildung und -fortbildung wegen ihrer Mittlerstellung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und dem eigenständigen Bildungsauftrag ein hoch sensibler Bereich, der auf soziale Veränderungen und die entsprechenden kollektiven und individuellen Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse angemessen reagieren und gleichzeitig ungerechtfertigten Ansprüchen standhalten muss, betrifft dies umso mehr die Institution der *Langzeitfortbildung*: einerseits soll sie die Lehrkräfte "regenerieren" und so indirekt zur Erneuerung und Entwicklung der Schule beitragen und andererseits die Fortbildungsinteressen der Lehrpersonen in den "allgemeinbildenden und persönlichen Bereichen" wahren und gleichzeitig deren legitimes Bedürfnis, im *Bildungsurlaub* "auf Distanz zu gehen", respektieren. Dabei soll das Erscheinungsbild der Langzeitkurse für die Teilnehmenden attraktiv und dessen "Image" für die bewilligenden und finanzierenden Instanzen nicht "freizeit-verdächtig" sein. Das Wort "Bildungsurlaub" besser nicht verwenden! lautete die Devise. Wir entschieden uns für die inhaltsneutrale Bezeichnung *Semesterkurs* und unterschieden in einen Semesterkurs *Zusatzqualifikation* und in einen Semesterkurs *Reflexion*⁸. Mit ersterem wollten wir Lehrkräfte ansprechen, die den Akzent der Fort- und Weiterbildung auf eine zielgerichtete Erweiterung oder Vertiefung einer im Berufsschulunterricht geforderten Fachkompetenz setzen; mit letzterem schufen wir ein Gefäss, das Lehrpersonen ansprechen sollte, die für die Zeit ihrer Freistellung vom Unterrichten Ort und Raum suchen, wo sie ihre berufliche Tätigkeit aus Distanz betrachten und ihre persönliche Situation *reflektieren* können.

Die auf sechs Monate angelegten Langzeitfortbildungen der vormaligen Semesterkurse und des heutigen Nachdiplomstudiums bzw. -kurses sind in Phasen des gemeinsamen und des individuellen Lernens *strukturiert* und werden während der ganzen Dauer von Fachkräften des Instituts begleitet - "(mit)getragen", gemäss der oben zitierten Arbeitsdefinition⁹. Formgebende Elemente mit definierter Zeitstruktur sind die für alle Teilnehmenden verpflichtenden *Kernseminare*, die auf Grund einer Wahlpflicht zu belegenden *Wahlseminare* sowie der individuell zu gestaltende *persönliche Studienbereich*. Im Nachdiplomkurs "Berufliche Standortbestimmung" (NDK-SB) sind für Kern-, Wahl- und Freibereich je ein Drittel der verfügbaren Zeit vorgesehen; im Nachdiplomstudium "Individuelles Programm" (NDK-IP) nimmt definitionsgemäss der persönliche Studienbereich den zeitlich grössten Umfang ein.

⁸ Die allzu offene und inhaltlich vage Bezeichnung "Reflexion" änderten wir bei der vorgenommenen Differenzierung und stärkeren Profilierung der beiden Fortbildungsangebote in "Berufliche Standortbestimmung" in Abhebung und Unterscheidung vom Nachdiplomstudium "Individuelles Programm", das auf den Erwerb einer zertifizierten Zusatzqualifikation ausgerichtet ist.

⁹ Wir sprechen heute von "begleitetem Angebot" und meinen damit die mit der Langzeitfortbildung konzeptionell und mit den Teilnehmenden je konkret vereinbarte (Lern-)Begleitung und (Studien-)Beratung. In einer Klausurtagung der Projektgruppe Langzeitkurse haben wir in einem internen Papier dazu u.a. Folgendes festgehalten: "Ein Langzeitfortbildungsangebot des SIBP wahrnehmen heisst: Begleitung haben und akzeptieren, sie beanspruchen, aber auch ertragen und aushalten. Die begleitende und die zu begleitende Personen treffen Vereinbarungen und gehen Verbindlichkeiten ein (vgl. Studienvereinbarung)."

Die den Bildungsurlaub stützende Struktur ist ablesbar an der *Studienvereinbarung*. Diese umfasst zwei Teile: den allgemeinen *Vertragsrahmen*, den sogenannten Mantelvertrag, der für Studienleitung und für die Teilnehmenden die für das Studium bzw. den Kurs verbindlichen Rahmenrichtlinien festhält, und den *persönlichen Teil*, in dem jene formalen und inhaltlichen Bestimmungen festgehalten werden, die je nach Kursprogramm und individueller Zielsetzung der teilnehmenden Person variieren. Die darin festgehaltenen Abmachungen sind integraler Bestandteil der Studienvereinbarung und werden mit der Unterzeichnung durch die Vertragspartner, das sind die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer und die Studienleitung, verbindlich. Die für die beurlaubte Person zuständige Schulleitung visiert die getroffene Vereinbarung und bekundet mit ihrer Unterschrift Einverständnis zu Programm und Verlauf der Langzeitfortbildung. Gegen Ende des Kurses erstellen die Teilnehmenden einen schriftlichen *Schlussbericht*. Dieser bildet die Grundlage für ein abschliessendes Gespräch zwischen Kursteilnehmer/in und der zuständigen Begleitperson. Nach Genehmigung durch die Studienleitung wird der Bericht von der Verfasserin bzw. vom Verfasser, je nach örtlicher Gepflogenheit, der zuständigen Schulleitung und/oder der den Urlaub bewilligenden Behörde vorgelegt. Dies kann Anlass zu weiteren Gesprächen sein - aber auch zu Enttäuschungen, nämlich dann, wenn die in aller Regel sorgfältig erstellten und aussagekräftigen Berichte schubladiert und Rückmeldegespräche mit den aus der Langzeitfortbildung an ihre Schule zurückkehrenden Lehrkräfte auf die lange Bank geschoben werden oder unterbleiben. Das führt, wie sich an Evaluationstagen wiederholt zeigte und die Evaluationsstudie von Landert (1997) bestätigt, zur merkwürdigen Diskrepanz, dass sich einzelne Lehrpersonen während ihrer Beurlaubung von der Schule ernster genommen (und durch die Studienvereinbarung auch ernsthafter in Pflicht genommen!) vorkommen als an ihrem eigentlichen Arbeitsplatz.

So viel über Form und Aussenstruktur der Langzeitfortbildung. Das Augenmerk richtet sich im Folgenden auf die *Binnenstruktur*. Ich gebe Einblick in die aktuelle Arbeit im Nachdiplomkurs "Berufliche Standortbestimmung" und zeige Strukturmomente auf, die für eine situativ angemessene und individuell richtige Gestaltung des Lernraumes, mit andern Worten: für eine subjektorientierte Langzeitfortbildung, von Bedeutung sind.

Mitverantworten: dem Studium von innen her Gestalt geben

Im Zeitraum eines halben Jahres vor Beginn des eigentlichen Kurses treffen sich die Kursleitung und die Teilnehmenden zu insgesamt sieben Arbeitstagen am Institut oder an einem regionalen Schulzentrum.

Am *Orientierungstag* werden die Angemeldeten über Ziel und Verlauf des jeweiligen Kurses orientiert, soweit die Informationen nicht schon aus dem jährlich neu aufgelegten Studienführer bekannt sind. Zur Sicherstellung eines gemeinsamen Grundverständnisses werden die zuvor über schriftliche Dokumente oder über andere Kommunikationswege vermittelten Daten erläutert und geklärt. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, bis zur ersten Vorbereitungsveranstaltung die Absicht, den Bildungsurlaub in Form des gewählten Angebots zu verbringen, nochmals kritisch zu prüfen: Entspricht das Kursgefäss den persönlichen Vorstellungen und Erwartungen an einen "offen strukturierten Bildungsurlaub"? Bieten Kursleitung und Kursgruppe hierzu Hilfe und Anregung? Welche Rahmenbedingungen der Schule und im privaten Umfeld müssen noch geklärt und abgesprochen werden? Worin besteht das individuell zentrale Fortbildungsanliegen?

An den ersten beiden *Vorbereitungstagen* sollen sich die Teilnehmenden über den Austausch ihrer individuellen Bildungs- bzw. Urlaubswünsche persönlich kennen und

als Individuen mit je eigenen Lebensgeschichten, Bildungs- und Berufsbiografien verstehen und akzeptieren lernen. Das geschieht schrittweise etwa so: In Partnergesprächen befragen sich je zwei Personen gegenseitig über bewusste Absichten und geheime Wünsche der Gestaltung des Bildungsurlaubs. Das aus den persönlichen Erzählungen Aufgenommene und gegebenenfalls auf Nachfragen Herausgehörte wird vom Partner auf einem Flipchart-Blatt zeichnerisch oder grafisch dargestellt und so im Beisein aller Teilnehmenden der betreffenden Person gespiegelt. Wo etwas unklar ist oder offensichtlich falsch verstanden wurde, besteht die Möglichkeit der Klärung und Modifikation. Mit allfälligen Ergänzungen versehen geht die Aufzeichnung als 'pro memoria' in das Planungsdossier der betreffenden Person. Diese ist nun aufgefordert, bis zur nächsten Zusammenkunft das persönliche Bildungsvorhaben in eigene Worte zu fassen. Weichen die schriftlichen Fassungen von den "Fabeln" der Erstdarstellungen ab - was auf Grund der Eigenzensur in aller Regel der Fall ist -, machen Studienleitung und/oder Teilnehmende durch kritisches Rückfragen darauf aufmerksam. Das, was letztlich die Erzählperson eigenverantwortlich als ihre "wahre Geschichte" deklariert, bildet den Kristallisationskern zur Entwicklung des thematischen Schwerpunkts im persönlichen Studienbereich. Mit Unterstützung der Begleitperson aus der Kursleitung und, wo nötig, mit Hilfe anderer Personen aus dem beruflichen und/oder persönlichen Umfeld, wird in der Zeit zwischen den folgenden Vorbereitungsstagen der Schwerpunkt im persönlichen Studienbereich weiter thematisiert. Den Abschluss dieser intensiven Auseinandersetzung bildet die in eigenen Worten knapp gefasste Darstellung des persönlichen Studienvorhabens in der Studienvereinbarung.

Parallel dazu laufen die gruppeninternen Erkundungen über Bedürfnisse, Themen und mögliche Angebote an *Wahlseminaren*. Diese sollen der Vertiefung und/oder der Ergänzung des persönlichen Studienbereichs bzw. der Kernseminare dienen. Für die Durchführung eigener Wahlseminare bedarf es fünf an der Thematik interessierter Kursteilnehmer oder -teilnehmerinnen. Eine Person aus der Gruppe übernimmt die Organisation und schreibt das sogenannte Orientierungsblatt mit allen für Planung und Durchführung der Veranstaltung erforderlichen Angaben wie: Thema, Lernziele und Inhalte, Daten und Ort(e), Referenten und Fachpersonen, Organisation/Leitung, Teilnehmende, ggf. Begleitlektüre. Nach den Richtlinien des Instituts wird ein Budget erstellt, das zusammen mit dem Orientierungsblatt eine Art Arbeitsvertrag zwischen den Teilnehmenden und den beigezogenen Fachpersonen darstellt und für alle Beteiligte Transparenz und Verbindlichkeit schafft.

Orientierungsblätter werden von der Kursleitung auch für die von ihnen festgelegten und organisierten *Kernseminare* ausgehändigt, und sie sind in analoger Weise auch von den Teilnehmenden für alle Teilbereiche ihres persönlichen Studiums zu erstellen. Damit sind Unterlagen vorhanden, die nebst der Orientierung über Kurse und einzelne Studienelemente eine verlässliche Grundlage abgeben für formative Lernkontrollen und die Gespräche mit der persönlichen Lernbegleitung sowie für eine Evaluation von Kursverlauf und Lernerfolg im Schlussbericht und in einer späteren Kursauswertung¹⁰. Bei all dem steht nicht die externe Kontrolle im Vordergrund; die Massnahmen

¹⁰ Zur Sicherung der Langzeitwirkung skizzieren die Teilnehmenden gegen Ende des Langzeitkurses ein *Folgeprojekt*. Es soll ein persönliches Vorhaben beinhalten, das im Kurs begonnen oder angeregt wurde und unter definierten Zielen nach dem Kurs weiter verfolgt werden möchte. An einer zweitägigen *Evaluationsveranstaltung*, die etwa zehn Monate nach Abschluss des Kurses durchgeführt wird, tauschen die Kursabsolventen im vertrauten Personenkreis ihre Erfahrungen aus und berichten über Gelingen und Misslingen ihrer persönlichen Vorhaben. Wenn die Teilnehmenden dazu bereit sind, werden im Gespräch neue Handlungsperspektiven entwickelt und in mündlichen Vereinbarungen realistische(re) Ziele gesetzt. Einzelne Kolleginnen und Kollegen bleiben auch nach dem Nachdiplomkurs in partnerschaftlich verbindlichem Kontakt und damit über den Kurs hinaus miteinander im Gespräch. Es können sich so Netzwerke von Beziehungen bilden und festigen. Für nachhaltiges Lernen erwünscht wären längerdauernde Lernpartnerschaften von der Art "Praxis-Tandems", wie sie Diethelm Wahl in

sollen vielmehr zur eigenen internen Evaluation anleiten. Ein Ziel, das in Form momentaner Standortbestimmung, von Reflexion und metakognitiver Betrachtungen des eigenen Lernens durch den ganzen Kurs hindurch verfolgt wird.

Konsensfindung als Vorspiel zum Kontraktlernen

Ein gemeinsamer Planungsprozess sei hier wegen seiner Bedeutung für Mitverantwortung und Konsensfindung in der Kursgruppe noch eigens erwähnt und abschliessend unter dem Aspekt des Kontraktlernens diskutiert.

In der aktuellen Ausschreibung wird der Nachdiplomkurs "Berufliche Standortbestimmung" schlagwortartig mit folgenden Merkmalen charakterisiert: Innehalten - Distanz gewinnen - gemeinsam unterwegs sein - weitergehen. Der hier angesprochene Prozess soll im Kurs selber in einer gemeinsamen *Reise* "am eigenen Leib" erlebt und in seiner tieferen Bedeutung erfahrbar werden - sofern sich die Teilnehmenden während der Vorbereitungszeit in Zusammenarbeit mit der Studienleitung auf Thema, Ziel und Zeitpunkt eines einwöchigen gemeinsamen Reisevorhabens einigen können.

Eine Gruppe für eine Reise zu begeistern ist einfach, und ihr ein fertiges Reiseprogramm zu präsentieren die Regel bei Exkursionen und eingespieltes Muster bei Schulreisen. Dass wir mit diesem Element nicht eine touristische Attraktion in den Kurs einbauen, sondern eine alte Vorstellung vom Reisen als "Erfahrung in der Bewegung" und "Erfahrung in der Begegnung" (Gerber, 1993) wecken möchten und dass die zu treffende Entscheidung über Thema und Ziel des "Miteinander-Unterwegs-Seins" nicht durch Mehrheitsbeschluss bewirkt werden kann, wird der Kursgruppe im sorgfältigen Prozess der Konsensfindung nahegebracht. Ich skizziere ihn hier in seinen wesentlichen methodischen Schritten.

Am zweiten Vorbereitungstag laden wir die Teilnehmenden ein, in Farben ihrer Vorstellung oder Vision einer Gruppenreise Ausdruck zu verleihen und lassen von ihnen die Zeichenblätter auf dem Boden zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Einzelne Blätter müssen mehrmals verschoben werden, bis das Bild "stimmt". Das alles geschieht lautlos und ohne Kommentar, so dass Wortgewaltige und Wortführer, die schnell wissen, wohin *die* Reise geht, vorläufig nicht zu Wort kommen. Erst nach stillem Betrachten des patchworkartigen Gebildes soll dem persönlichen Eindruck in Form eines Titels Ausdruck gegeben werden. Die Vorschläge werden notiert: "Dem Fluss entlang" / "Über Berg und Tal" / "Grenzen überschreiten" ... und die assoziierten Schlüsselwörter als Cluster oder in Form eines Mindmap aufgezeichnet. Wir lassen das Ganze wirken, bevor wir die Teilnehmenden auffordern zu sagen, was für sie persönlich als Reise *nicht* in Frage kommt, und was bei der zu planenden Reise *unerlässlich* sei und deshalb nicht fehlen dürfe. Kommentare sind nicht gefragt. Aber die Aufmerksamkeit steigt von Mitteilung zu Mitteilung. Persönliche Grenzen und Möglichkeiten werden sichtbar, Belastungen und Befürchtungen ausgesprochen und geheime Wünsche formuliert. Es entsteht ein facettenreiches Gruppenmosaik. Man kommt sich näher - oder spürt ein Befremden. Jedenfalls wissen wir mehr voneinander, und manches in uns selber wird deutlicher spürbar. Und die Reise? Geht sie nun über die Jurahöhen oder dem Fluss entlang durchs Engadin oder eher rheinabwärts und über die Grenze? Noch wissen wir es nicht. Drei Kursteilnehmer und der Kursleiter selber arbeiten bis zur nächsten Vorbereitungstagung je eine Skizze als Entscheidungsgrundlage aus. Das Verfahren muss hier nicht weiter ausgeführt werden. Es sei hier lediglich noch zu Protokoll gegeben: Nach sorgfältigem Anhören der Argumente für und wider kommt ein von allen ausdrücklich akzeptierter Entscheid zustande.

seinem Modell der "Kollegialen Praxisberatung" vorschlägt (Wahl, 1991; 1997; vgl. hiezu auch *schweizer schule*, 3/1997 mit dem Themenschwerpunkt "Kollegiale Praxisberatung").

Thema, Ziel und Daten der Reise werden von allen in der Studienvereinbarung festgehalten: "Dem Rhein und der Grenze entlang". Die vom Kursleiter auf Grund der guten Erfahrung mit früheren Kursgruppen ausgeheckte Reiseidee muss, einmal mehr, begraben werden! Allerdings ohne Groll und Trauer angesichts des erreichten Konsens in der Gruppe. Wir sind einander gute Schritte näher gekommen, noch ehe wir uns, "zu Wasser und zu Land", gemeinsam auf die Reise begeben.

Was in dem hier dargelegten kursmethodischen Vorgehen am Beispiel der Kursvorbereitung demonstriert und im Hinblick auf die schrittweise auszuarbeitende Studienvereinbarung gezeigt werden wollte, dürfte deutlich geworden sein: Mitverantwortung bei der Kursplanung und der Studiengestaltung bedingt echte, das heisst subjektorientierte Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume. Die auf dieser Grundlage getroffenen Vereinbarungen haben Verbindlichkeit. In solchermassen authentisch gestalteten Handlungssituationen erst wird Kontraktlernen sinnvoll und erhält für den erwachsenenbildnerischen Umgang symbolhafte Bedeutung.

Kontraktlernen: Mittel, Weg und Ziel subjektorientierter Bildung

Der deutsche Andragoge Erhard Meueler bezeichnet im Titel eines Handbuchartikels zur Weiterbildung den "Lehr-Lern-Vertrag als Symbol und Methode subjektorientierter Erwachsenenbildung" (Meueler, 1994). Zu den im Aufsatz erläuterten Methoden bestehen grosse Aehnlichkeiten mit unserem kursmethodischen Vorgehen in der Langzeitfortbildung, insbesondere bei der Erarbeitung von Studienvereinbarungen. Im Zusammenhang mit dem *Kontraktlernen* interessiert uns der *didaktische Begründungszusammenhang* dieser Art des Lehrens und Lernens. Zum besseren Verständnis unseres eigenen didaktischen Handelns und zur Einordnung unserer Kursarbeit in den grösseren Zusammenhang der Erwachsenenbildung referiere ich abschliessend Argumente, wie sie, nebst im erwähnten Handbuchartikel von Meueler (1994), in neueren Publikationen unter den Titeln "Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" (Siebert, 1996) und im Methodenhandbuch "Kurs- und Seminargestaltung" (Müller, 1994) angeführt werden. Nimmt man noch den sinnträchtigen Titel des früheren Werkes von Meueler (1993) "Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung" hinzu, ist mit den Schlagworten der Rahmen abgesteckt, in den das Kontraktlernen eingeordnet werden kann: Didaktisches Handeln - Subjektorientierung - Lehr-Lern-Vertrag bzw. Studienvereinbarung.

Bei der Begriffsklärung im Umfeld des Forschungsprojekts "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" (Füglister, Born, Flückiger & Kuster, 1985) habe ich unterrichtliches Lehren und Lernen als *didaktisches Handeln* beschrieben und entsprechend unserem Verständnis von Unterricht als einer didaktischen *Handlungs-Situation* - mit dem einer Situation spezifischen Merkmal der 'strukturierten Offenheit' - die darin tätigen Lehrenden und Lernenden als handelnde *Subjekte* bezeichnet. Mit diesem Definitionsvorschlag plädierte ich (in Abhebung vom damals vorherrschenden technologischen Lehrplanverständnis) für die Beteiligung der Betroffenen an Lernzielentscheidungen (Füglister, 1978) und für eine Respektierung der lehrenden und lernenden Personen als Bildungssubjekte, "die in strukturierten Unterrichtssituationen Handlungsspielräume finden, die sie nicht nur (lern-)produktiv nutzen, sondern auch, der Intention eines Lehrplans oder Ausbildungsauftrags entsprechend, aktiv (mit-)gestalten können sollten" (Füglister, 1983, 194). Wir finden unsere Argumente für eine subjektorientierte Kurs- und Bildungsarbeit in Aussagen der oben zitierten Autoren bestätigt.

Für Meueler (1994, 541f.) ist die Erwachsenenbildung primär der Ort, wo für den Menschen, der im Alltag vielfältigen fremdbestimmten Anpassungszwängen unterwor-

fen ist, "das Anrecht des Erwachsenen auf Beteiligung an Entscheidungen, die sein Lernen und Leben betreffen" voll zur Geltung kommen soll. Demgemäss sind die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen zu respektieren "als Subjekte ihrer selbstverantworteten Aneignung der Wirklichkeit und ihrer selbst". Dabei geht es jedoch "nicht nur um die Eigenständigkeit des Fragens, Suchens, Redens und Antwortens", sondern wesentlich auch darum, "dass aus den bisherigen Teilnehmern auch organisatorisch und planerisch Veranstalter ihres eigenen Lernens werden, die mit dem Dozenten alles, was das gemeinsame Lernen bestimmt (Ziele, Inhalte, Sozialformen, Methoden, Definitionen von Lernerfolgen, Zeiten) aushandeln." Der kurserfahrene Erwachsenenbildner räumt ein, dass dieser Aushandlungsprozess von manchen Teilnehmenden als Zumutung empfunden und als Überforderung erlebt wird. Und er gibt an die Adresse der Kursverantwortlichen zu bedenken, "dass im Aushandeln des Lehr-Lern-Vertrags oft Qualitäten als vorhanden vorausgesetzt werden, die sich erst lernend entwickeln sollen" (a.a.O., 543). Das ist denn auch Anlass für zahlreiche methodische Hinweise und Anregungen, die auch Geissler (1994) und Siebert (1996) mit Bezug auf Meueler (1993) geben für ein schrittweises Vorgehen und für einen subtilen Umgang der Kontraktpartner beim Aushandeln von "Arbeitsbündnissen" und beim Erarbeiten von Lehr-Lern-Verträgen.

In Aussagen, die Meueler (1993) zum Lehr-Lern-Vertrag als einem "Weg zum Subjekt" macht, können wir uns wiedererkennen und sehen uns bestätigt in den eigenen Erfahrungen der Kursarbeit. Die nachfolgenden Zitate sind eine Erweiterung und Vertiefung unserer Überlegungen zum Kontraktlernen und eine erwachsenenpädagogische Begründung der Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung.

"Im Lehr-Lern-Vertrag, (...), wird ein dialogisches Beziehungsmodell installiert, indem die sich begegnenden Personen in einer Vertragsverhandlung und im Vertragsabschluss ihr wechselseitiges Aufeinander-Angewiesensein definieren. Hier wird ein Vom-andern-her-Denken sozial erlebbar entwickelt. Im Aushandeln des Lehr-Lern-Vertrages wird das Problem der Machtbeziehungen der Beteiligten untereinander offen und reflektiert angegangen. Das Vermögen der Fachleute, ihr Wissen und ihre methodischen Erfahrungen werden weder versteckt noch verleugnet. All diese Potenzen werden ins Spiel gebracht und mit den Erwartungen und dem Vermögen der übrigen durch Aushandeln vernetzt" (a.a.O., 229/230). - Eine kleine Illustration hiezu liefert unsere protokollartige Darstellung der Konsensfindung beim Aushandeln von Thema und Ziel der gemeinsamen Reise in der Kursgruppe.

Über "das Aushandeln des Lehr-Lern-Vertrags als Subjektleistung" schreibt Meueler mit Bezug auf eine sozialpädagogische Abhandlung von Bittner zum Thema "Der Mensch - ein 'Geschöpf des Vertrags'" (Bittner, 1985): "Der pädagogische Vertrag, der geschlossen wird, erscheint als Spielart eines sozialen Vertrags, eines Gesellschaftsvertrags. Die Aufforderung, ihn abzuschliessen, bedeutet das 'Angebot eines Sozialraumes mit überschaubaren Rechten und Pflichten in einem sozialvertraglich geregelten Verhältnis, bei dem jeder weiss, was er darf und was er nicht darf, und bei dem er über die Rechte und Pflichten mitzubefinden hat...' (Bittner, 1985, S. 623). Meueler spricht von einem System, das von der Differenz lebt, "von den Besonderheiten der Beteiligten, deren Fähigkeiten und Erfahrungen wechselseitig genutzt werden sollten, um die gestellten Aufgaben zu bewältigen". Aus der wechselseitigen gedanklichen Bezugnahme der Beteiligten aufeinander entwickle sich ein "Netzwerk von Beziehungen". "Die Beteiligten beziehen sich auf dieses Netzwerk, verbinden ihre Handlungen und Reaktionen mit ihm, sie erweisen sich als fähig und kreativ, sich selbst mit anderen zusammen weiterzuentwickeln." Und als Fazit: "Subjektivität realisiert sich hier in der aktiven Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse in Form gemeinsamer Lernerbeit" (Meueler, 1993, 239/240).

Zur Relativierung - verstanden als Einordnung *und* Einschränkung - unserer Arbeit mit Studienvereinbarungen im Rahmen der Langzeitfortbildung können wir noch eine, unseres Erachtens richtige Einschätzung des Kontraktlernens als eine Sozialform und Methode subjektorientierter Erwachsenenbildung anführen. Meueler schliesst in "Die Türen des Käfigs" (1993) das Kapitel über den Lehr-Lern-Vertrag mit folgender Feststellung: "Die Aufforderung, einen Lehr-Lern-Vertrag auszuhandeln, unterstellt Offenheit für neue Umgangsformen und Erfahrungen. Ist sie bei einzelnen nicht vorhanden, hat dies mit fehlender Vertrautheit mit solchen pädagogischen Arbeitsbündnissen, mit aus Enttäuschungen und Verwundungen abgeleiteter Skepsis zu tun, deren Vorgeschichte zunächst einmal im Dunkeln bleiben muss. Es muss von Anfang an deutlich sein, dass, wenn auch niemand zur Aushandlung gezwungen wird, mit dieser Methode das Ganze des zu Lernenden als allmählich sich entwickelnder, nicht endender Prozess verstanden wird und dass die Auseinandersetzung zwischen den Lehrervorstellungen und den Lernwünschen der 'Teilnehmer' in der gesamten gemeinsamen Lernarbeit als Spannung erhalten bleiben soll" (a.a.O.,242). Mit diesen Bemerkungen ist auch die Nähe des Kontraktlernens zum biografischen Lernen angedeutet.

Lektüre und Darstellung der hier zitierten Aufsätze zum Kontraktlernen sind gewissermassen unter dem erkenntnisleitenden Interesse eines 'reflektierenden Praktikers' erfolgt. Dies in der Absicht, in der Reflexion die kritische Distanz zum Handeln und im Nachdenken über das eigene Tun Übersicht und Ordnung zu schaffen. - Damit schliesst zugleich die Reihe der Einzelbeiträge zum Schwerpunktthema der *Aus- und Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Berufsschule*. Unsere Darstellungen aus dem Bereich der Berufsschullehrerbildung als *Beiträge zur Lehrerbildung* aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik.

Literatur

- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (1983). Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd 10. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Füglister, P. (1978). *Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern*. München: Kösel.
- Füglister, P. (1983). Unterricht als "Didaktische Handlungssituation": Zur Genese und Funktion eines Arbeitsbegriffs. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 191-203). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H. (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. NFP 10 EVA-Projekt. Schlussbericht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Geissler, K.A. (1994). Über soziale Probleme zu Beginn von Veranstaltungen. In K.R. Müller (Hrsg.), *Kurs- und Seminargestaltung* (S. 12-20). Weinheim und Basel: Beltz (5.Aufl.).
- Gerber, R. (1993). Luzern: Trimesterkurs. Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, 283-286.
- Landert, Ch. (1997). *Fortbildungswirksamkeit der Semesterkurse SIBP*. Evaluationsbericht aus NFP 33-Projekt "Die Wirksamkeit der Lehrerfortbildung in der Schweiz. Zürich (in Bearbeitung).
- Meueler, E. (1993). *Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meueler, E. (1994). Der Lehr-Lern-Vertrag als Symbol und Methode subjektorientierter Erwachsenenbildung. In *Handbuch Weiterbildung* (S. 541-555). Dortmund: Volkshochschul-Verband Nordrhein-Westfalen.
- Müller, K.R. (Hrsg.). (1994). *Kurs- und Seminargestaltung*. Weinheim und Basel: Beltz (5.Aufl.).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (1991). *EDK-Projekt Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO)*. Vorprojekt: Schlussbericht. Bern: EDK.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Berlin: Luchterhand.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (1997). Wie wirksam ist Kollegiale Praxisberatung? *schweizer schule*, (3) 1997, 21-26.

Standards in der Lehrerbildung¹

Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse²

Fritz Oser

In diesem zweiten Teil des Aufsatzes zu den Standards in der Lehrerbildung wird eine Defizithypothese geprüft: Die Ausbildung hat ihr Ziel, den Erwerb von Standards zu ermöglichen, (leider) nicht erreicht. Es soll anschliessend empirisch überprüft werden, wie Abgänger an Lehrerbildungsinstitutionen die Ausbildung der Standards im Hinblick auf ihre Intensität, Bedeutung und Verwendbarkeit einschätzen. Es werden Antwort-Muster dargestellt, die zeigen, dass für viele Standards eigentlich kein Zugang in Lehrerbildungsanstalten zu finden ist. Bei anderen wiederum herrscht ein theoretisches Dossier vor. Wieder andere werden nur praktisch oder Übungsmässig erlernt. Das Ideal einer optimalen Verbindung von Theorie, Übung und Praxis (Portfolio) wird selten erreicht.

Wie kann eine junge Lehrperson Standards erwerben?

Standards in der Lehrerbildung stellen professionelle Fähigkeiten und gleichzeitig Niveauansprüche hinsichtlich ihrer situativen Sichtbarmachung dar. Es sind Fähigkeiten, die a) theoretisch fundiert sind, hinsichtlich deren es b) Grundlagenforschung gibt, die c) kriteriell evaluierbar sind und die d) auf einer gelebten Praxis beruhen. Wir haben in der Nummer 15(1) der BzL eine umfassende Liste solcher professioneller Kompetenzen, die man als Standards bezeichnen kann, dargestellt.

Die Frage, die wir uns in diesem zweiten Teil stellen, lautet: Wie gut erfüllen die Ausbildungsinstitutionen die Aufgabe, den Lehrerkandidaten und -kandidatinnen den Erwerb solcher professioneller Standards zu ermöglichen? Diese Frage ist keineswegs trivial, könnte man doch argumentieren, dass Standards in der Grundausbildung gar nicht erworben werden können bzw. dass erst die berufliche Tätigkeit ihre Ausbildung und Aneignung ermöglicht. Man könnte auf die Advokaten- und Medizinerbildung verweisen, die nach dem schulischen Teil der Ausbildung einen sehr langen praktischen Teil angliedert. Aber solche Vergleiche sind falsch, denn die Ausbildung zum Lehrberuf erfordert eine frühere Eigenverantwortung, kann nicht im Sinne der "Apprenticeship" wie bei den Ärzten fast in einem 1:1-Verhältnis erfolgen und besteht in wesentlichen Teilen in einem von Experten nicht kontrollierten Arbeitsfeld, eben im Klassenraum. Eine gewisse Erreichung der Standards sollte also schon in der Ausbildung möglich sein.

Man könnte aber einwenden, dass die Ausbildung in einer Lehrerbildungsinstitution so zu geschehen habe, dass nur ein Teil der Standards, z.B. in jeder der zwölf Gruppen³ eine bewusst ausgewählte exemplarische Anzahl vermittelt werden, die restlichen aber nur in Theorie oder in Theorie und Übung berührt werden. Wäre dies der Fall, dann müsste sich zeigen, dass die Standards systematisch unterschiedlich intensiv er-

¹ Unter dem gleichen Titel erscheint eine in Bearbeitung stehende grössere Schrift

² Teil 1 erschien in Beiträgen zur Lehrerbildung, 15(1), S. 26-37.

³ Vgl. Beiträgen zur Lehrerbildung, 15 (1), S. 31

worben worden sind; es müssten sichtliche Unterschiede in der Intensität ihrer Aneignung und auch der Bedeutungseinschätzung auftreten.

Da wir Standards als den Kern der professionellen Ausbildung der jungen Lehrer und Lehrerinnen betrachten, scheint es wichtig zu sein zu fragen, wie bedeutungsvoll diese Standards von ihnen eingeschätzt werden, von ihnen, die sie erwerben sollten. Denn im Ausmass dieser Bedeutung liegt auch die Einsicht in ihre Notwendigkeit. Es hat immer wieder Zeiten und Strömungen gegeben, wo Lehrersein als ein Gut für jedermann ohne notwendige Ausbildung gehalten worden ist. Es hat aber auch Zeiten gegeben, wo behauptet wurde, nur die Ausbildung im Fache sei wichtig; die pädagogischen und psychologischen Belange seien zu umgehen oder nicht ernst zu nehmen. Bewusst von Fähigkeiten zu sprechen, die für viele Situationen differenziert zu adaptieren sind und die zugleich die vier oben erwähnten Kriterien erfüllen, wurde oft vermieden, was vermutlich mit anderem daran schuld ist, dass die Lehrerprofessionalität weniger hoch geachtet wird als diejenige anderer Berufe.

Wie aber kann man feststellen, ob die jungen Lehrerinnen und Lehrer diese Standards erworben haben?

Methodologische Vorüberlegungen

Standards der Lehrerverberufion kann man beobachten; die Beobachtung aber birgt die Schwierigkeit in sich, dass viele Situationen, die der schulische Alltag hinter der Klassenzimmertür hervorruft, nicht künstlich hergestellt werden können. Diese Tatsache führt dazu, dass ein objektives Feststellen des Ausmasses des Beherrschens der Standards erheblichen Aufwand in sich birgt. Für eine einzige junge aus der Lehrerbildungsinstitution austretende Lehrperson müssten viele Situationen filmisch festgehalten und müsste dieses Material einzeln ausgewertet werden. Die Experten-Novizenforschung hat sich dieser Methode bedient.

Für grössere Stichproben von jungen Lehrpersonen, die aus verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen stammen und die sowohl am Ende dieser Ausbildung als auch ein bis fünf Jahre danach hinsichtlich der Ausbildung in den Standards untersucht werden sollen, wäre dieser Aufwand zu gross. Wir haben uns deshalb entschlossen, die subjektive Meinung dieser Personen einzuholen, wohlwissend, dass diese subjektiven Meinungen nur ein Indikator für bestimmte Ausbildungszustände sein können, nicht aber diese selber darstellen.

In unserer in der gesamten Schweiz durchgeführten Untersuchung zur Wirkung der Lehrerbildung (Oelkers, Oser, Criblez, Kersten, Wild u.a., 1997) haben wir also gefragt, wie ausgeprägt Lehrerstudierende diese Standards erwerben. Es wurden die Abgänger und Abgängerinnen von 47 Ausbildungsstätten mit 1286 Personen befragt (vgl. dazu Criblez, 1997).

Wertdimensionen hinsichtlich der Standards

Wir haben davon gesprochen, dass Standards qualitativ unterschiedlich erworben werden. Die Intensität dieses Erwerbs könnte man sehr einfach auf einer Likert-Skala darstellen. Wir haben auf diesen Weg verzichtet, weil er viele Erwünschtheitseffekte beinhaltet. Stattdessen wurde versucht, das Konstrukt Standards in unterschiedliche Formen des Aneignungsweges zu zerlegen. Diese haben damit zu tun, wie man eine bestimmte Sache erwirbt, ob man z.B. nur in allgemeiner Art davon gehört hat, ob man in der späteren Praxis dies anwenden musste etc.

Implizit wird angenommen, dass vier bzw. fünf Formen des Erwerbs einer professionellen Fertigkeit oder Fähigkeit eine aufsteigende Skala von Übungsintensität und -qualität darstellen. Zugleich ist damit die Annahme verbunden, dass mit der Kombination "Theorie", Übung, Praxis die intensivste Bedingung der Möglichkeit für einen Erwerb eines Standards einhergeht, "Theorie" allein aber die am wenigsten ausgeprägte Auseinandersetzung darstellt. Zwar liegt diese Taxonomie bestenfalls auf einem ordinalen Niveau. Sie ist unausgewogen hinsichtlich der Wertabstände, was uns dazu zwingt, nur die jeweilige Wahlhäufigkeit anzugeben. Aber letztlich kann aus dem Verhältnis der Häufigkeiten die Intensität und Qualität der Auseinandersetzung mit den Standards interpretativ erschlossen werden.

Es sollen nun die fünf Intensitätsstufen und das, was sie evozieren, kurz dargestellt werden:

- "Habe nichts gehört", bedeutet, dass dieses Thema während der Ausbildung nicht angesprochen worden ist.
- "Habe nur theoretisch davon gehört", bedeutet, dass (mit einer willkürlichen Vorstellung von Theorie) das Wissen nur in abstrakter Form, z.B. in einer Vorlesung oder durch das Lesen eines Textes oder einer andersartigen Darbietung, angeeignet wurde, d.h. nur eine kognitive Beziehung zu der Sache geschaffen worden ist. Wir haben das Wort "Theorie" belassen, obwohl es missbräuchlich gebraucht wird, denn eine Theorie hat eine bestimmte wissenschaftliche Struktur und ist zugleich etwas sehr Praktisches. Weil aber nirgends so sehr von Theorie-Praxis-Gefälle gesprochen wird wie in der Lehrerbildung, haben wir uns durchgerungen, das etwas unscharfe Wort "Theorie" für eine Vielfalt von relativ abstrakten, vorlesungsorientierten oder auf Texte bezogenen Informationen zu verwenden.
- Es gibt die Möglichkeit zu sagen, "wir haben das, was zu einem Standard gehört, nur in der Praxis gehört oder nur Übungen dazu gemacht". Dies bedeutet, dass die Kompetenz nur als techn. als Verfahren, angesprochen worden ist. Eine Technik aber ohne theoretisches Durchdringen, ohne Wenn-dann-Hypothesen und ihre Überprüfung, ohne abstrakte Reformulierung ist blind. Sie realisiert sich ohne Steuerungskriterium; sie wird angewandt ohne wissenschaftliches Wissen über Grenzwerte und Grenzbedingungen (constraints), und es fehlt das Wissen über ihre Generalisierungsmöglichkeiten hinsichtlich Situationen, Zeiten, Altersunterschieden und Leistungsmöglichkeiten. Es gibt immer wieder Praktiker, die glauben, sie hätten eine Methode gefunden, die absolut wirke. So treten stets wieder didaktische Charismatiker auf, die Erziehungswissen fundamentalisieren. Wer also zu einem wichtigen Standard nur Übungen macht oder nur in der Praxis davon etwas sieht oder hört, läuft Gefahr, die Rationalität eines Verhaltens nicht zu durchschauen und es absolut setzen zu wollen.
- Es gibt die Möglichkeit der Wahl von Kombinationen: "Theorie plus Übung", "Theorie plus Praxis", "Übung plus Praxis". Die ersten beiden Kombinationen sind eine Art wünschbarer Bezug. Die Kombination Übung plus Praxis wurde zu den ersten beiden gezählt, weil sie a) selten auftritt, und weil b) ohne Reflexion Übung und Praxis nicht aufeinander Bezug nehmen können. Man kann sagen, dass "Theorie plus Übung" oder "Theorie plus Praxis" zwar nicht dasselbe sind, aber dass sie auf einer ähnlichen Ebene liegen. Meistens wird es so sein, dass der Bezug Theorie-Praxis nur bedeutet, dass das in der Theorie gehörte irgendwie in der Praxis, wenn auch unstrukturiert und unsystematisch, vorgekommen sei.

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Fragebogen zur Überprüfung des Erwerbs von Standards

Ich habe in der Fachdidaktik # gelernt...	Ich habe... (→ Mehrfachantworten möglich)*				Ich halte dies für...			In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies...			
	davon gar nichts gehört	mich damit theoretisch beschäftigt	Übungen dazu gemacht	mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll	nicht beachten	ab und zu beachten	häufig beachten	weiss nicht/keine Meinung
- gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- unterschiedliche Methoden und Sozialformen fachspezifisch angepasst einzusetzen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

* Erst die Kombinationen dieser Mehrfachantworten bestimmen die Intensität der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Standard (vgl. Text).

- Die vierte Kombination verbindet Theorie, Übung und Praxis. Hier ist der Begriff "Portfolio" angebracht, den wir in Teil 1 schon erläutert haben. Da Standards in verschiedenen Situationen unter verschiedensten Bedingungen reflektiert werden müssen, wird Theorie zu Hilfe genommen und die Standards werden dadurch belebt. Übungen hingegen beziehen sich auf kontrollierte kleine Videoanalysen, Instruktionsversuche mit kleinen Gruppen, Mikroteaching u.ä. Praxis meint wiederholen, kontrollierte und signifikante Einbettung eines Standards in unterschiedliche Kontexte des Unterrichts. Wir nehmen an, dass diese Bedingungen zusammengekommen überhaupt erst einen Standard zum Standard werden lassen können. Wir

nehmen an, dass nur so eine Verkettung von Theorie, Empirie, Qualität und Praxis möglich ist.

Wir haben die Studierenden am Ende ihres Studiums nach den Standards hinsichtlich der besprochenen Handlungsintensität (Lernintensität) befragt. Zugleich haben wir auf einer dreistufigen Skala nach der Einschätzung der Bedeutung, und ebenfalls auf einer dreistufigen Skala nach der zukünftigen Beachtung des Gelernten gefragt. Wie eben ausgeführt, sagen diese beiden Variablen etwas über die eingeschätzte Notwendigkeit und damit auch über die Motivation hinsichtlich der Aneignung des jeweiligen Standards aus. Käme nämlich heraus, dass die Bedeutung und die zukünftige Beachtung klein sind, müsste man neu fragen, ob es sich tatsächlich um einen Standard handelt und nicht einfach nur um ein, wenn auch wichtiges, professionelles anderes Wissen. Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Fragebogen, der alle diese Dimensionen und Abstufungen enthält.

Es sei daran erinnert, dass die Standards selber in Expertengesprächen gewonnen worden sind, der Teil der hier vorgestellten Forschung nur das Verhältnis von Bedeutung und Beachtung zur Handlungsintensität zeigen kann.

Forschungshypothesen

Unsere allgemeinen Annahmen hinsichtlich der Aneignung von Standards besagen, dass diese in der Ausbildung nicht oder nicht genügend erworben werden. Es handelt sich um eine Defizithypothese. Man muss sie zu begründen versuchen:

1. Es wurde schon angedeutet, dass der Erwerb von Kompetenzen als "Standards" eine hohe Übungs-, Reflexions- und kontextuelle Reproduktionskapazität voraussetzt. Diese ist strukturell nicht gegeben. Schule kann, da der Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Unterrichtserfolg immer wieder in Frage gestellt wird, (leider) ohne Standards existieren. Schule kann ohne hohe Qualität des Unterrichts auskommen, und die absolute Notwendigkeit der Standards, wie sie z.B. im medizinischen und neuerdings auch im psychologischen Bereich zum Ausdruck kommt, ist zwar gesellschaftlich wünschenswert, aber nicht in absoluter Weise gefordert. Mitunter wird dies deutlich z.B. im Hinblick auf die Prüfungsarten, die nicht darin bestehen, performance-orientiert (handson testing) die Erreichung und Beherrschung der Standards zu testen. Mit wenigen Ausnahmen wird Wissen abgefragt; aus strukturellen oder fachorientierten Gründen wird der hier so stark betonte Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln vernachlässigt.

Zum empirischen Zusammenhang von professioneller Qualität und Unterrichtserfolg muss man allerdings differenzierte Resultate zur Kenntnis nehmen; es gibt Aspekte mit sehr hoher Wirkung (wie etwa das von der Lehrperson geschaffene Unterrichtsklima) und solche mit wenig Wirkung wie etwa die Klassengröße (vgl. dazu Bennett, 1986; Bromme, 1997; Weinert, 1997). Bromme meint, dass die Wirkweise des professionellen Wissens darin bestehe, die grundlegenden Geschehenseinheiten, wie sie der Unterricht produziert, perzeptiv und interpretativ zu strukturieren. Er spricht von Ereignisschemata im kognitionspsychologischen Sinne, die Bedeutungen von Sachinhalten mit Aktivitäten von Schülern und Lehrpersonen in Zusammenhang bringen. Die Befunde aber über den genauen Zusammenhang seien noch unklar (S. 199). Immerhin wird von Bromme ein Weg dargestellt, bei dem das Wissen das Handeln in komplexer Weise steuert, kontrolliert und selbst evaluiert, ein Weg also, der recht nah an die von uns vorgeschlagene Theorie der Standards herankommt. Bromme schreitet aber eher vom Wissen zum Handeln, während wir eindeutig den umgekehrten Weg gehen und zuerst eine Be-

standsaufnahme der Situation im Felde leisten, um diese dann wissenschaftlich zu durchleuchten. Die grosse Komplexität des Zusammenhangs zwischen Standards einerseits und Qualität des Unterrichts andererseits, die hier nicht untersucht, aber als Begründung für die erwähnte Defizithypothese beigezogen wird, haben Brouwer und ten Brinke (1995) aufgezeigt.

2. Man kann als weiteren Begründungsstrang für die Defizithypothese die Nichteingebundenheit der praktischen Teile der Lehrerausbildung in die forschungsmässige Landschaft der Universitäten nennen. Strukturell zeigt sich dies darin, dass z.B. in Deutschland die Studienseminare nicht in die Pädagogischen Institute der Universitäten eingebunden sind. In der einphasigen Lehrerbildung werden die praktischen Teile meistens ebenfalls einer aussenstehenden, nicht handlungsforschungsorientierten Betreuung übergeben. Man tut insgeheim gleichsam so, als ob die Praxis ohne Theorie und die Forschung ohne Praxis auskommen könnte.
3. Hier schliesst auch eine Kritik an der Theorie des "Reflective Teaching" an: In vielen Schriften zur Lehrerbildung wird das "Reflective Teaching" als Lösung für Übungs- und alle Theorie-Praxis-Probleme angepriesen. Warum dieser Lösungsvorschlag ungenügend und nur scheinbar hilfreich ist, sei kurz dargestellt:

"Reflective Teaching" ist eine Ausbildungsform, in der teils mit einem Experten, teils in Gruppen junger Lehrer und Lehrerinnen, also Betroffener, über ihre soeben durchgeführten Unterrichtseinheiten intensiv nachgedacht und diskutiert wird. Ziel ist eine kritische Überprüfung der Wirkungen des eigenen professionellen Handelns.

Dem "Reflective Teaching" mangelt es an einer wesentlichen Komponente, die bei den Standards immer oder per definitionem (automatisch) vorhanden ist, nämlich dem Bezug zu überprüften Resultaten einschlägiger Theorien. Es fehlt damit ein wesentlicher Bestandteil der Steuerung des eigenen professionellen Handelns, nämlich das theoretisch fundierte und empirisch überprüfte Wissen. Wir haben dies in bezug auf den Gruppenunterricht im Teil 1 schon angedeutet. Es gibt relevante Forschungsergebnisse, welche die reflexive Abstraktion ausleuchten und überhöhen können. Ohne sie ist selbst die scheinbar "vernünftigste" Reflexion blind, ohne sie bleibt Lehren beim alten, ewig weitergegebenen strukturellen Hiatus zwischen Forschungen im Bereich der Instruktionspsychologie (Didaktik) und einer sich immer wieder selbst bestätigenden Praxis.

Dieses Problem ist an dieser Stelle von hoher Relevanz, weil Lehrerbildungsreformen nicht bloss die Praxis oder die theoretische Ausbildung verbessern oder inhaltlich neu definieren müssen; vielmehr ist darüber nachzudenken, wie einerseits das wissenschaftliche Wissen die Praxis erhellt und andererseits die Praxis dem wissenschaftlichen Wissen jene Probleme benennt, die einer forschungsmässigen Überprüfung zugeführt werden können. Nur wenn wissenschaftliches Wissen über die Standards die Praxis verbessert, haben wir eine Chance echter Professionalisierung im Lehrerberuf (s. Dick, 1996², S. 96ff.; Schön, 1983, 1987, 1991).

Zurück zu unserer Hypothese. Sie wird durch subjektive, einstellungsmässige, strukturelle und teilweise gar theoretische Argumente begründet, Argumente, die in dieser Darstellung nur angesprochen, nicht umfassend ausgeführt werden.

Ergebnisse

Für die erste Darstellung der Forschung im Zusammenhang mit den Standards habe ich fünf einzelne Untersuchungsteile ausgewählt. Die Frage lautet dabei - dies sei in Erinnerung gerufen -, wie erfolgreich ein Standard unter welchen Bedingungen ausgebildet worden ist. Sie richtet sich nur auf die von den Lehrpersonen subjektiv festgestellte Intensität der Arbeit mit den Standards. Die Auswahl der fünf Beispiele geschah aufgrund der Unterschiedlichkeit der Sache selber und ihrer Relevanz. Als zweites sollen einige Typen der Ausbildungsstruktur anhand von gruppierten Standards vorgestellt werden. (Für die Auswertungsarbeiten bin ich Herrn Bernd Kersten, Herrn Martin Wild-Näf und Herrn Christian Brühwiler, Mitarbeiter am Institut, dankbar.)

1. Erstes Beispiel: "Kriterien der Beurteilung vermitteln" (Bereich "Leistungsmessung" Gruppe 7)

Die Frage, die wir bei diesem ersten ausgewählten Beispiel gestellt haben, lautet: "Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein." In dieser Gruppe 7 der Standards geht es allgemein um die Fähigkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gerecht und effizient zu beurteilen, Unterscheidungen zwischen formativer und summativer Evaluation vorzunehmen, die Problematiken von Leistungsmessungen zu kennen, die Reaktionen und Möglichkeiten der Lernenden zu verstehen u.ä. In diesem spezifischen Standard geht es um den Zusammenhang von Lehren, Lernen und Prüfen. Schüler können dann Kontrolle über ihr eigenes Lernen ausüben, wenn sie eine Vorstellung davon haben, was, unter welchen Bedingungen, in welcher Weise und wie verbindlich gefordert ist. In diesem Sinne werden auch Anspruchsniveaus explizit und implizit angesprochen. Seit Ingenkamps "Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung" (1977) gibt es eine reiche Forschungsliteratur zum Thema Beurteilung, Evaluation, Zusammenhang von Lehren und Leisten u.ä. (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 171-176). Die Bedeutung dieses Standards ist deshalb hoch, weil Lehrpersonen fast an jeder Stelle des Unterrichts beurteilen und den erwähnten Zusammenhang herstellen. Insbesondere ist dieses Thema auch gefordert unter den Gesichtspunkten einerseits der Selektionsfunktion von Schule allgemein und andererseits der Differenzierung und damit der Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung (für weitere Forschungsliteratur s. Olechowski & Rieder, 1990; Schrader, 1997 u.a.).

Abbildung 1a zeigt ein typisches und für viele andere Standards stellvertretendes Bild. Die meisten Studierenden haben entweder nur theoretisch davon gehört oder ausschliesslich Übungen dazu gemacht bzw. sich ausschliesslich in der Praxis damit auseinandergesetzt.

Kombinationen dieser Zugangsweisen (Theorie, Übung, Praxis) kommen hier - wie bei allen Standards - selten vor. Bei keinem Standard findet sich eine Mehrheit von Antwortenden, die wenigstens zwei Bearbeitungsweisen für den Erwerb des Standards verwendet hatten. Insbesondere die Verbindung von Theorie mit Übungen und mit der Praxis (das Portfolio) wird stets von weniger als ca. 10 Prozent der Personen angegeben.

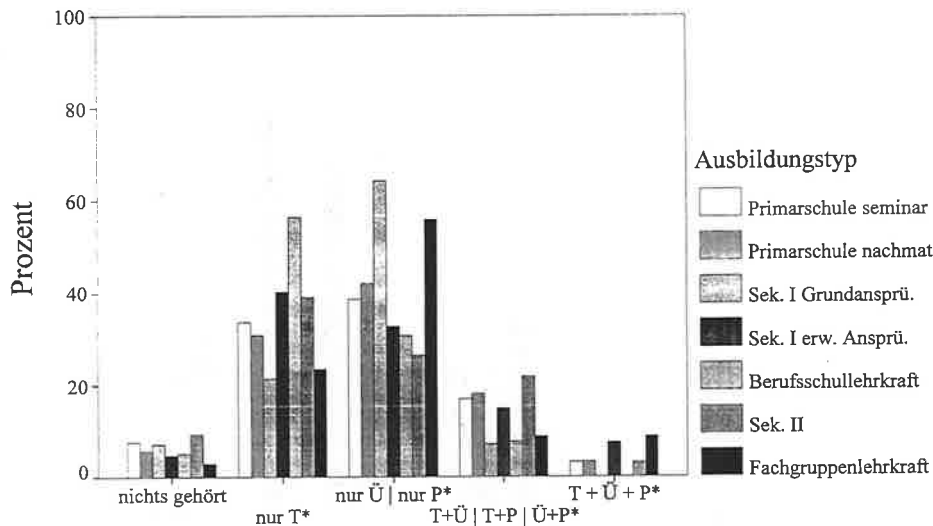


Abbildung 1a: Einschätzung der Ausbildungsintensität für den Standard "Kriterien der Beurteilung vermitteln" (T* = Theorie; Ü = Übung, P* = Praxis; | = entweder-oder; + = plus).

Dieses typische Bild zeigt sich bei einer ganzen Gruppe von Ausbildungstypen (vgl. Abbildungen 2c und 2d). In Abbildung 1a gibt es, vergleicht man die Verläufe miteinander, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen. Dies ist eine wichtige Aussage, die man allerdings auf zwei Arten relativieren muss. Einmal kann nicht mit absoluter Sicherheit behauptet werden, dass überhaupt keinerlei Unterschiede zwischen den Ausbildungsarten bestehen (der sog. Fehler zweiter Art). Zweitens muss verstanden werden, dass wir hier die Verläufe über alle 5 Einschätzungsausprägungen miteinander vergleichen, nicht aber die Unterschiede bei einer einzelnen Einschätzungseinheit selber.

Die Nichtunterschiedlichkeit der Verläufe hinsichtlich der Ausbildungstypen zeigt sich bei den meisten Standards. Wenn bei einzelnen Verläufen aber hinsichtlich des Bearbeitungsmodus Unterschiede vorliegen, so sind diese unsystematisch. Insbesondere findet sich keine Ausbildung, die systematisch die Verbindung von auch nur zwei Zugangsweisen für den Erwerb von Standards verwenden würde. Wir werden hier also vor allem die Typologie der Verarbeitungstiefe in Betracht ziehen, nicht aber Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen.

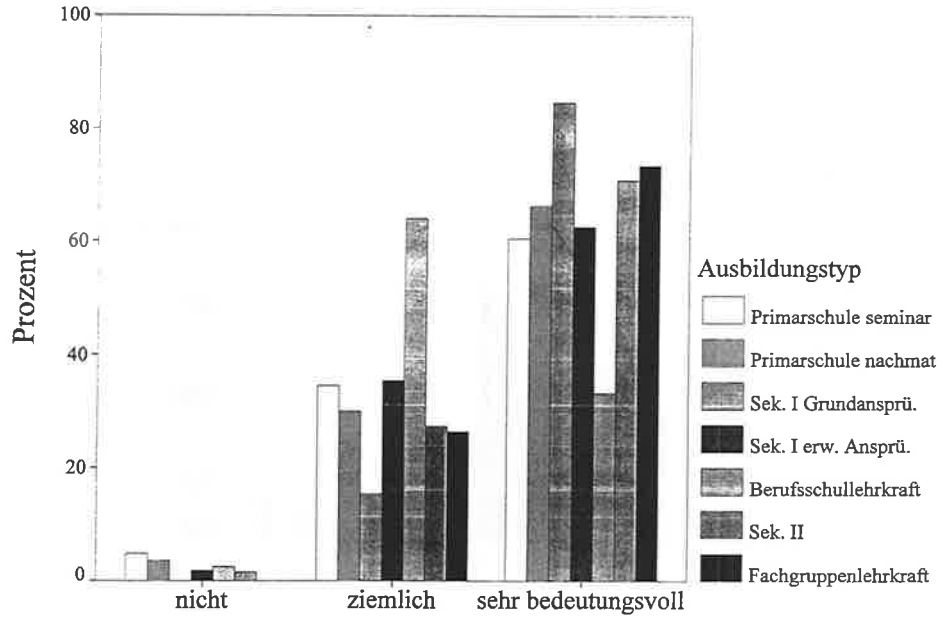


Abbildung 1b: Einschätzung der Bedeutung des Standards "Kriterien der Beurteilung vermitteln"

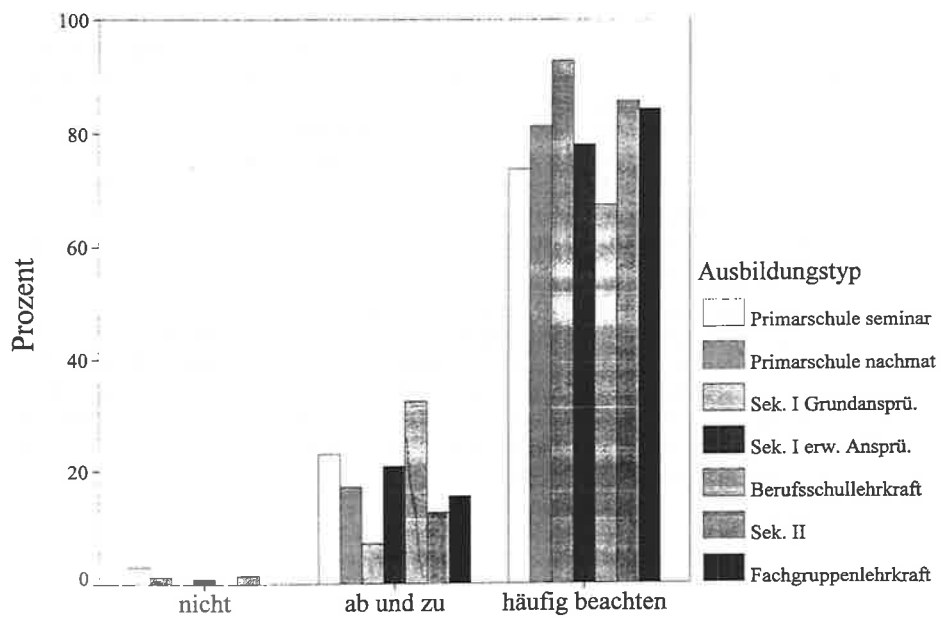


Abbildung 1c: Einschätzung der zukünftigen Anwendungshäufigkeit des Standards "Kriterien der Beurteilung vermitteln"

Bei den Urteilen zur Bedeutsamkeit (und der Verwendungsabsicht) finden sich demgegenüber auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen. Dennoch ist der Einschätzungstrend immer gleich: Es werden die Beurteilungen der Bedeutsamkeit und der späteren Verwendungsabsicht zuallermeist als intensiv eingeschätzt.

In diesem Grundrahmen geben allerdings die Berufsschulkräfte in unserem Beispiel (Abb. 1b, fünfter Balken von links) relativ am wenigsten, die Lehrer der Sekundarstufe I (Grundansprüche, dritter Balken von links) relativ am häufigsten das Urteil der grossen Bedeutsamkeit bzw. der Absicht der häufigen Verwendung ab. Das typische Bild gilt aber für alle Ausbildungstypen gleichermassen: Während der Erwerb von Standards nicht über die Kombination von Zugangsweisen (Theorie und Übungen und Praxis) erfolgt, werden sie dennoch für mindestens ziemlich bedeutungsvoll angesehen, und die Lehrer-Studenten möchten sie zuallermeist häufig beachten.

Die Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen sind aber auch hier unsystematisch, und es bedürfte einer eigenen Analyse, welche Standards bei welcher Ausbildung - in pragmatischer Sicht der Umsetzung unter Beachtung der Lehrerurteile - vorrangig im Sinne eines Portfolios umgesetzt werden sollten. Im Rahmen dieses theoretischen Aufsatzes, der den Widerspruch zwischen der unzulänglichen Aneignungsweise von Standards einerseits und deren Bedeutung bzw. Anwendungs-Relevanz andererseits aufzeigt, werden solche praktischen Überlegungen vernachlässigt.

2 *Zweites Beispiel: "Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose"* (Standards aus der Gruppe 2)

Die Frage, die wir gestellt haben, lautet, ob man in der Lehrerbildung gelernt habe festzustellen, welche Ursachen Aggression, Ängste, Lernblockierungen etc. der Schüler und Schülerinnen haben, und darauf auch richtig zu reagieren. Diagnosefähigkeiten sind für Lehrpersonen zentral, denn ohne diese Fähigkeit ist es kaum möglich, differenzielle Unterstützung vorzunehmen oder differenziell gegenzuwirken. Bromme (1997, S. 200) spricht von diagnostischen Kompetenzen, die letztlich auch mit Notengebung, Bezugsnormorientierung (Rheinberg, 1980), Lern- und Verständnisschwierigkeiten, mit den kindlichen Attributionsdeterminanten u.ä. in Beziehung stehen. Es sind aber nicht so sehr Verhaltenspathologien, die uns interessieren, sondern allgemeine alltägliche Verhaltens- und Erlebensdefizite und deren suboptimale Unterstützung.

Unsere Analyse zeigt wieder ein typisches Muster des subjektiv eingeschätzten Verlaufs: Entweder und besonders häufig wird nur theoretisch gearbeitet (ca. 45%) oder aber es kommen nur Praxis und Übung allein zum Zuge (ca. 30%). Das bedeutet, dass subjektiv empfunden wird, es sei den Ausbildungsstätten nicht gelungen, hinsichtlich dieser Standards Theorie und Praxis in genügender Weise zu verbinden. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen sind zwischen Kindergarten, Sek. I mit erweiterten Ansprüchen und Sek. II zwar statistisch signifikant, können aber hier vernachlässigt werden. Es geht lediglich um das Muster, das ein Manko an "Standardisierung" deutlich macht, denn die Kombination Theorie + Übung + Praxis, die wir als Portfoliolehen bezeichnet haben, ist relativ schwach ausgeprägt.

Auch hier ist die Bedeutungszumessung entweder ziemlich oder sehr stark ausgeprägt, und auch die zukünftige Beachtung und der zukünftige Gebrauch werden mehrheitlich als intensiv diagnostiziert. Man kann also von einem Bruch zwischen der vorgestellten Wünschbarkeit und Bedeutung einerseits und der tatsächlichen Erreichung von Standards andererseits sprechen.

Dieses zweite Beispiel zeigt wiederum die schon erwähnte Lücke im Ausbildungsprofil. Standards werden selten erreicht. Die Klage über dieses Defizit hängt natürlich auch von der Einschätzung der Wichtigkeit des Standards durch die Auszubildenden ab (was an anderer Stelle wiedergegeben wird). Nimmt man an, dass "Nicht lernen wollen", "Nicht lernen können", "Nicht lernen dürfen" (Diederich, 1988) notwendigerweise zu unterscheidenden Dimensionen bei der Bedingungsschaffung des Kerns eines Standards darstellen, so kann man nicht umhin, anzunehmen, dass alle drei Formen der Behinderungen überwunden werden müssen. Es wäre natürlich eine eigene Analyse wert, zu fragen, welche dieser drei Formen stärker zu diesem Ergebnis führen (zur Diagnostik s. auch Jäger, 1988; Schrader, 1997).

3. *Drittes Beispiel: Der Standard "Lerninhalte sach- und lernlogisch gliedern"* (Gruppe 12)

Dieser Standard gehört schwerpunktmässig zur fachdidaktischen Ausbildung. Er hängt zusammen mit der professionellen Fähigkeit, von Seiten der Lehrperson eine detaillierte Strukturanalyse des Lehrstoffes vorzunehmen und ihn z.B. in einer "mind map" zu repräsentieren. Es gibt die verschiedenartigsten Formen einer solchen Repräsentation, so etwa das Aufteilen des Stoffes in "chunks", das hierarchische Gliedern, das sogenannte Mapping, wo Verursachungsfaktoren aneinandergesetzt werden (Dansereau, 1978) oder die Systembildung, wo unterschiedliche Begriffseinheiten zusammengesetzt werden (vgl. dazu Reynolds, Sinatra & Jetton, 1996). Es handelt sich unserer Meinung nach um eine der wichtigsten fachdidaktischen Kompetenzen, die hier angesprochen werden. Lehrstoffaufreibungen hängen mit Lehrstoffverständnis einerseits und mit Lehrstoffumsetzung in Operationen des kindlichen Geistes andererseits zusammen.

Die Ergebnisse zu diesem Standard zeigen eine andere Bearbeitungsform. Etwa 40% der Auszubildenden meinen während der Ausbildung nichts von dieser Form der fachdidaktischen Auseinandersetzung gehört zu haben. In der Gesamtbilanz werden Theorie plus Übung plus Praxis (Portfolio) auch hier nur selten als realisiert angenommen. Und auch da wiederum werden die eingeschätzte Bedeutung und der eingeschätzte zukünftige Gebrauch ziemlich oder sehr hoch bzw. intensiv eingeschätzt.

Allgemein lässt sich sagen, dass dies einen sehr wichtigen "Standard" darstellt (s. dazu Alexander & Dochy, 1995; Alexander, Kulikowich & Jetton, 1995; Bruner, 1970²; Einsiedler, 1995; Ford & Pugno, 1972; Mitchell & Chi, 1984; Reusser, 1995; Schott, 1991; Semb & Ellis, 1995), und es wird sichtbar, dass die Crux der Lehrerbildung nicht so sehr in der mangelnden Praxis oder in der mangelnden Übung oder in der mangelnden Theorie liegt, sondern im Fehlen von deren systematischer Verbindung, in der die Theorie die Praxis steuert und die Praxis die Theorie dauernd befragt. Strukturierung der Inhalte heisst Strukturierung der Wissensarchitektur von Kindern. Dass hier keine Professionalität erreicht wird, lässt vielleicht auch Rückschlüsse auf schlechte Evaluationsergebnisse im internationalen Vergleich zu.

4. *Viertes Beispiel: "Sensibilisierung für die Lernübertragung in jedem Lernprozess: Transfer systematisch einbauen"* (Gruppe 5)

Die Frage, die wir hier gestellt haben, lautet: "Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht". In Aebli's Didaktik (Aebli, 1987³) z.B. findet man immer wieder den Begriff der Anwendung oder den Begriff der Verinnerlichung. Das ganze 12. Kapitel des Buches "Zwölf Grundformen des Lehrens" bezieht sich auf das Thema "Von der geleiteten zur selbständigen Anwendung". Transfer ist Übung, Sicherung, Stabilisierung und

Erweiterung der aufgebauten Operationen. Transfer macht Lernen durch die Übertragung in veränderte Kontexte sinnvoll. 1987 erschien beim International Journal of Educational Research ein Sonderheft zum Thema "Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills" (De Corte, 1987). Schliesslich erschien 1993 "Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction" von Detterman und Sternberg (Hrsg.). Diese Schrift ist ein Kompendium der Transferforschung in neuerer Zeit. In der Tat, zu diesem Standard, der auch zentral für wissenschaftliches Arbeiten und Lernen ist, gibt es also eine Theorie, empirische Forschung, evaluative Resultate und eine lange vernünftige Praxis. Lernen ohne Transfererwartung ist beinahe sinnlos, denn "transfer is the degree to which a behavior will be repeated in a new situation" (Detterman, 1993, S. 4). Man kann heute sagen, dass transferale Settings zu den absolut notwendigen Bedingungen für fruchtbare Lehr- und Lernprozesse gehören.

Umso erstaunlicher ist nun das Ergebnis. Nicht nur, dass die Bearbeitung dieses Themas durch die verschiedenen Ausbildungsformen zu 40% bis 60% ausgeklammert ist, das Gewicht überwiegend auf einer ausschliesslich theoretischen Bearbeitung liegt. Zu ca. 65% wird das Thema damit auch als nur mittel bis bedeutungsvoll eingeschätzt und knapp mehrheitlich glauben die Befragten, dass sie, hätten sie dieses Wissen, es auch nur ab und zu beachten würden. (Besonders auffallend gilt dies für Fachgruppenlehrkräfte, die mehrheitlich gar nicht die Gelegenheit hatten, diesen Standard kennenzulernen, geschweige denn, sich mit ihm auseinanderzusetzen.) Wiederum sind keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsformen gegeben.

Es zeigt sich hier ein Phänomen, das bei vielen Standards anfällt: Wichtige pädagogisch-psychologische Fähigkeiten werden, insbesondere bei der universitären Lehrerbildung, weder zu einem Standard ausgebildet, noch schätzt man sie als wertvoll ein. Wir können noch nicht sagen, wie dieses Phänomen zustande kommt, aber wir denken, dass es im Widerspruch steht zu den wissenschaftlich orientierten pädagogischen Ausbildungsteilen, wie sie eben die Universität sehr gut leisten könnte. Unsere Hypothese ist, dass je mehr ein Standard nur theoretisch bearbeitet wird, desto tiefer die Bedeutung und desto weniger intensiv der zukünftige Gebrauch eingeschätzt wird.

5. *Fünftes Beispiel: "Hausaufgaben erteilen und überprüfen"* (Gruppe 12, fachdidaktisch bezogene Standards)

Die Frage lautete hier: "Ich habe in der Fachdidaktik Deutsch als wichtigstes Fach gelernt, wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann". Diese Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, das, was der Schüler (zusätzlich zur Arbeit in der Schule) sinnvoll selbständig bearbeitet, zu begleiten, zu integrieren und zu kontrollieren. Sinnvoll meint ausgestattet mit dem Wissen, unter welchen Bedingungen solche Arbeiten wirkungsvoll sind, zur Automatisierung von Gelerntem beitragen und in der Tat das schulische Lernen ergänzen. So ist es z.B. gut, wenn Schüler kontroverse moralische Themen auch mit ihren Eltern diskutieren und Prozess und Produkt solcher Auseinandersetzungen vorstellen. So ist es zweckmässig, bestimmte literarische Gebilde wie Gedichte auswendig zu lernen, wenn sie nachher für Theateraufführungen, Feiern oder andere öffentliche Anlässe gebraucht werden. So können bestimmte entdeckende Arbeiten in der Natur ausgeführt werden. So können Prüfungen besser für die individuellen Schüler vorbereitet werden, wenn diese mit bestimmten Strategien, die sie beim häuslichen, ja alltäglichen Lernen anwenden, leichter lernen als ohne diese Strategien.

Zum Aspekt der Hausaufgabe gibt es eine reiche Forschungsliteratur (z.B. Bischof, 1995; Feiks & Rothemel, 1981; Gage & Berliner, 1986; Geissler, 1985; Keck, 1994; Sommerla, 1978; Winkel, 1983). Es ist also leicht möglich, in diesem Bereich Theo-

rien zu diskutieren, empirische Ergebnisse zu betrachten, Qualitätsmerkmale zu entwickeln und in Übung und Praxis das adaptive Handeln zu trainieren. Hausaufgaben können missbraucht werden, können bei Schülern zu Angst führen, können eine Belastung für Eltern darstellen u.a. Es ist also unabdingbar, dass hier eine Psychologie des professionellen Handelns hinsichtlich der Gefahren und Wirkungen, der Effektivität und des richtigen Einsatzes gesehen und angewendet wird.

Das Ergebnis der Einschätzung zeigt, dass zwar alle Lehrerstudierenden nach Abschluss der Ausbildung von diesen Problemen Kenntnis haben, wobei allerdings meistens wieder nur die Theorie überwiegt. Es gilt die übliche Verteilung, mit ca. 30% nichts gehört, 40% nur die Theorie und 20% nur Übung oder nur Praxis und zu etwa 10% eine Zweierkombination. Die Unterschiede in den Ausbildungstypen sind nicht signifikant. Interessant ist nun aber, dass z.B. die Lehrkräfte für Berufsschulen diesen Standard mehrheitlich als nicht wichtig einschätzen, während die anderen nachmaturitären Typen diesen Standard als ziemlich oder sehr bedeutungsvoll wahrnehmen. Auch der spätere Einsatz wird bei der Berufsschule überwiegend nur als ab und zu notwendig eingeschätzt, keine der Berufsschullehrer meint, diesen Standard häufig beachten zu wollen, wobei doch gerade Berufsschulen enorm viele Hausaufgaben erteilen.

Dieses Resultat zeigt zwar wieder, dass hier ein grosses professionelles Potential nicht ausgenützt worden ist, denn es entsteht weder ein Portfolio zu diesem Thema, noch wird die höchste Übungsintensität erreicht. Besonders hervorzuheben ist aber das Faktum, dass genau dort, wo geübt wird, die Bedeutung abnimmt und auch die zukünftige Anwendung ebenfalls in der Ausprägung eine Abschwächung erfährt. Diesem Effekt wäre näher nachzugehen. Es scheint, dass die Beherrschung einer Sache zu deren Bedeutungsabwertung führt. Mitunter sind solche und ähnliche Effekte sehr überraschend und nicht so leicht einer Erklärung zuzuführen.

Abbildungen 2a bis 2d stellen vier häufig vorkommende Formen der Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der wahrgenommenen Ausbildungsintensitäten dar. Sie beziehen sich je auf Zusammenfassungen einer Gruppe von Standards hinsichtlich einer Ausbildungsform.

Abbildung 2a zeigt, dass ein Grossteil der Personen nichts gehört hat von dieser Gruppe der Standards; ein weniger grosser Teil hat nur theoretisch gearbeitet. Ganz anders die Gruppe 4 der Standards in Abbildung 2b. Hier haben mehr Personen - oder bei manchen ist es sogar die grosse Mehrheit der Personen -, nur theoretisch etwas gehört; viele haben aber auch hier keine Gelegenheit gehabt, diese Standards überhaupt kennenzulernen. Wieder anders Abbildung 2c. Hier herrscht das Praktische vor. Es scheint, dass für diese Standardgruppe oft der Grundsatz gilt: Vergessen wir die Theorien, handeln wir praktisch. Ähnliches finden wir bei der Gruppe 7 (Figur 2d) der Standards. Hier sind Theorie und Praxis zwar getrennt, werden aber etwa gleich intensiv eingeschätzt. Dies zeigt - zusammenfassend - einerseits, dass die Kategorien 4 und 5 schwach ausgeprägt sind. Dies belegt andererseits aber auch, dass der Wert der einzelnen Standardgruppe von den Ausbildungsplänen in sehr unterschiedlicher Weise artikuliert wird.

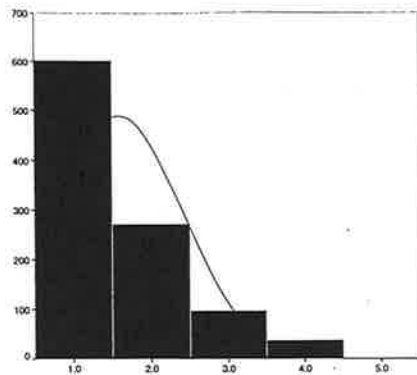


Abbildung 2a: Verteilung der Gruppe 1 der Standards "Lehrer-Schüler-Beziehungen" (Primarlehrerausbildung seminaristisch)

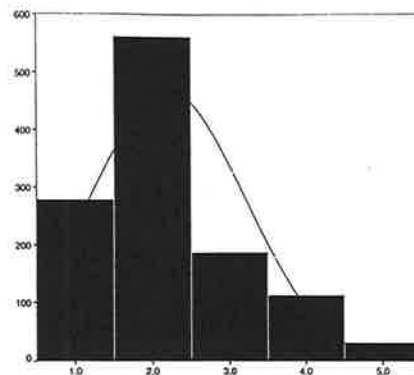


Abbildung 2b: Verteilung der Gruppe 4 der Standards "Aufbau und Förderung sozialen Verhaltens" (Primarlehrerausbildung nachmaturitär)

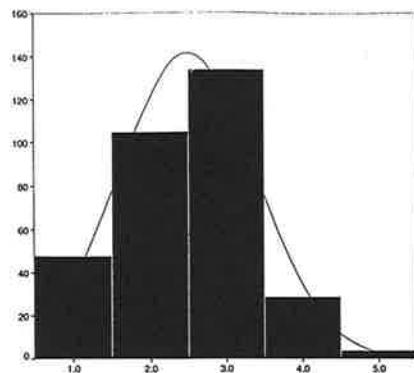


Abbildung 2c: Verteilung der Gruppe 2 der Standards "Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose" (Lehrkräfte für Kindergarten)

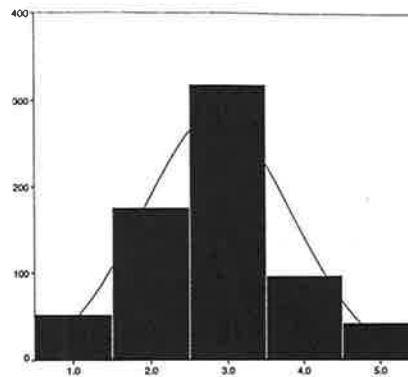


Abbildung 2d: Verteilung der Gruppe 7 der Standards "Leistungsmessung" (Berufsschullehrerausbildung)

Abbildungen 2a-d: Die vier Haupttypen der Verteilungsformen gruppierter Standards (1=nichts gehört; 2=nur Theorie; 3=nur Übung oder nur Praxis; 4=Theorie plus Übung oder Theorie plus Praxis oder Übung plus Praxis; 5=Theorie plus Übung plus Praxis)

Diskussion der Ergebnisse: Ein neues Paradigma für die Lehrerbildung

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sagen im Wesentlichen aus, dass die Intensität der Ausbildung für die Erreichung der Standards, nicht einmal der wichtigsten von ihnen, ungenügend ist. Sie sagt nichts darüber aus, warum dies so ist. Die Zuständigen der Ausbildung können sich mit dem Argument verteidigen, dass man in einer Ausbildung gar nicht das Niveau von Standards erreichen könne, dass dieser Anspruch erst in der Praxis erfüllt werde. Dem ist entgegenzuhalten, dass keine Praxis allein dies leisten kann, weil sie den Zusammenhang zwischen Theorie/Empirie einerseits und situativen Gegebenheiten/Praxishandeln andererseits nicht herzustellen vermag. Der Mythos, dass die Praxis alles Verfehlte heile und alles Fehlende ersetze, ist ein toter Mythos. In der Tat wird dies in der Medizin deutlich. Ein praktizierender Arzt kann zwar sehr viele wesentliche Diagnose- und Entscheidungsfähigkeiten verbessern; aber er kann kaum über sein bisher Gelerntes hinauskommen, ohne dass eben die Theorie/Empirie mit seinen Handlungen je systematisch neu in Verbindung gebracht wird. Er muss die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten schon mitbringen, wenn er eine Praxis aufbaut. Und sein Wissen muss weit über das hinausgehen, was sein berufliches Verhalten in der Situation erfordert. Will er aber entscheidend weiterkommen, so kann er dies nicht ohne Verarbeitung der Forschung und Kontakt mit den Kliniken tun.

Man könnte nun einwenden, dass eben nur ein Teil der Standards erreicht werden müsste, weil die Ausbildung nicht alles, was gefordert ist, leisten kann. Wenn man diesem Vorschlag zustimmt, dann müssten eigentlich mehr und vermehrt jene Fähigkeiten ausgebaut werden, die in Richtung Standards gehen, anderes (unnötiges Wissen) müsste fallen gelassen werden. Das ist die eine Lösung. Die andere wäre, dass die Fort- und Weiterbildung strukturell verankert wird, dass wir also für alle Lehrpersonen Gefässe für eine optimale und strukturell garantierte, inhaltlich ausgerichtete Fort- und Weiterbildung sichern. Das würde das Problem mit einem Schlage lösen. (Neue Ansätze für die Errichtung einer Pädagogischen Hochschule im Kanton Aargau erfüllen genau dieses Postulat. Sie interpretieren den Beruf der Lehrperson etwa als ein biographisches und berufsbiographisches veränderliches gesellschaftliches Konzept.)

Wir möchten einige Argumente angeben, die für eine grössere Befähigung in der Lehrerbildung hinsichtlich der Erreichung von Standards sprechen, als dies im allgemeinen angenommen wird.

1. Argument: Von der Festlegung der Standards durch eine von der Lehr-Lernforschung erhellte Praxis

Wissenseinheiten und curriculare Inhalte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sollten im allgemeinen von den Erfordernissen der Instruktionssituation bestimmt werden. Diese Erfordernisse der Lehr-Lernsituation werden so zugleich auch zum Ausgangspunkt einer neuen Forschungstradition gemacht, dies vor allem dann, wenn sie, wie dies in den USA z.B. am CERI in Stanford der Fall ist, zum Ausgangspunkt für Grundlagenforschung deklariert werden. Nicht andere Wissenschaften wie z.B. die Sozialpsychologie sind dann der Kern des Verstehens, sondern die Standards, die durch diese Situation determiniert sind. Und da ihre Auswahl durch kontextuelle Notwendigkeiten des Lehr-Lernangebots bestimmt werden, ist auch die Überformung durch andere Wissenseinheiten als Referenz unmittelbar gefordert. Dieser zweiteilige Weg, die Veränderung der Forschung von einer angewandten Wissenschaft zu einer Grundlagenforschung und die Erhellung der Lehr-Lernsituation durch ihre for-

schungsmässige Durchdringung, schafft ein neues doppelseitiges Programm, mit harten Anforderungen an beide, die zu lernenden Lehr-Lernverfahren und die zu erreichenden Standards.

2. Die bisherige Ausbildungsstruktur zertrümmern

Manche Reformen zur bisherigen Lehrerbildung haben wenig bewirkt, weil sie vermutlich a) von kontroversen Auseinandersetzungen getragen sind (etwa Einphasigkeit versus Zweiphasigkeit), die nur zu einer "blinden" formellen Verbesserung führten, aber zu keinem wirklichen Durchbruch; weil sie b) von den sie begleitenden Zusatzwissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Kommunikationstheorien u.a.) bestimmt worden sind, nicht aber von einer wissenschaftlich durchleuchteten Lehr-Lernanalyse im Klassen- und Schulraum. Es wäre notwendig, die Kategorien der Standards und ihre Erreichung als Richtmass zu nehmen, dies, um die Bedingungen zu reflektieren, die diese Erreichung fördern oder behindern. Die Zweiphasigkeit in Deutschland z.B. kann dann nicht wie ein politischer Mythos beibehalten werden, sondern muss sich dem Diktat der vier erwähnten Kriterien, die einen Standard bestimmen, unterwerfen und so neu gedacht werden.

3. Die Evaluation der Ausbildung muss sich an der Erreichung der Standards messen

Es gibt zur Zeit eine Reihe von Schriften, die das, was wir als Standards bezeichnen, ausführlich und mit Akribie darlegen. So etwa spricht Landolt in seinem Buch "Erfolgreich Lernen und Lehren" (1995²) von den Qualitätskriterien verschiedener Fähigkeiten wie Rollenspiel organisieren, Begriffe aufbauen, Üben als Wiederholen etc. Landwehr (1995²) stellt reflektierte Schritte eines Vorbereitungsmodells vor. Dubs (1995) entwickelt u.a. mit sehr grosser Sorgfalt das Problemlösen im Klassenraum. Miller (1987²) beschreibt mit Sorgfalt die Diagnose und den Abbau von Lernstörungen. Bessoth (1989) und Edler (1996) beschreiben die Messung und mögliche Verbesserung des Unterrichtsklimas, Stebler, Reusser und Pauli (1994) didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens etc. All diese Beispiele sind dazu da - auch wenn etwa bei Landolt oder Landwehr nicht alle vier Bedingungen für Standards gegeben sind -, das System der Standards aufzubauen. Zwei Dinge aber fehlen: Einmal wird kaum Vollständigkeit angestrebt, jede dieser Schriften vermittelt den Eindruck eines Teilprogramms. Zweitens werden die Ausbildungsbedingungen wenig besprochen. Das bereitet grosse Probleme. Um nämlich den Kanon der Standards festlegen zu können, müssen - unter dem Gesichtspunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens - Auswahlentscheidungen diskursiv getroffen werden. Die unterschiedlichsten Kräfte reden hier mit und zeigen, dass sie gewillt sind, daran zu denken, was denn wohl diesem Kanon entsprechen würde. Für jeden Standard müssten die neuesten Forschungsergebnisse in Schriften vorliegen, die überschaubar klein und handlich wären.

Aber auch die Ausbildungsstruktur müsste sich ändern. Das Ziel wäre jetzt nicht mehr, Inhalte zu ermöglichen, sondern das Ziel der Ausbildung wäre die Hervorbringung von Experten, die in "performance oriented" Examensteilen belegen könnten, dass sie die Standards mit zufriedenstellender Qualität beherrschen. Für diese je neuen Strukturen würden Zentren notwendig sein, die jungen Lehrerinnen und Lehrern die Ausbildung und Übung dieser Standards ermöglichen, und sie müssten jene Freiheitsgrade belassen, die jene in Verantwortung nehmen, die Ausbildung gestalten.

In der Tat, die Lehrerbildung sollte ihren Aufbau von der Erreichung der Standards her gestalten, auch wenn unterschiedliche Institutionen Unterschiedliches in unterschiedlicher Weise gestalten. Ziel ist es, die Standards oder ein Teil von ihnen zu erreichen. Wir wissen, dass eine gute Ausbildung, die sich auf Standards bezieht, neue

Strukturen braucht. Wir wissen aber auch, dass gute Strukturen allein keine gute Lehrerbildung hervorbringen.

Standards werden transzendiert

Zur Ausbildung von Lehrpersonen gehört ihr eigenes Verhältnis zu den Standards und deren moralische Fundierung. Dazu sind dreierlei Bedingungen notwendig:

1. Es ist wünschenswert, dass Lehrerstudierende ein verantwortliches Verhältnis zu den Standards entwickeln. Sie müssen sich selber gebunden wissen und selber für das Erreichen des jeweiligen Qualitätsniveaus zuständig sein. Lehrerstudierende müssen die Erreichung der mit den Standards gegebenen Ausbildungsziele selber anvisieren. Es ist deshalb auch verwerflich, wenn Standards einer bestimmten Ausbildungsphase zugewiesen werden. Sie müssen die Zielstruktur für jede Phase abgeben.
2. Standards sind in eine Prozessethik einzubauen. Damit verstehen wir jene Disposition, die einen Lehrer oder eine Lehrerin befähigt, an jeder konfliktuellen Stelle den Lern-, Produktions- oder Handlungsprozess zu unterbrechen und mit Betroffenen jene Bedürfnisse auszutauschen, die zu einem neuen moralischen Gleichgewicht führen. Wir sprechen vom realistischen "Runden Tisch", an dem Kinder und Lehrer lernen, Leid, Unrecht, Verletzungen zu artikulieren und so die Suche nach Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit zu ermöglichen. Weil alle Personen an solchen Prozessen immer Beteiligte und nicht Betrachter sind und Lehrer und Lehrerinnen immer verschiedene Aufgaben zugleich erfüllen müssen (koordinieren, stimulieren, beteiligen), sind solche Unterbrechungen und runden Tische einerseits über die Standards zu stellen. Andererseits sind sie selber ein Standard und transzendieren die Standards. Man muss sich vor Büchern mit dem Titel "What Works. Research about Teaching and Learning" (Bennet, 1986) hüten. Diese geben vor zu wissen, wie sich die Wirkweise der Standards verhält. Sie geben vor, dass man, wenn man das, was wirkt, tut, einen guten Unterricht hält. Dies ist der direkte Ziel-Mittel-Aberglaube, der sich ebenfalls unter falscher Kausalität versteckt.
3. Zur Transzendierung von Standards gehört auch eine innere Verpflichtung, sie optimal zu erreichen. Nisan (1992) konnte aufzeigen, dass Studierende, die sich ihrem Studium gegenüber verpflichtet fühlen, resistenter gegen Misserfolge sind und auch gesamthaft weniger Abbrüche vollziehen als jene, die weniger verpflichtet sind. Da wir die Standards aufstellen und transparent vorlegen, können sie zur Planung von Studienabschnitten in der Weise führen, dass sie eine Verpflichtung für Lehrende und in unterschiedlicher Weise für Lernende werden. Für Lehrende bedeutet dies, jene Information, jene wissenschaftlichen Ergebnisse, jene Fallgeschichten, jene Übungsmöglichkeiten und Evaluationsinstrumente bereitzustellen, die notwendig sind, damit die Studierenden die Standards erreichen. Für die Studierenden ergeben sich klarere professionelle Ziele als bisher, die besprochen und in übersichtlichen Detailplanungen ausgearbeitet werden. Um einen bestimmten Standard zu erreichen, sind dann jene Vorlesungs- und Seminarteile, jene Übungen und Praxisteile zu belegen, jene Fälle zu analysieren und jene Selbstevaluationen vorzunehmen, die eben diesen ermöglichen. Standards sind auf diese Weise in längerfristige Unternehmungen zu transformieren, die die Studienziele zumindest fundamental mitbestimmen. Standards sind so in jedem Studienabschnitt neu aufzugreifen und zu vertiefen.

Literatur

- Aebli, H. (1987). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Alexander, P.A. & Dochy, F.J.R.C. (1995). Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison Across Varying Cultural and Educational Communities. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 413-442.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M. & Jetton, T.L. (1994). The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. *Review of Educational Research*, 64 (2), 201-252.
- Bennett, W.J. (Ed.) (1986). *What Works. Research about Teaching and Learning*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Frankfurt/M.: Luchterhand.
- Bischof, F. (1995). *Wenn Hausaufgaben in die Schule gehen... Integrierte versus traditionelle Hausaufgaben - ein Vergleich in den Kantonen Schwyz und Zug*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg (CH), Pädagogisches Institut.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3* (S. 177-214). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). *Empirische Pädagogik*, 9 (1), 3-31.
- Bruner, J.S. (1970). *Der Prozess der Erziehung* (2. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 6-14.
- Dansereau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- De Corte, E. (Guest Ed.) (1987). Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills. *International Journal of Educational Research* (Sonderheft zum Thema), 11 (6).
- Detterman, D.K. (1993). The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Ed.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. (Ed.) (1993). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim & München: Juventa.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Schweiz. Kaufmännischer Verband.
- Edler, K. (1996). Die multifunktionale Schule - ein pädagogischer Leviathan? In F. Fauser (Hrsg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift* (S. 31-37). Seelze: Friedrich Verlag Velber.
- Einsiedler, W. (1995). Wissensstrukturierung im Unterricht. *Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, Nr. 79*.
- Feiks, D. & Rothemel, G. (Hrsg.) (1981). *Hausaufgaben - pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ford, G.W. & Pugno, L. (1972). *Wissensstruktur und Curriculum*. Düsseldorf: Schwann.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. G. Bach Hrsg. und übersetzt aus dem Amerikanischen (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Geissler, E.E. (1985). Elemente einer Didaktik der Hausarbeit. *Die Realschule*, 93 (4), 165-168.
- Heilmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3* (S. 171-176). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Ingenkamp, K. (1977). *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S. (Hrsg.) (1988). *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*. München: Psychologie Verlags Union.
- Keck, R.W. (1994). Hausaufgaben. In R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S. 147-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landolt, H. (1995). *Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Landwehr, N. (1995). *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Miller, R. (1987). *Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Mitchell, A.A. & Chi, M.T.H. (1984). Measuring Knowledge within a Domain. In P. Nagy (Ed.), *The Representation of Cognitive Structures*. Toronto: Department of Measurement, Evaluation, and Computer Applications of the Ontario Institute for Studies in Education.
- Nisan, M. (1992). Beyond Intrinsic Motivation: Sense of the desirable as motivation for learning. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry, J.-L. (Eds.), *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 126-138.
- Olechowski, R. & Rieder, K. (Hrsg.) (1990). *Motivieren ohne Noten*. München: Jugend und Volk.
- Reusser, K. (1995). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. Erscheint in F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band G: Wissenspsychologie*.
- Reynolds, R., Sinatra, G.M. & Jetton, T.L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31(2), 93-104.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderung. *Forschungsbericht Nr. 7 aus dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen*.
- Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3*. (S. 659-700). Göttingen: Hogrefe.
- Semb, G.B. & Ellis, J.A. (1994). Knowledge Taught in School: What is Remembered? *Review of Educational Research*, 64 (2), 253-286.
- Sommerla, G. (1978). Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In R.W. Keck (Hrsg.), *Hausaufgaben - empirisch untersucht. Schulversuche und Schulreform, Bd. 16*. Hannover: Schroedel.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, Ch. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (1997). *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Winkel, R. (1983). Hausaufgaben 4x Pro und 4x Contra. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35 (10), 476-479.
- Winkel, R. (1983). Sinnvolle Hausaufgaben: Widerspruch in sich selbst? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35 (10), 484-488.

Im Wandel bestehen - den Wandel mitgestalten

Urs Küffer

Strukturelle Veränderungen im Bildungswesen fordern dazu heraus, den Wandel mitzugestalten. Sie sind Anlass zur pädagogischen Besinnung und Anstoss zur inneren Erneuerung der Lernwege.

Die Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern führte am 13. November 1996 in Zusammenarbeit mit den Stufenorganisationen der Lehrerinnen und Lehrer an bernischen Gymnasien und Seminaren eine Tagung zur aktuellen Um- und Neugestaltung der Sekundarstufe II durch. Das Referat, das Urs Küffer bei diesem Anlass zur Einführung in die Tagungsthematik gehalten hat, geht von der Frage aus, ob und wie sich die Schule den aktuellen Herausforderungen stellt. Welches sind ihre innovativen Möglichkeiten? Was ihre Perspektiven?

Küffer zeigt in seinem Referat, dass sich die Schule in ihrer inneren Ausgestaltung nur dann wirkungsvoll erneuert, wenn sich die Bildungsarbeit an vereinbarten Leitideen orientiert. Die Verständigung auf handlungsbestimmende Ziele ist schulhausintern zu erarbeiten, wobei die Verpflichtung auf übergeordnete Ziele eine im einzelnen freie, selbstverantwortete Gestaltung des Unterrichts nicht ausschliesst. Das im Zielbezug zu planende pädagogische Handeln fordert von den Lernenden wie von den Lehrenden klar zu umschreibende und auszuweisende Leistungen. Es setzt Massstäbe. Effektives Lernen ist getragen von einer Haltung der Wertschätzung, einer Vertrauen schaffenden Beziehungskultur, und somit wesentlich mitbestimmt durch das Schulleben, die Schumatmosphäre.

Der Wille zur inneren Veränderung der Gymnasien und zur konstruktiven Transformation bisheriger bernischer Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Gymnasien eigener Prägung setzt bei allem Wissen um die Risiken und um die Störanfälligkeit des Systems Schule im Prozess ihres inneren und äusseren Wandels ein Minimum an Sicherheit und Verlässlichkeit voraus. Küffer spricht jedoch nicht einer alle Schwierigkeiten und Konflikte glättenden Harmonisierung das Wort. Bei aller Einigung auf verbindliche Ziele und Lehrweisen gilt es, Andersartigkeit anzuerkennen und Widersprüche auszuhalten. Es geht aber auch darum, sich ungerechtfertigten Ansprüchen zu widersetzen. Eine vorschnelle Verständigung führt zum Profilverlust und schwächt die pädagogische Kraft. Die derzeitige Entwicklung der Schule fordert dazu heraus, mit Konflikten zu leben, und setzt den Willen voraus, anstehende Probleme gemeinsam zu lösen. (Red.)

Selbst- oder fremdbestimmt?

Werden die Veränderungen, die sich zur Zeit im Bildungswesen vollziehen, durch ausserschulische Mächte gesteuert? Verfügen die Lehrer und Lehrerinnen über den nötigen Mitentscheidungs- und Handlungsraum, damit sie die Entwicklung der Schule mitgestalten? Oder bleibt ihnen nur passives Mittun, resigniert oder ironisch?

Meine Frage ist nicht die, ob sich die Schule verändern muss, sondern die, ob sie es, wenn sie es denn muss, überhaupt kann. Ich versuche zu klären, ob und unter welchen Voraussetzungen die Lehrkräfte eine Chance haben, diese Veränderung effektiv mitzugestalten.

Ich stütze mich in meiner dreiteiligen theseförmigen Antwort vorab auf jüngere und jüngste Forschungen zur Schulwirkung. Das, was ich darlege, soll zeigen, dass sich

eine selbstorganisierte schulhausbezogene Entwicklungs- und Innovationsarbeit auszuwählen und warum sie die Sicherung der Qualität einer „guten Schule“ und ihre weitere Optimierung fördern kann. Was also sind unsere Möglichkeiten, als Lehrkräfte auf die Entwicklung der Schule Einfluss zu nehmen?

Schulhausbezogene Innovation

Meine erste Teilantwort auf diese Frage lautet: *Schule wirkt massgeblich als Kultur einer Einzelschule. Lehrer und Lehrerinnen, die dies erkennen und berücksichtigen, erhöhen ihre Chancen, schulische Entwicklung mitzugestalten und effektive schulische Arbeit zu leisten.*

Als öffentliche Einrichtung hat sich die Schule lange Zeit als weithin statisches System erwiesen. Die Strukturen der Verwaltung, der Aufsicht, der Lernorganisation hatten sich verfestigt und blieben konstant. Mit dem Grundsatz der Schulpflicht schien dieses Beharren ausreichend legitimiert, und viele Lehrkräfte nahmen es als selbstverständlich hin: Öffentliche Schule hatte einen klaren Zweck, dem es in weitgehend vorgegebenen Bahnen nachzuleben galt. Sie hatte lehrerzentriert und in Fächer aufgegliedert in öffentliche Lebensbereiche einzuführen, die Gymnasien im besonderen in anspruchsvolle kulturelle Überlieferungen und in die wissenschaftliche Kultur. Anders war Schule, trotz heftiger, aber fragmentarischer und letztlich vereinzelter reformpädagogischer Attacken¹ nicht vorstellbar.

Untersuchungen zur schulischen Entwicklung und zum Problem der schulischen Wirkung zeigen nun, dass Schule weit mehr Variabilität entwickeln kann und auch tatsächlich entwickelt, als lange vermutet wurde. Offenbar in starker Abhängigkeit von ihren Binnenverhältnissen - und hier besonders von den schulklimatischen² Voraussetzungen - konnten und können Einzelschulen gleicher äusserer Statur sehr unterschiedlich erfolgreich sein. Schulen sind kulturelle Konstruktionen, und als solche sind sie veränderbar und je unterschiedlich wirksam. Im Sinne von ganzheitlichen Systemen interagieren die einzelnen Teile in komplexer Weise; je nach Art der Interaktionen variieren die Ergebnisse.

Wo aber sind die Motoren der Veränderung angesiedelt? Hier führten die Schulforschungen der letzten zwei Jahrzehnte zu prägnanten Ergebnissen. Die Schulentwicklungen in den sechziger und siebziger Jahren folgten vielfach Modellen, die nicht falsch, aber unzureichend waren. Grossräumige curriculare oder schulorganisatorische Innovationen, von Experten mit guten Absichten und Zielen entwickelt und in Paketen an die Lehrer und Lehrerinnen zur Umsetzung vermittelt, blieben erstaunlich begrenzt in ihren Wirkungen³. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass Wissen von

¹ Den fragmentarischen und uneinheitlichen Charakter der Reformpädagogik hat insbesondere Oelkers herausgearbeitet. Vgl. Oelkers, 1988, S. 187-228.

² Eine Diskussion der hier verwendeten Begriffe Schulklima und Schulkultur muss unterbleiben. Eine kurze Anmerkung zum Begriff *Schulkultur* muss genügen. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen vieler Survey-Studien (vgl. Aurin, 1990; Purkey/Smith, 1983) verwende ich hier den Begriff so, dass dessen spezifische Bindung an den ganzheitlichen Kontext der einzelnen Schule hervorgehoben wird, einer rationalen Analyse aber zugänglich bleibt. In der Hauptsache geht es um gemeinsame Orientierungen, Bedeutungen, Wissensformen und Konfigurationen des Könnens, welche der einzelnen Schule eine spezifische Identität verleihen und damit für Lehrer und Schüler handlungsstrukturierend wirken. Ausführungen zu den aktuellen Debatten über den Kulturbegriff und über kulturelles Denken in schulpädagogischen Zusammenhängen finden sich in Fend, 1996 (Explikation ethnomethodologischer Forschung, S. 90ff) und in Terhart (1994).

³ Fend (1996, 85-97).

den zuständigen Lehrkräften nicht einfach übernommen, sondern in komplizierten Prozeduren und mit wichtigen Modifikationen angeeignet, unter Umständen auch verworfen wird. Schule, so zeigte sich übereinstimmend in angelsächsischen und deutschen Untersuchungen, erneuert sich dann wirkungsvoller, wenn die Initiativen von der einzelnen Schule mitgetragen werden; sie erneuert sich dann effektiver, wenn Vielfalt der Gestaltungsformen bei kooperativ und klar vereinbarten Zielen als Stärke betrachtet wird; sie wird dann erfolgreicher, wenn sich viele Akteure einer Schule zielstrebig an Neuorientierungen und an der Auswertung der Erfahrungen beteiligen.

Vernetztes, kooperatives Planen und Handeln

Damit bin ich bereits ins Aussagefeld meines zweiten Antwortteils vorgestossen. Er lautet: *Schulen verändern sich wirkungsvoll, wenn die Initiativen von selbstverantwortlich agierenden Lehrpersonen an Einzelschulen ausgehen oder doch von ihnen mitgetragen werden. Lehrer und Lehrerinnen, die sich über den Unterricht hinaus kooperativ am Aufbau ihrer Schule beteiligen, erhöhen die Wirkung ihres pädagogischen Handelns.*

Wirkliche Veränderung setzt das (curriculare, lernorganisatorische, personale) Engagement der unmittelbar Betroffenen voraus. Die Chance auf Veränderung wird hingegen geschmälert, wenn Wandel einseitig von oben angeordnet wird.

Was kennzeichnet das Denken und Handeln von Kollegien an erfolgreichen Schulen? So schwierig es nur schon ist, sich auf gemeinsame Kriterien⁴ zu einigen, so vielschichtig die Ergebnisse der internationalen Forschungen demnach auch ausfallen müssen, einzelne Entdeckungen verdichten sich zusehends zu gut belegbaren Aussagen: Qualifizierende und sozial bildende Schulen arbeiten an einer klaren, anspruchsvollen und diagnostisch sensiblen Wissensvermittlung; sie begünstigen selbstmotiviertes, zugleich verbindliches Lernen; sie achten auf vertrauensvolle zwischenmenschliche Beziehungen in Unterricht und Schulleben; sie betrachten partizipativ ausgehandelte Ordnungen als Voraussetzung und nicht als Hinderung für freiheitliches unterrichtliches Schaffen. Vernetztes Planen, kooperatives Gestalten, explorierendes Vorgehen und transparentes, selbstbestimmtes Prüfen und Sichern der schulischen Qualität sind Kennzeichen derartiger Kollegien. Die kollegialen Anstrengungen richten sich über den Unterricht hinaus auf das gesamte schulische Handlungsfeld und auf die Organisation selbst. Lehrerinnen und Lehrer in wirkungsvollen Schulen berücksichtigen, dass eine Handlung in ihrem Fachraum und im Bereich des Schullebens Konsequenzen für den Unterricht oder die Schullebensunternehmungen ihrer Kollegen und Kolleginnen haben kann. Folgerichtig werden in kooperationsbereiten Teams Regeln ge-

⁴ Die Frage nach der guten Schule ist nicht neu, aber sie wird teilweise in neuartiger Form gestellt und öffentlich neuartig kommuniziert. Die Kriterienvielfalt ist kaum übersehbar. Fokussiert man auf die Lehrperson, auf die Schule als System oder (wie in meinem kurzen Rererat) auf die pädagogische Handlungseinheit Schule? Folgt man den öffentlichen Erwartungen, den Beschreibungen der Lehrenden oder/und der Lernenden, den Setzungen der politischen Instanzen? Zielt man ausschliesslich auf fachliche, didaktische und lernorganisatorische Dimensionen des Unterrichts, oder anerkennt man auch Aspekte des Schulklimas, der pädagogischen Organisation? Denkt man an mehr oder weniger äusserliches Wissen oder an (wissensgebundene) Problemlösefähigkeiten, allenfalls auch an umfassendere Fähigkeiten der Selbstreflexion und der Selbststeuerung von Schülern und Schülerinnen? Zur künftigen Erforschung der Qualität von Schulen muss hier der Hinweis genügen, dass sich eine mehrebenenanalytische Betrachtungsweise (vgl. Fend 1996, S.93) anbietet. Anders als in der Vergangenheit dürften Ebenen (und Forschungsparadigmen) nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern es müsste deren Interaktion interessieren.

genseitig abgestimmt. Damit erzielen die Teams, das zeigen die Forschungen, positive Wirkung.

Widersprüche aushalten, Konflikte austragen, Grenzen ziehen

Ich komme zu meinem dritten (und nun stärker erfahrungs- als forschungsbezogenen) Antwortteil. Er erweitert die Antwort auf die Frage, was die Gestaltungschancen von Lehrerinnen und Lehrern an einzelnen Schulen ausmacht, im Hinblick auf zentrale Kompetenzen der Lehrkräfte. Er lautet: *Veränderungen von Schulen sind komplexe, widersprüchliche und meist konfliktreiche Vorgänge. Die Mitgestaltungschancen und die pädagogische Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern erhöhen sich, wenn sie (neben fachlichen Kompetenzen und didaktischer Expertise) Konfliktfähigkeit und Grenzbewusstsein entwickeln.*

Schulen als Handlungs- und Interaktionseinheiten aufzufassen, bedeutet, sie als komplexe Gebilde zu erkennen. Es bedeutet auch, ihre unausweichliche Störanfälligkeit zu akzeptieren. Dass Schulrealität wie jede Realität vorerst einmal subjektiv und damit unterschiedlich wahrgenommen wird, ist empirisch mannigfach erhärtet. Ebenso deutlich erkennbar ist, wie viel am pädagogischen Geschehen unvorhersehbar und risikoreich ist. Mit diesen komplizierten Sachverhalten sind Konflikte programmiert, und Konfliktregelungsarbeit ist angezeigt.

Zu dieser Konfliktregelungsarbeit gehört nach meiner Einsicht vorerst, dass wir in der Schule Andersartigkeit tolerieren. Mit dieser Toleranz meine ich nicht eine Haltung des "laissez faire". Es scheint mir unverzichtbar, dass sich jedes Mitglied eines Kollegiums verantwortlich weiss, dass an seiner Schule ein vernünftiger Konsens über die Ziele und Wege erarbeitet wird. Diese Konsensarbeit⁵ kann aber die unterschiedlichen Ausgangspositionen nicht überspringen, sie muss sie vielmehr konstruktiv nutzen. Eine weltanschauliche Uniformierung von Lehrpersonen, eine romantische Harmonisierung spannungsvoller, aber auch spannender differenter Meinungen von Lehrpersonen bedeutet viel eher Profilverlust als Gewinn an pädagogischer Kraft.

Zur notwendigen Konfliktregelungsarbeit zähle ich ferner, dass wir in einem Kollegium nicht kalkulierbare und widersprüchliche Entwicklungen geduldig wahrnehmen und analysieren, nicht aber sofort bewerten. Das ist, ich weiss, oft schwierig. Wer von uns ist nicht geschult im Digitalisieren der Realitäten? Aus systemischer Sicht erleichtern wir uns aber manches, wenn wir uns ausreichend darin üben, dialektisch zu reflektieren und das Denken und Handeln mit Ambivalenzen, mit Unsicherheiten und Risiken zu pflegen. Vermutlich gelingt eine derartige Konfliktregelungsarbeit in einem teamorientierten Kollegium eher.

Einem entwickelten oder entwicklungsbereiten Schulteam dürfte es auch leichter fallen, bei seinen Mitgliedern jene andere Kompetenz zu stärken, die mir für wirksame Schulen entscheidend scheint: die Fähigkeit, Grenzen zu setzen und durchzusetzen, auf der Ebene des Unterrichts, des Schullebens und der schulischen Organisation insgesamt. Lehrpersonen wie Schulen können sich nicht nur immer weiter öffnen, sie müssen sich gegenüber hektischen, oft auch bloss modischen Veränderungen, die ohne ausreichende Sinnreflexion vor sich gehen, auch abgrenzen. Lehrerinnen und Lehrer wie Schulen können ihre Verantwortung nicht immer nur erweitern, sie müssen

⁵ Vgl. hierzu: Aurin, 1994.

unzumutbaren Anforderungen, die mit dem Kerngeschäft der Schule nichts mehr zu tun haben, auch entgegneten⁶. Diese schwierige Grenzregelungsarbeit gelingt nach meiner Einsicht besser, wenn sie im Team abgesprochen wird.

Trivial? naiv? einseitig?

Was ich hier ausführe, mag für manche trivial, naiv oder einseitig sein: trivial, weil längst bekannt; naiv, weil die Wirklichkeit anders ist; einseitig, weil ausgerichtet auf die Organisationsentwicklung im Team. Dazu einige abschliessende Bemerkungen.

Trivial: Tatsächlich, manches, was uns von der jüngsten Forschung empfohlen wird, vermuteten oder wussten reflektierende Praktiker schon lange. Da und dort erscheinen alte Dinge nur in neuen Kleidern. Aber als Praktiker dürfen wir es uns nicht zu leicht machen. Die schulische Organisationsforschung etwa fördert durchaus praktikable Empfehlungen zutage, die wir gelegentlich zu rasch als selbstverständlich oder als abgehoben etikettieren. Soll die Kollegiumsarbeit, das Gruppenlernen, nicht in unfruchtbaren Diskussionen enden, braucht sie Systematik, Ordnung, Vereinbarung und auch stete Überprüfung. Das beachten wir nicht immer genügend. Zu oft übersehen wir, dass Schulentwicklung in kleinen Schritten erfolgen sollte, in Phasen gegliedert werden müsste, in der zumindest Diagnose und Massnahme voneinander getrennt werden. Dass Teamarbeit verlangt, Rollen und Beziehungen zu klären, vergessen wir gelegentlich zu unserem Schaden.

Naiv: Gut und recht mag sein, was hier zu schulhausbezogenen Innovationen ausgesagt ist; Realität ist doch, dass der Staat den Rahmen setzt und zunehmend eng setzt, und dann verpuffen die besten Bemühungen. Gewiss, wenn die staatlichen Stellen von der Schule stets mehr fordern, ihr aber weniger an Freiräumen und Ressourcen zugestehen, dann entleeren sich die Phantasiereservoirs auch der kreativsten Lehrkräfte. Verkürzung der schulischen Ausbildung, Verknappung der materiellen Mittel bei gleichzeitiger diffuser Erweiterung der Aufgaben und der Verantwortungsbereiche sind nicht dazu angetan, innovationsfreundliche Kräfte zu ermutigen. Aber auch hier dürfen wir es uns nicht zu leicht machen und uns nicht zu rasch nur als Opfer sehen. Die Kernaufgaben und die Standards der Bildung müssen überlokal diskutiert und zentral festgelegt werden, damit schulübergreifende Vergleichbarkeit (nicht Gleichartigkeit) erreicht wird und damit Experimentierfelder für Veränderungen klar abgesteckt und gut genutzt werden können. Selbstdetermination und Autonomie mit Mass ist zu suchen, nicht die Abwehr jeder öffentlichen Erwartung und jeder staatlichen Qualitätskontrolle. Schulen sind auf jeden Fall rechenschaftspflichtig.

Und noch einmal: Wir müssen da und dort noch besser erkennen und nutzen, dass wir als direkt Betroffene doch einigen Spielraum haben, Ziel, Richtung und Tempo der Veränderung mitzugestalten - dann nämlich, wenn wir uns zusammenschliessen und gemeinsam unsere Anliegen vertreten. Wollen wir unpädagogischen Fremdkontrollen entgehen, müssen wir uns früh genug um pädagogische Selbstkontrolle bemühen. Eine Anmerkung aus aktuellem Anlass: Wollen wir diskutablen Privatisierungstendenzen entgegenhalten, müssen wir gemeinsam zeigen, dass wir imstande sind, Schulen selbstorganisiert an berechnete Modernitätsforderungen anzupassen.

⁶ Im Rahmen dieses kurzen Referats muss unterbleiben, was von der Sache her wichtig wäre: eine grundsätzlichere Diskussion aktueller Bestrebungen, den Aufbau und die Gestaltung von Schulen vermehrt auf betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte auszurichten. Dass die Diskussion über Fragen von Effizienz und Effektivität verstärkt unter ökonomischen Aspekten geführt wird, erscheint mir richtig; dass sie immer *auch* pädagogisch geführt wird, halte ich für unabdingbar.

Einseitig: Es kann moniert werden, was ich hier darlege, betone einseitig die Perspektive der Gruppe und der Organisation; ich erwartete das Heil, unzulässig vereinfacht, von Teams und von organisierten Kollektivs. Dabei unterliesse ich es, die Personen ausreichend ins Spiel zu bringen, und zudem ginge ich nicht differenziert genug auf Faktoren ein, die die Entwicklungen in den jeweiligen Kontexten mitbestimmen. So sei wohl manches für die Primarstufe und die Sekundarstufe I angemessen, es treffe aber kaum die Realität von Höheren Mittelschulen.

Sicher: Viele wichtige Dinge bleiben aus naheliegenden Gründen ungenannt: die Kriterien müssten ausgiebig diskutiert werden; die Rahmenbedingungen (Kontrolle, Unterstützung, materielle Ressourcen) verdienen eine gründliche Analyse; die Funktion der Schulleitungen, die, wie Forschungen zeigen, ausserordentlich bedeutsam ist⁷, verlangt nach einer intensiven Reflexion. Wenn ich an die jungen Kolleginnen und Kollegen denke, an Lehrpersonen mit befristeten Anstellungen auch, müsste die Frage der Solidarität energischer und verbindlicher angesprochen werden, Lösungen wie Frühpensionierungen und anderes mehr. Es müsste aber auch deutlicher die Frage aufgeworfen werden, wie man all die Organisationsaufgaben neben der Lehrverpflichtung wahrnehmen soll, wenn keine entsprechende Anrechnung im Stundendeputat vorhanden ist.

Einem möglichen Irrtum will ich entgegentreten. Wenn ich hier den pädagogischen Organisationsaspekt und die Teamarbeit betone, dann will ich damit in keiner Weise das freie und selbständige Denken von uns Lehrerinnen und Lehrern, unsere individuelle Inspiration und Menschlichkeit einschränken - im Gegenteil. Organisationen wie die Schulen werden dann und nur dann zu lebendigen und lernfähigen Systemen, wenn die einzelnen als Personen ernstgenommen werden und wenn sie lernbereit sind. Entwicklungen bleiben allgemein und abstrakt, solange sie nicht durch persönlich wahrnehmende und wahrgenommene Lehrpersonen konkretisiert werden. Aber gerade als Lehrpersonen, die persönliche, unbürokratische schulische Beziehungen schätzen, dürfen wir pädagogische Managementaufgaben nicht geringschätzen. Denn wenn wir jeglichen sogenannten „Verwaltungskram“ aus unserer „ganzheitlichen“ unterrichtlichen Arbeit ausgrenzen, dann läuft die Verwaltung Gefahr, sich zu verselbständigen und das Pädagogische zu überwuchern. Das Individuelle, das Persönliche bleibt dann gerne auf der Strecke.

Richtig ist auch, dass bisher nur wenig Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschungen auf die Sekundarstufe II zielten. Die wenigen Untersuchungen⁸ legen aber die Vermutung nahe, dass trotz aller Differenzen der Klientel, der Aufgaben, der curricularen Ansprüche, der Umfelder einiges von dem, was in anderem Stufenbezug erforscht wurde, auch für Schulen der Sekundarstufen II gilt. Ganz besonders trifft dies für die Bedeutung der schulklimatischen Voraussetzungen zu - und gerade deren Gestaltung haben wir wesentlich in den eigenen Händen.

⁷ Vgl. Baumert, 1992, S. 52-63.

⁸ Erste eigene Vorstudien laufen. Sie bestehen einerseits aus eingehenden Analysen von Konzepten bzw. von Programmschriften von gymnasialen Schulen, andererseits aus der Befragung von Schulleitern und Lehrpersonen mittels gering vorstrukturierter Fragebogen. Fokussiert wird auf Schlüsselfaktoren und zentrale Prinzipien innovativer Entwicklungen in gymnasialen Schulen.

Im Wandel bestehen: Schulentwicklung als Prozess der Konsensfindung

Ich fasse zusammen: Wenn wir Lehrer und Lehrerinnen Schulen als veränderbare Kulturen begreifen; wenn wir bereit sind, uns kooperativ auf Konsensprozesse einzulassen; wenn wir dabei Konflikte als Chancen zu erkennen vermögen, dann erhöhen sich unsere Möglichkeiten, im Wandel zu bestehen. Dass dazu strukturelle Sicherheiten und Verlässlichkeiten notwendig sind, ist unverkennbar - und muss von uns unerschrocken ausgesprochen werden.

Durch fachübergreifendes und kooperatives Arbeiten treten wir dem Vorurteil entgegen, Lehrpersonen hätten keinen Sinn für Teamarbeit und solidarisches Handeln. Es ist, denke ich, wegweisend, wenn wir uns Fragen der Qualitätssicherung stellen und damit zeigen, dass wir uns die Kontroll- und Evaluationsaufgabe nicht diktieren lassen, unsere Arbeit aber durchaus einer selbstkritischen Kontrolle öffnen. Und schliesslich: Es ist wichtig, wenn wir uns der Frage stellen, wie wir mit den offensichtlich gestiegenen Belastungen⁹, welche der gegenwärtige gesellschaftliche und schulische Bildungswandel mit sich bringt, in gesunder Art umgehen können. "Verheizte Menschen geben keine Wärme", so der Titel eines intelligenten Buches von Urs Frauchiger (Frauchiger, 1985). Wir haben, denke ich, die Pflicht, uns einzusetzen, aber wir haben auch ein Recht, uns in unserer pflichtbewussten Arbeit nicht erschöpfen zu müssen.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.). (1990). *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett.
- Baumert, J. (1992). Schulleitung in der empirischen Forschung. In M. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 52-63). Braunschweig: SL-Verlag.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 85-97.
- Frauchiger, U. (1985). *Verheizte Menschen geben keine Wärme*. Bern: Zytglogge.
- Oelkers J. (1988). Die Reformpädagogik. In R. Winkel (Hrsg.), *Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 187-228). Düsseldorf: Schwann.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal* (4), 426-452.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 685-699.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim/Basel: Beltz.

⁹ Zur Belastungssituation im Lehrerberuf: Vgl. Ulich, 1996.

Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback

Marianne Ludwig-Tauber, Katja Herz, Gregor Studer und François Stoll

In der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen wird Wert darauf gelegt, dass die Schulung nicht nur auf der Ebene der praktischen Fertigkeiten ansetzt, sondern auch auf der Ebene der Reflexion. Hilfreich dabei ist eine Begleitung durch einen Coach, wie das im Praktikum der Fall ist. Es wird angenommen, dass die Gestaltung einer kooperativen Beziehung in der Nachbesprechung Voraussetzung für die Selbstreflexion der Studierenden ist (Herzog, 1995). In diesem Artikel wird postuliert, dass die Nachbesprechung von Unterricht im Praktikum oder im Rahmen von kollegialen Besuchen oft nicht konstruktiv verläuft, da die UnterrichtsbeobachterIn durch die Verwendung von wertenden Aussagen die Beziehung asymmetrisch definiert. Um diesem Defizit zu begegnen, wurde ein Vorgehen entwickelt, das eine reziproke Beziehung zwischen UnterrichtsbeobachterIn und Lehrperson ermöglicht. Das entwickelte Setting mit Beobachtungsinstrument - zusammengefasst unter dem Begriff "datengestütztes Feedback" - bewährte sich in einer Pilotstudie mit acht Lehrpersonen, in welcher es um die Kongruenz und Diskrepanz zwischen personenzentrierter Einstellung und Verhalten im Unterricht ging.

Lehrerreflexion

Von Lehrerinnen und Lehrern wird gefordert, dass sie die praktischen Fertigkeiten des Unterrichtens beherrschen. Zudem sollen sie kritisch über ihr Handeln im Unterricht nachdenken können. "Lehrpersonen müssen in ihrem täglichen Handeln in der Lage sein, ihre Arbeit bewusst wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Der Entwicklung der Reflexivität in der Lehrerbildung gebührt grosse Aufmerksamkeit" (Gautschi, 1995, S. 209). Lehrerinnen und Lehrer sind "neugierig lernende und forschende Menschen" (LCH-Leitbild, These 3).

Was ist mit dem Begriff "Reflexion" gemeint? Dick (1994, Kapitel 4.2.) erörtert den Begriff aus historischer Sicht und kommt zum Schluss, dass reflektiertes Lehrerhandeln Begründungen und Konsequenzen einbezieht, und dass es sich somit abhebt von automatischen Routinen, blindgesteuerten oder impulsiven Handlungen, zum grossen Teil unbewussten alltäglichen Erfahrungen (S. 98). "Ein Experte ist also jener Lehrer, der nicht einfach nur sein Handwerk versteht, sondern darüber hinaus anderen die Gründe für seine beruflichen Handlungen und Entscheidungen deutlich machen kann (Shulman, 1983, zit. nach Dick, 1994, S. 139). Für Dick (1994) ist Reflexion dann fruchtbarer Bestandteil der beruflichen Entwicklung, wenn Lehrpersonen oder Studierende eingebettet in eine *kooperative Beziehung zur Unterrichtsbeobachterin* (S. 365) ihre eigenen *praktischen Erfahrungen* im Unterricht aufarbeiten (S. 96, 113, 364), über die *Beziehung zwischen Einstellung und Handlung* (S. 366) nachdenken können und im Sinn der *Eigenerforschung* aus der eigenen Erfahrung lernen und neues Wissen generieren wollen (S. 174).

Einstellung und Handeln: Kongruenz oder Diskrepanz?

Dick fordert von der Expertenlehrperson, dass ihre Einstellung und ihr Handeln weitgehend kongruent sind (S. 364), andererseits fordert er auch Offenheit für allfällige Diskrepanzen (S. 367). Dass die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln nicht einfacher Art ist, haben die Sozialpsychologen Ajzen und Fishbein (1980) aufgezeigt. Argyris (1985, S. 80ff) unterscheidet zwischen einer vermeintlichen (espoused theory) und einer tatsächlich im konkreten Verhalten wirksamen Theorie (theory in use). So könnte zum Beispiel eine Lehrkraft, die von sich behauptet, sie unterrichte schülerzentriert (espoused theory), in Realität lehrerzentriert unterrichten (theory in use), ohne es zu merken. In der Aktionsforschung von Chris Argyris geht es darum, die Alltagshandlungen mit den Personen zusammen auf allfällige Diskrepanzen zwischen Einstellung und Verhalten hin zu analysieren, um ihnen zu helfen, ihre Ziele besser zu erreichen. Häufig werden fälschlicherweise noch effizientere "Techniken" zur Zielerreichung gesucht anstatt zu reflektieren, ob die betreffende Person überhaupt am gesteckten Ziel festhalten will, und welches Ziel von allenfalls mehreren widersprüchlichen für sie in der Situation Priorität hat.

Die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln im Alltag ist auch darum komplex, weil die bewusst formulierte Einstellung nur einen Anteil bildet. Daneben sind unbewusste Theorien und Konzepte handlungswirksam. So hat etwa Brück (1978) darauf hingewiesen, dass Lehrverhalten durch autobiographisch erworbene, weitgehend unbewusste Konstellationen geprägt sein kann. Beispielsweise versagt ein Lehrer mit negativer Autoritätserfahrung in Führungsaufgaben, indem er systematisch unklare Arbeitsaufträge erteilt und seine Forderungen an die SchülerInnen nicht klarstellt. In solchen Fällen sind Gespräche mit einem "kritischen Freund" - Brück veranschaulicht sie auf eindrückliche Art in seinen wörtlichen Nachbesprechungsprotokollen mit angehenden Lehrern - von grosser Hilfe.

Die Gestaltung einer reziproken Beziehung zwischen UnterrichtsbeobachterIn und Lehrperson

Dicks Forderung nach einer reziproken Beziehung zwischen der Unterrichtsbeobachterin/dem -beobachter und der Lehrperson ist besonders in den Praktika von Studierenden nicht leicht zu erfüllen. Herzog (1995) fordert in seinem Artikel über reflexive Praktika, dass die Praxislehrkraft in der Nachbesprechung von Unterricht eine *nicht-direktive Gesprächssituation* schafft. Nur so ermögliche sie einen Dialog mit den Studierenden, welcher der Selbstreflexion förderlich sei. Dem natürlichen Autoritätsgefälle zwischen Coach und PraktikantIn sei entgegenzuwirken, indem die beiden Methoden, Vormachen/Nachmachen im Sinne des Lernens durch Imitation einerseits, und die Gespräche andererseits, kombiniert würden (S. 270).

Für die Herstellung von Reziprozität in der Nachbesprechung müsste der Coach aber folgende Bedingungen einhalten:

1. Er müsste seine Beobachtungen im Unterricht mit einer Sprache rückmelden, welche beschreibt und nicht wertet.
2. Er müsste sich seiner eigenen Vorstellung von "gutem Unterricht", seiner eigenen Erziehungsphilosophie und Theorien mindestens zum Teil bewusst sein.
3. Er müsste die subjektiven Anteile darin erkennen.

In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften fiel uns auf, dass nicht selten Lehrpersonen anlässlich *kollegialer gegenseitiger Besuche* (z.B. im Rahmen des Fördernden Qualifikationssystems FQS), wenn sie über beobachteten Unterricht sprechen,

wertende Wörter verwenden. Dadurch definieren diese Lehrpersonen die Beziehung zu ihrer Kollegin/ihrem Kollegen als eine asymmetrische (vgl. Flammer, 1997, S. 112,120), was natürlich im Rahmen eines kollegialen Verhältnisses Missmut erzeugen kann. Auch *im Praktikum* wird die Nachbesprechung durch die Verwendung einer Beurteilungssprache oft unbeabsichtigt zu einem Beurteilungsgespräch. Nicht selten vernehmen wir in Fortbildungs- und Supervisionskursen von Praxislehrkräften, dass sie erstaunt sind, wenn sich die Praktikantin/der Praktikant in der Nachbesprechung kaum äussert und das Gesagte kommentarlos hinnimmt. Die Praxislehrkraft merkt vielleicht nicht, dass sie das Machtgefälle durch die Verwendung einer unprofessionellen Rückmelde-Sprache zementiert und das konstruktive Mitdenken und Mitargumentieren der Praktikantin/des Praktikanten damit verhindert. Hier scheinen Intention und Handlung gelegentlich in einer gewissen Diskrepanz zu stehen.

Der im zweiten und dritten Punkt beschriebene Bewusstseitsgrad über eigene (und fremde) Theorien und Vorstellungen von "gutem Unterricht" ist Voraussetzung dafür, dass der Coach in den Nachbesprechungen die in den Interpretationen von Unterrichts-Ereignissen wirkenden impliziten Theorien der Reflexion zugänglich machen kann. Insbesondere ist die Erfahrung, dass Unterrichtssituationen individuell unterschiedlich interpretiert werden und dass neben sog. "objektiven" auch subjektive Theorien einfließen, neu: Die Tatsache, dass nicht alle Lehrer "identischen Normen, Leitbildern und Leitmotiven von 'gutem Unterricht' folgen" (Dick, 1994, S. 386), muss erst erfahren werden. In unseren Versuchen mit Fotos von Unterrichtssituationen, einem Verfahren zur Provokation von eigenen Wertmassstäben, Leitbildern von gutem Unterricht, Normen und Prinzipien, subjektiven und affektiv besetzten "Vorlieben" und "Abneigungen" im Unterricht erstaunte es die Lehrkräfte, dass ihre Kollegen und Kolleginnen die gleiche Unterrichtsaufnahme anders wahrnehmen und beurteilen konnten als sie selber (Hüsler und Schellenbaum, 1996).

In dieser Arbeit wollten wir ein Instrument entwickeln, welches die Reflexion über eigenen Unterricht bei Lehrpersonen anregt. Besonders wichtig war uns dabei die Schaffung einer reziproken Beziehung zwischen Lehrperson und UnterrichtsbeobachterIn.

Datengestütztes Feedback

Es war uns ein Anliegen, die Lehrpersonen als ForscherInnen, die wir im Unterricht besuchten, in einem Prozess der Eigenerforschung zu begleiten. Die resultierenden Erkenntnisse sollten für sie selbst sowie für uns von Bedeutung sein. Ziel war es, ein Nachdenken der Lehrperson über das Verhältnis zwischen eigener Einstellung und tatsächlichem Handeln im Unterricht anzuregen und durch die Aufdeckung von Diskrepanzen eine Annäherung der beiden Pole zu bewirken.

Das datengestützte Feedback beruht auf folgendem Setting. In einem vorgängigen Gespräch mit der Lehrperson orientiert sich die Unterrichtsbeobachterin/der -beobachter über die Ziele, Intentionen, Werte und Einstellungen der Lehrperson. Sie hilft dieser, ihre eigenen Intentionen in Erinnerung zu rufen und zu formulieren. Während des Unterrichts sammelt die Unterrichtsbeobachterin Daten und Fakten über den Unterricht, und zwar niedriginferent - Einschätzungen und Beurteilungen eignen sich nicht zu diesem Zweck. Niedriginferent sind Daten und Fakten, wenn die Beobachterin/der Beobachter bei der Aufzeichnung wenig Schlussfolgerungen ziehen muss. (Zum Beispiel ergeben Zeitmessungen, Häufigkeitslisten und wörtliche Protokolle einzelner Sätze niedriginferente Daten, währenddem die Einstufung von beobachteten Ereignissen auf einer Schätzskala oder deren Zuordnung zu Kategorien eines Klassifikationssystems hochinferente Daten liefern.) In der Nachbesprechung wird die Lehrperson

mit den schriftlich aufgezeichneten Beobachtungsdaten aus ihrem Unterricht konfrontiert, eingebettet in ein Gespräch, in welchem die Lehrperson selber Stellung nimmt. Die Unterrichtsbeobachterin übernimmt dabei die Rolle einer aktiven ZuhörerIn und fasst am Schluss die Äusserungen und Erkenntnisse der Lehrperson zusammen. Im folgenden wird nochmals zusammengefasst, welche Eigenschaften des Settings für eine reziproke Beziehung bedeutsam sind:

1. In der Unterrichtsbeobachtung werden jene Daten erhoben, welche für die Lehrperson relevant sind. Die Unterrichtsbeobachterin orientiert sich in einem vorgängigen Gespräch über die aktuellen Ziele, Intentionen oder Einstellungen der Lehrperson.
2. Die Daten und Fakten werden mit einer niedriginferenten Methode erfasst. Schätzskalen, Einschätzungen und Beurteilungsformen sind ungeeignet.
3. In der Nachbesprechung präsentiert die beobachtende Person die Daten und Fakten in der Form eines schriftlichen Protokolls und in einer visuell ansprechenden Art und Weise, sodass sie nicht viele Worte verwenden muss. Sie hält dabei die Feedbackregeln ein (Antons, 1996, S. 109), welche zum Beispiel beinhalten, dass die Rückmeldungen beschreibend mitgeteilt werden. Wertung und Interpretation sollen von der beobachteten Lehrperson selbst vollzogen werden, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Theorien und Leitvorstellungen. Die beobachtende Person begleitet sie im Gespräch im Sinne des aktiven Zuhörens. Ein wirkungsvoller Anstoss zur Selbstreflexion ist die Einstiegsfrage nach der Datenpräsentation: "Sind Sie jetzt überrascht, dieses Resultat zu erfahren, oder haben Sie das Resultat auf dem Hintergrund Ihrer Theorie und Zielvorstellung erwartet?"

Eine Pilotstudie

Folgende Frage interessierte uns: Löst die Methode des datengestützten Feedback bei den Lehrpersonen Selbstreflexionen inbezug auf ihr Verhalten im Unterricht und ihre pädagogische Grundhaltung und Einstellung aus? Wir wählten Lehrpersonen, die selbstdeklariert nach einem pädagogischen Konzept - in diesem Falle nach dem personzentrierten Ansatz von Carl Rogers - unterrichten. Der pädagogische Ansatz von Carl Rogers schien uns darum geeignet, weil er eine klare Grundhaltung und Einstellung postuliert, währenddem er inbezug auf die Wahl der Methode den einzelnen Lehrpersonen viel Freiheit lässt.

Carl Rogers entwickelte aufgrund seines personzentrierten Ansatzes in der Psychotherapie ein pädagogisches Konzept, das er in seinen Büchern "Lernen in Freiheit" (1969) und "Freiheit und Engagement" (1982) veröffentlichte. Im wesentlichen geht es im personzentrierten Unterricht darum, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Hilfen zum Lernen anbietet, ihnen aber beim selbstverantwortlichen Lernen nicht im Wege steht. Das wichtigste Angebot, welches eine Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern machen kann, ist dasjenige einer Beziehung, die von den drei Kernvariablen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz geprägt ist. Die Lehrperson begegnet den Lernenden in einer einführenden Art und Weise und geht auf deren Äusserungen und Bedürfnisse ein (Einfühlung). Weiter akzeptiert sie die Lernenden so wie sie sind und ist freundlich, ermutigend und schenkt den Lernenden Anerkennung (Wertschätzung, die nicht an Bedingungen gebunden ist). Gleichzeitig gibt sich die Lehrperson so, wie sie ist und versteckt sich nicht hinter einer Fassade; sie sagt, was sie denkt und fühlt (Echtheit). Die Lehrperson ermöglicht ein sog. signifikantes Lernen, in welchem die Schülerinnen und Schüler selbstinitiiert lernen und den Sinn im Lernen sehen. Dabei sind sie nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern auch mit ihrem Verhalten, Gefühl und mit ihrer Einstellung, ja ihrer ganzen Persönlichkeit engagiert. Die Rolle der Lehrperson ist -ausgehend

vom Menschenbild des sich selbst aktualisierenden Menschen - diejenige der Facilitatorin. Die Lehrperson muss die Lernenden nicht "motivieren", vielmehr liegt die Motivation in den Lernenden selbst. Weil Rogers' Idee vom personzentrierten Unterricht eine offene, sich ständig weiter entwickelnde Idee sein sollte, publizierte Carl Rogers nie ein didaktisches Methodenrepertoire oder eine Rezeptsammlung.

Personenstichprobe: Acht Lehrpersonen aus dem Grossraum Zürich, welche gemäss Selbsteinschätzung nach dem personzentrierten Ansatz unterrichten, wurden in die Stichprobe aufgenommen. Sechs der acht Lehrpersonen sind in der Erwachsenenbildung tätig und zwei unterrichten Kinder (eine Unterstufe und eine Oberstufe). Fünf der acht Personen sind Frauen, drei Männer. Sie gaben an, sich in ihrer Arbeit durchschnittlich seit zehn Jahren bewusst am personzentrierten Ansatz zu orientieren.

Untersuchungsanlage: Die Einstellung und eigene Weiterentwicklung des pädagogischen Ansatzes vom personzentrierten Unterricht wurde in einem vorgängigen Fragebogen erfasst (Herz und Studer, 1996). Das Verhalten der Lehrperson wurde in einer Doppelstunde von zwei Beobachterinnen mit Hilfe des entwickelten Beobachtungsinstruments registriert. In einem einstündigen Gespräch, welches ungefähr zwei Wochen nach der Beobachtung angesetzt war, wurde der Lehrperson ihr Verhalten rückgemeldet. Zu jedem Beobachtungssitem wurde sie befragt, ob sie das Resultat überrascht habe oder ob sie es erwartet habe. Die Lehrperson erklärte Diskrepanzen und kommentierte Übereinstimmungen zwischen ihrer Einstellung und ihrem konkreten Verhalten.

Beobachtungsinstrument: Es fehlen heute Beobachtungsinstrumente, die niedriginferent sind und Unterrichtsprozesse ohne Zuhilfenahme von Schätz- oder Beurteilungsskalen beschreiben. Es fehlen auch Beobachtungsinstrumente, die speziell auf schülerzentrierten Unterricht zugeschnitten sind. Deshalb war es unsere erste Aufgabe, ein solches Beobachtungsinstrument zu schaffen. Im Rahmen der personzentrierten Grundhaltung unserer Lehrerinnen und Lehrer mussten die abstrakten Konstrukte Empathie, Wertschätzung und Kongruenz in mögliche konkrete, beobachtbare Ereignisse umgesetzt werden. Dazu wurde ein Brainstorming mit Experten durchgeführt. Fünf Fachpersonen waren aufgefordert, sich dazu zu äussern, wie sich die Kernvariablen auf den konkreten Unterricht auswirken können. Die insgesamt 124 im Brainstorming der Experten produzierten Beobachtungsmerkmale wurden gestrafft und in 29 Kategorien (im folgenden Items genannt) zusammengefasst. In Vortests wurden danach diejenigen Items selektioniert, welche sich in bezug auf Interrater-Reliabilität und Praktikierbarkeit bewährten. Es resultierten schliesslich die in Tab. 1 aufgelisteten elf Beobachtungssitems.

Tabelle 1: Die 11 Beobachtungssitems für personenzentrierten Unterricht¹

	<i>Item</i>	<i>Ausprägungen</i>
1.	Unterrichtsform	Lehrervortrag, lehrerzentrierte Diskussion, schülerzentrierte Diskussion, Gruppenarbeit, Schülerbeiträge, Gruppenarbeit, Schüler arbeiten alleine
2.	Lehrerrolle	Vortraglerin, unaufgeforderte Helferin, aufgeforderte Helferin Facilitatorin, Beobachterin, Mitarbeiterin, Diskussions- und Übungsleiterin
3.	Zieltransparenz	Begründung der Arbeitsschritte: Ja oder nein
4.	Sprechzeit	Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler, Sprechzeit der Lehrperson, Zeit für Gruppenarbeit ²
5.	Persönliche Aussagen	Anzahl persönliche Aussagen der Lehrperson
6.	Subjektive-objektive Aussagen	Verhältnis von subjektiv zu objektiv formulierten Aussagen der Lehrperson
7.	Schülerinitiative	Anzahl des Auftretens von Schülerinitiativen
8.	Eingehen auf Schülerbeiträge	schriftliches Festhalten, aktives Zuhören, Anteilnahme, ins Wort fallen, aggressiv zurückweisen usw.
9.	Lächerlich machen	Anzahl des Vorkommens von "Lächerlich machen" bei der Lehrperson
10.	Lehrerfragen	echte Fragen vs. unechte Fragen, Wissensfragen, Fragen nach Zusammenhängen, Faktenfragen, Empathiefragen, persönliche Fragen, Einstellungsfragen
11.	Beispiele aus dem Alltag der Lernenden	Anzahl Beispiele aus dem Alltag der Lernenden (in den Äusserungen der Lehrperson)

Ergebnisse: Nachdem wir der Lehrperson jeweils in der Form eines schriftlichen Protokolls ein Feedback darüber gegeben hatten, wie ihr Unterricht in bezug auf die elf Beobachtungssitems gestaltet war, forderten wir sie auf, bei jedem Beobachtungssitem zu sagen, ob sie vom Resultat überrascht sei oder ob sie es auf dem Hintergrund ihrer Einstellung erwartet habe. Besonders im letzteren Fall ergaben sich ergiebige Gespräche, weil die Lehrpersonen von der Diskrepanz zwischen ihrer Erwartung und den eingetroffenen Resultaten angeregt wurden, über ihre Unterrichtskonzepte nachzudenken. Sie äusserten sich über ihre Alltagstheorien im Unterricht (Füglister et al., 1985, Thommen, 1985, Hierdeis und Hug, 1992). Unter Alltagstheorien verstehen wir individuell gültige Prinzipien des Unterrichtsverhaltens, welche die Lehrpersonen aus ihrer Erfahrung gewonnen hatten. Wir definierten sie als Prinzipien und Regeln, welche Bedingungsbeziehungen beschreiben und in "Wenn-Dann-Sätzen" formuliert werden können (Hüsler und Schellenbaum, 1996, S. 18). Jede Lehrperson äusserte unter dem genannten Setting im Schlussgespräch vier bis sieben Alltagstheorien. Die Alltagstheorien der acht Lehrpersonen sind in der Originalarbeit von Herz und Studer (1996, S. 77 ff.) vollständig aufgeführt; in Tab. 2 folgt ein Beispiel.

¹ Eine genauere Beschreibung des Beobachtungsinstruments kann bei der Autorin bezogen werden.

² Da Gruppenarbeiten eine Sprechgelegenheit für SchülerInnen darstellen, bezogen wir die Zeit für Gruppenarbeiten in die Auswertung der Sprechzeiten mit ein. Die Lehrperson- und SchülerInnen-Sprechzeit wurde während Klassengesprächen erhoben.

Tabelle 2: Alltagstheorien der Lehrperson "Simone"

Wenn ich einen Arbeitsschritt nicht begründe, bleibt ein Spannungsmoment bestehen.
 Wenn von den Lernenden wenig kommt, bringe ich mich stärker ein.
 Wenn ich manchmal sage, wie es ist, ohne immer so vorsichtig zu sein, bringt mir dies teilweise Erfolg bei den Lernenden.
 Wenn die Stunde stark strukturiert ist, greifen die Lernenden weniger ein.
 Wenn ich bei Erwachsenen in hoher Kaderstellung unterrichte, ändert sich mein Unterrichtsstil.

Aus den Reaktionen der Lehrpersonen auf ihre Resultate ergaben sich auch Reflexionen über den Stellenwert der elf Beobachtungssitems auf dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes. Einige prägnante Erklärungen der Lehrpersonen werden im folgenden zusammengefasst. Bei ungefähr der Hälfte der elf Items waren sich die Lehrpersonen darüber einig, wie typischer Unterricht auf dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes aussehen müsste. Einig waren sich die Lehrpersonen, dass "Diskussion" und "Gruppenarbeit" typische Unterrichtsformen seien, auch lasse personenzentrierter Unterricht den Lernenden viel "Sprechzeit". "Lächerlich machen" komme nicht vor, hingegen entsprächen viele "echte Fragen" und "Beispiele aus dem Alltag der Lernenden" einer personenzentrierten Haltung der Lehrperson. Bei ebensovielen Verhaltensweisen fiel die Beurteilung darüber, was für diesen pädagogischen Ansatz typisch sei, situationsspezifisch und individuell unterschiedlich aus. Zu den kontextabhängig eingestuften Verhaltensweisen gehörte zum Beispiel die "Sprechzeit der Lehrperson": Viel Sprechzeit der Lehrperson wird nicht in jedem Fall diskrepant zu personenzentriertem Unterricht betrachtet. Es kann ein 'echtes' (im Sinne von Echtheit) Anliegen der Lehrperson sein, sichtbar zu sein und auch als Autorität respektiert zu werden. Zudem betrachten es einige Lehrpersonen als förderlich für das Interesse der Lernenden, wenn die Lehrperson etwas erzählt, von dem sie selbst fasziniert ist. Ähnlich ist es mit dem "Begründen von Arbeitsschritten": Einige Lehrpersonen erachten es unter dem Postulat der Transparenz als wichtig, dass die Lehrperson die "Lernziele bekannt gibt". Die Schülerinnen könnten Entscheidungen treffen und selbständig lernen, wenn die Ziele klar seien. Andere Lehrpersonen lehnen es ab, Begründungen zu geben. Die Schülerinnen und Schüler seien dann selbst dazu angehalten, herauszufinden, weshalb sie etwas tun würden, und was für sie persönlich daran wichtig sei.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Mit dem *datengestützten Feedback* wollten wir im Sinne der Aktionsforschung den Lehrpersonen die Möglichkeit bieten, ihr Unterrichtsverhalten zu reflektieren. Die Annahme, dass wir mit dem beschriebenen Setting die Eigenerforschung der Lehrerinnen und Lehrer anregen, wurde bestätigt. Die Lehrpersonen thematisierten in diesem Setting die Beziehung zwischen ihrem konkretem Verhalten im Unterricht und ihrer Einstellung, und dabei gelang es ihnen, in einem Prozess der Eigenerforschung ihr Praxiswissen (Dick, 1995, S. 282) neu zu überdenken.

Das von uns in der Pilotstudie entwickelte *Beobachtungsinstrument* ist speziell auf schülerzentrierten Unterricht ausgerichtet und bietet Möglichkeiten für die Hospitation in der Lehreraus- und -fortbildung. Es ist denkbar, dass nur einzelne Items daraus gewählt werden und dass die Lehrperson selbst vorher entscheidet, welche Items für sie relevant sind und über welchen Verhaltensaspekt sie eine Rückmeldung wünscht. Das Instrument kann als Ideensammlung für *auftragsbezogenes Hospitieren* (Ludwig-Tauber, 1995) dienen.

Die zahlreichen Reflexionen, welche die Lehrpersonen aufgrund der Konfrontation mit den Beobachtungsdaten aus ihrem Unterricht äusserten, weisen darauf hin, dass es

den Lehrpersonen hilft, einen höheren Bewusstseinsgrad über die eigene Einstellung und ihr tatsächliches Handeln im Unterricht zu erlangen, wenn die Unterrichtsbeobachterin/der -beobachter eine symmetrische Beziehung zu ihr anstrebt, indem sie die beobachteten Fakten und Daten aus dem Unterricht ohne zu werten vorlegt und die Lehrperson selbst - auf dem Hintergrund der eigenen Theorie und Zielvorstellung - dazu Stellung nehmen lässt. Das datengestützte Feedback ist demzufolge ein brauchbares Instrument für die Anregung von Selbstreflexionen. Die Lehrerinnen und Lehrer sagten, dass solche Schulbeobachtungen öfters stattfinden sollten, da sie Anregungen geben, auf gewisse Dinge im eigenen Unterricht bewusster zu achten und die Möglichkeit eröffnen, den eigenen Unterricht zu verbessern.

Literatur

- Antons, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik* (6. überarb. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Argyris, Ch., McLain Smith, D. & Putnam, R. (1985). *Action Science*. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Flammer, A. (1997). *Einführung in die Gesprächsführung*. Bern: Ms.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H. (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht (Nationales Forschungsprogramm "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf / Education et vie active" NFP EVA) Bern.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). Praticien Chercheur. Seminar zu theoretischen Konzepten und praktischen Beispielen für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 209-210.
- Gröflin-Buitink, Ch. (1994). Die klientenzentrierte Grundhaltung und ihre Konkretisierung in einer psychotherapeutischen Beziehung: Inspiration für neue Spezifizierungen in Praxis und Theorie, Quelle von fortdauernden Missverständnissen. *Brennpunkt*, 59 (16), 33-49.
- Herz, K. und Studer, G. (1996). *Carl Rogers' Theorie des personenzentrierten Ansatzes in der Schule*. Lizentiatsarbeit der philosophischen Fakultät I der Universität Zürich: Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1992). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hüsser, I. & Schellenbaum, J. (1996). *Unterrichtsbilder. Ein Verfahren zur Erfassung von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften*. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie.
- Ludwig-Tauber, M. (1995). Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 50-60.
- Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn* (3. überarb. Auflage). New York: Merrill.
- Rogers, C. (1982). *Freiheit und Engagement*. München: Kösel.
- Rogers, C. (1969). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1993). *Erziehungspsychologie* (10. Aufl., 1. Aufl. 1963). Göttingen: Hogrefe.
- Thommen, B. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern: Huber.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Einführung

Unter der Führung der Vereinten Nationen und des Europarates sind in den letzten Jahren grosse Anstrengungen unternommen worden, geschlechtsspezifische Diskriminierungen auf der Ebene des Rechtes und der gesellschaftlichen Strukturen zu beseitigen. Die schweizerische Bundesverfassung bestimmt seit 1981 in Artikel 4 ausdrücklich: "Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für Gleichstellung, vor allem in Familie, *Ausbildung* und Arbeit...". Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bemüht sich zudem seit mehr als zwanzig Jahren, die Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungs- und Ausbildungsbereich zu erreichen.

Die Realität ist aber davon noch weit entfernt. Unser Schulsystem engt die Entwicklungs- und Bildungschancen von Mädchen und Jungen ein. Zu diesem Ergebnis kommen verschiedene Studien. Sie zeigen, dass die rein formale Gleichstellung im Sinne der Koedukation zwar annähernd verwirklicht ist, nicht aber die faktische. Zwar haben auch die Mädchen vom Ausbau des Schulwesens in den letzten 40 Jahren profitiert - aber sie haben den Rückstand bis heute immer noch nicht aufgeholt. (Darin unterscheidet sich die Realität in der Schweiz nicht von jener in andern europäischen Ländern.) Im Schulzimmer werden Mädchen und Jungen noch immer auf traditionelle, überholte Rollen fixiert, die Mädchen in ihren Möglichkeiten wesentlich stärker einschränken als Jungen. Besonders problematisch ist die Situation für jene Mädchen, die durch Migration, Fremdsprachigkeit und soziale Herkunft gleich mehrfach diskriminiert sind.

Selbstverständlich widerspiegelt die Schule als gesellschaftliche Institution immer die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, in diesem Zusammenhang die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ebenso wie die Normen der Geschlechterrollen. Bei der Gleichstellungsfrage zeigt sich aber, dass die Schule die Veränderungen der letzten Jahre noch zu wenig aufnimmt. Zudem steht Schule auch in einem Spannungsverhältnis zur Gesellschaft, indem sie Kinder und Jugendliche heranbilden soll, die kritisch den gegebenen Verhältnissen gegenüberstehen und diese verändern können. Diesen Anspruch löst sie in bezug auf das Geschlechterverhältnis noch zu wenig ein.

Die Realität im Schulzimmer - und in der Arbeitswelt

Leider gibt es für die Schweiz keine umfassenden, für alle Kantone gültigen Forschungsergebnisse, nicht zuletzt deshalb, weil die Geschlechterforschung wenig von offiziellen Geldern profitieren konnte. Die bisherigen Ergebnisse bestätigen aber die Resultate aus den umliegenden Ländern.

Männerwelt im Zentrum

Bei den Lerninhalten steht klar die Männerwelt im Zentrum. Die Lebenswelt der Mädchen und Frauen wird in den bestehenden Unterrichtsmaterialien kaum aufgegriffen. Frauen und Mädchen erscheinen nicht als eigenständig Handelnde. In den letzten Jahren sind die Schulbücher der Unterstufe vereinzelt etwas angepasst worden - aber von

Gleichwertigkeit beider Welten kann noch immer keine Rede sein. Als Regel gilt zudem: Je höher die Schulstufe, desto mehr wird die Welt von Mädchen und Frauen zum Randthema.

Mädchen und Jungen werden unterschiedlich behandelt

Im koeduzierten Unterricht werden Knaben insgesamt deutlich häufiger aufgerufen als Mädchen. Sie erhalten mindestens 60% der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen. Als normal empfunden wird eine Verteilung von 2:1 oder mehr - zugunsten der Jungen. Zudem werden Mädchen vor allem wegen ihrer Leistungen, Jungen wegen ihres Verhaltens getadelt. Bei Schwierigkeiten wird Mädchen mehr direkt geholfen, Jungen werden zu eigenen Lösungswegen ermuntert.

Mädchen- und Jungenwelt

Bis zur Adoleszenz leben Mädchen und Jungen in weitgehend getrennten Welten, auch in der koeduzierten Schule. Im Spiel und im Unterricht bilden sich gleichgeschlechtliche Gruppen. In der ganzen Klasse dominieren aber die Knaben, und deren Spielregeln gelten. Daraus ergibt sich für Mädchen ein Dilemma. Sie können in der Klasse mitmischen und wie die Jungen ein konkurrenzorientiertes Verhalten zeigen. Dann werden sie aber nicht selten als angeblich unweiblich abgestempelt. Oder aber sie schweigen, sind angepasst und gelten als weiblich - und kommen dadurch zu kurz. Allerdings gilt es zu unterscheiden: Nicht alle - aber eine Mehrheit von Schülerinnen - wird von Lehrpersonen benachteiligt. Und nicht jeder Junge - aber eine Mehrheit von Jungen - fordert "ihr" Vorrecht ganz selbstverständlich ein. Dabei greifen die dominanten Jungen nicht selten auch zu direkter, körperlicher Gewalt.

Ausbildungschancen sind ungleich

Obwohl Schülerinnen auf der Unterstufe bessere Leistungen erbringen als Jungen, werden sie dafür nicht belohnt. Doppelt so viele Frauen wie Männer bleiben nach der obligatorischen Schule ohne mehrjährige weitere Ausbildung. In den Maturitätsschulen bilden Mädchen fast die Hälfte der Auszubildenden, im Berufsbildungsbereich sind sie jedoch untervertreten (Ausnahme: in der kaufmännischen Ausbildung), ebenso in der tertiären Bildung. Zudem ist in allen nachobligatorischen Ausbildungen eine klare Trennung zwischen Männer- und Frauendomänen erkennbar. Frauen arbeiten über 90 % im Dienstleistungsbereich, insbesondere in pflegenden und dienenden Berufen. In allen übrigen Bereichen, insbesondere in technischen Berufen und in Kaderfunktionen sind Männern übervertreten. Auch in den Unterrichtsberufen ist eine geschlechtsspezifische Aufteilung offensichtlich. Im Kindergarten und in der Unterstufe arbeiten heute mehrheitlich Frauen. Je höher die Schulstufe und je höher der Lohn, desto weniger Frauen sind vertreten. Diese Unterschiede sind nicht alle der Schule anzulasten. Bei Ausbildungsentscheiden spielen selbstverständlich auch gesellschaftliche Bedingungen wie Arbeitsangebote und familiäre Vorbilder, Zwänge und Normen, eine Rolle - nicht nur persönliche Fähigkeiten und Motivation. Gerade hier ist aber ein Zusammenhang zwischen der Realität in den Schulzimmern und den Bildungsunterschieden zwischen Männern und Frauen nicht von der Hand zu weisen.

Die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen

Schule im Alltag wird von der einzelnen Lehrerin/ dem einzelnen Lehrer gestaltet. Soll die gesetzlich garantierte Gleichstellung auch wirklich realisiert werden, kommt den Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu.

Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbilder und Identifikationsfiguren für Mädchen und für Jungen. Sie leben den Kindern vor, wie sich Männer und Frauen verhalten. Ge-

rade für Mädchen aus sozial und kulturell benachteiligten Milieus ist es wichtig, Vorbilder zu haben, die nicht den stereotypen Bildern entsprechen.

Lehrerinnen und Lehrer gestalten den Unterricht. Sie verteilen die Aufmerksamkeit. Sie haben es in der Hand, die Dominanz von einigen Jungen zurückzubinden und stillere Jungen und Mädchen zu Wort kommen zu lassen - oder eben nicht.

Die Person der Lehrerin/ des Lehrers ist für die Motivation und damit den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern entscheidend. Es ist für ein Kind zentral, ob es individuell wahrgenommen und in seinen Stärken ermutigt und den Schwächen gefördert wird - oder nur stereotyp als Mädchen oder Junge betrachtet und behandelt wird.

Lehrerinnen und Lehrer müssen Konflikte in der Klasse lösen und sind dabei Vorbilder für die Kinder. Es ist daher ganz wichtig, dass sich nicht einfach die dominanteren (Jungen) durchsetzen, sondern nach Lösungen gesucht wird, die für alle, Jungen und Mädchen, konstruktiv sind.

Lehrerinnen und Lehrer setzen auch Normen in Bezug auf erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten. Es ist also entscheidend, ob sie Mädchen unterstützen, die sich dominant verhalten und durchsetzen und Jungen, die fürsorglich sind und Schwäche zeigen - oder nicht.

Lehrerinnen und Lehrer planen und vermitteln die Lerninhalte. Sie wählen aus der Fülle möglicher Materialien aus. Damit bestimmen sie, ob die Lebenswelt von Mädchen gleichermaßen im Unterricht vorkommt wie jene der Jungen - oder eben nicht.

Lehrerinnen und Lehrer gestalten auch die Unterrichtsformen. Sie können mit spezifischen Formen Mädchen und Jungen gezielt fördern und Stereotypen entgegenwirken.

Und schliesslich haben Lehrerinnen und Lehrer den Auftrag, Kinder zu einer kritischen Handlungsfähigkeit zu erziehen. Sie müssen den Kindern also lernen, mit Fragen an die bestehenden Verhältnisse zu treten, und ihnen Alternativen aufzeigen. Das gilt auch für das Geschlechterverhältnis.

Ziele in der Ausbildung

Soll Gleichstellung in der Schule verwirklicht werden, muss dem Thema in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer also grosse Bedeutung zugemessen werden. Im Zentrum muss das Wissen um die historische Bedingtheit des Geschlechterverhältnisses stehen. Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern muss bewusst sein, dass die Verhältnisse sich laufend wandeln und sie an diesem Prozess teilhaben und mitgestalten. Im Blickfeld muss dabei die immer wieder gemachte Feststellung sein, dass die Lehrenden in vielen Fällen nicht an eine geschlechtsspezifische Rollenfixierung der Mädchen und Knaben im koeduzierten Unterricht glauben. Die allermeisten Lehrerinnen und Lehrer sind davon überzeugt, Mädchen nicht zu diskriminieren, ihr Unterricht ist angeblich geschlechtsneutral. Dies hängt mit unserer Wahrnehmung zusammen. Sie ist so geprägt, dass wir die Dominanz von Jungen als normal empfinden. Das heisst aber, dass erst nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema die Lehrenden den "heimlichen Lehrplan" der Benachteiligung von Mädchen (und gewissen Jungen) in den Klassen erkennen und verändern können. Daher sollen in der Ausbildung die folgenden Ziele verfolgt werden.

Sich der eigenen Rolle als Frau oder Mann bewusst sein

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen sich mit der eigenen Rolle als Frau oder Mann auseinandersetzen. Wer die eigenen geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster erkennen und hinterfragen kann, kann auch gegenüber anderen Ausprägungen von männlicher und weiblicher Existenz offen sein.

Gesellschaftliches Bewusstsein

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen sich im klaren darüber sein, dass ihre Aufgabe eine politische ist. Sie sollen erkennen, dass sie ohne Selbstreflexion und Hinterfragung nicht "neutral" sind, sondern bestehende Verhältnisse zementieren - eben Mädchen (und gewisse Jungen) benachteiligen.

Auseinandersetzung mit der eigenen Werthaltung

Die angehenden Lehrer und Lehrerinnen sollen sich mit der Frage auseinandersetzen, von welchen Werten sie sich in ihrem beruflichen Handeln leiten lassen und welche Werte sie im Unterricht vermitteln - auch in bezug auf Jungen und Mädchen.

Sich der eigenen Lernbiografie bewusst sein

Wer erkennt, dass die eigene Lernbiografie nicht nur von individuellen Fähigkeiten bestimmt ist, wird auch die Bedeutung von Geschlecht, kulturellem Umfeld und sozialer Schicht für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sehen.

Eine gleichwertige Schule für Mädchen und Jungen

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen erkennen, dass die Schule für Jungen und Mädchen gleichwertig sein muss und dass sie andernfalls zur Diskriminierung von Mädchen und Frauen beiträgt. Ihnen muss klar sein, dass die Schule sonst dem Prinzip der Gleichberechtigung, wie es in der schweizerischen Bundesverfassung formuliert ist, nicht entspricht.

Sensible Wahrnehmung gegen aussen

Es gilt, die Wahrnehmung zu schulen. Denn wer Schülerinnen und Schüler als Individuen wahrnehmen und sensibel auf sie eingehen kann, wird sie weniger nach stereotypen Bildern von "typischen" Jungen und Mädchen behandeln.

Konfliktfähigkeit stärken

Wer fähig ist, Grenzen zu setzen und Konflikte mit einer Klasse auszutragen, wird auch mit der Gewalt von gewissen Jungen gegenüber Mädchen (und Jungen) besser umgehen und sie bekämpfen können.

Konkrete Massnahmen in der Ausbildung

- Die Thematik des Geschlechterverhältnisses und der Gleichstellung in der Schule muss in jeder Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen verpflichtendes Thema sein.
- Dabei muss das Thema in allen berufswissenschaftlichen Fächern behandelt werden. Sofern ein Fach geprüft wird, sollte es verpflichtender Prüfungsgegenstand sein.
- Die empfohlenen Lehrmittel und Übungsmaterialien sind stets daraufhin zu prüfen, ob sie der Forderung nach Gleichstellung entsprechen.

- Innerhalb jeder Fachdidaktik müssen die Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation diskutiert, Vorteile von gezielter Arbeit in reinen Mädchen- bzw. Jungengruppen für gewisse Sequenzen oder Themen besprochen und Lösungen entwickelt werden.
- Dabei soll auch die Verbindung und Ueberlagerung von verschiedenen Benachteiligungen besprochen werden - insbesondere im Hinblick auf multikulturell zusammengesetzte Klassen.
- Grosses Gewicht muss auf die Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Klasse gelegt werden, damit die Diskriminierungsmechanismen erkannt werden können. In diesem Zusammenhang muss auch auf die Richtlinien zur Gleichbehandlung der Geschlechter in der Sprache verwiesen werden.
- In den Unterrichtspraktika muss bei der Beobachtung des Unterrichts der Aspekt der Gleichstellung eine verpflichtende Kategorie sein. Dafür müssen spezifische Beobachtungsmaterialien und -methoden entwickelt werden.
- Im Rahmen der Forschung in der Lehrerbildung sind Projekte zu fördern, die der Frage der Gleichstellung im Unterricht und in der Schule nachgehen.
- Es ist denkbar - in einer ersten Phase und als Ergänzung zur Behandlung in den einzelnen Fächern - spezielle Kurse zum Thema der Gleichstellung durchzuführen, solange die Dozentinnen und Dozenten noch nicht über die notwendige Kompetenz zum Thema verfügen.

Massnahmen auf der Ebene der Dozentinnen und Dozenten

- Erfolgreich und lernwirksam wird das Gleichstellungspostulat nur, wenn es zum Bestandteil der Schulkultur und damit der Qualitätskontrolle der Ausbildungsstätte wird. Dazu gehört selbstverständlich auch der Sprachgebrauch: Sekretariat, Kollegium und Institutsleitung müssen die Geschlechter in der Sprache gleich behandeln.
- Jede Ausbildungsstätte soll - zumindest in einer ersten Phase - interne oder externe Expertinnen/Experten einsetzen, die das Kollegium bei der Verwirklichung der Gleichstellung unterstützen und beraten. Diese sollen einerseits Informationen vermitteln und andererseits Erfahrungen, Ideen, Untersuchungsergebnisse etc. verarbeiten.
- Durch wiederholte, von der Institutsleitung oder den Kollegien initiierte Fortbildung sind die Dozentinnen und Dozenten für die Gleichstellung zu sensibilisieren und über neue Forschungen und Konzepte zu informieren.
- Bei der Besetzung von Stellen ist ein ausgewogenes Verhältnis von Männern und Frauen anzustreben, und zwar auf der Ebene von Dozentinnen/ Dozenten, der Institutsleitung und des Sekretariats. Entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen wie Teilzeitanstellungen sind zu favorisieren.

Massnahmen im weiteren Umfeld der Ausbildungsstätten

Lehrerbildungsanstalten haben aufgrund ihrer besonderen Stellung die Aufgabe, sich für die Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungswesen und für gleichwertige Schulen für Mädchen und Jungen in ihren Kantonen einzusetzen.

- Bei der Berufseinführung und der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern fördern und initiieren sie wiederholt und gezielt Projekte zur Thematik der Gleichstellung. Damit soll die Grundausbildung weitergeführt werden.

- Sie unterstützen und initiieren Schulentwicklungsprojekte, die gleichwertige Schulen für Mädchen und Jungen zum Ziel haben (ev. im Zusammenhang mit eigener Forschung).
- Bei der Aus- und Ueberarbeitung der Lehrpläne haben sie die Aufgabe, den Aspekt der Gleichstellung einzubringen, resp. die entsprechenden Gremien auf ihren Verfassungsauftrag und die neue Koedukationsforschung hinzuweisen.
- Sie setzen sich dafür ein, dass bei der Anschaffung von Lehrmitteln der Aspekt der Gleichstellung zu einem entscheidenden Auswahlkriterium wird. Je nach Gremien kann dies durch Information der Lehrkräfte und Behörden geschehen oder durch Einsitznahme etc.

214.11/95

Ausschuss Lehrerbildung
Pädagogische Kommission

Grundlagen und Literaturhinweise:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Herausgeberin:

- Mädchen - Frauen - Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung, Dossier 22a, Bern 1992.
- Richtlinien zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann vom 17. September 1992.
- Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen vom 28. Oktober 1993.
- Mantovani-Vögeli, Linda: Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute, Chur/Zürich 1994.

Veranstaltungsberichte

"Schule des Verstehens"

WBZ-Kurs in Hertenstein, Bildungshaus Stella Matutina. 21.-23.11.96 und 17.3.97-19.3.97. Leitung: Prof. Dr. Horst Rumpf, Universität Frankfurt a.M. und Dr. Kurt Reusser, Universität Zürich

Was geschieht, wenn ein Dutzend Personen unterschiedlichster fachlicher Herkunftsrichtungen um ein mit Wasser gefülltes Becken versammelt werden mit der Aufforderung sich handelnd, experimentierend an die Frage "Weshalb schwimmt ein Schiff?" heranzutasten? Anfangs eher zögernd werden die ersten Gegenstände verschiedenster Form und unterschiedlichster Materialbeschaffenheit, welche um das Becken herum angeordnet sind, in die Hände genommen und auf die Wasseroberfläche gesetzt; das erwartete Sinken oder Verharren an der Wasseroberfläche mit einem vergewissernden Blick verfolgt. Mit umgangssprachlichen Wendungen wird zu erklären gesucht, was gerade beobachtet werden konnte, doch diese Erklärungen bringen nicht unbedingt Klarheit in die Sache, im Gegenteil, die ersten Irritationen tauchen auf. Verschiedene Gefässkombinationen folgen den einzelnen Gegenständen aufs Wasser, währenddem eine Diskussion über die Form eines schwimmenden Gegenstandes entbrennt. Nur sehr langsam gelangen die Beteiligten zu Feststellungen, denen etwas Allgemeingültiges anzuhaften scheint: Aus dem Beobachteten heraus entwickelt sich allmählich die Formulierung eines gültigen physikalischen Gesetzes. Nachträglich erwähnenswert ist zudem, dass Nennungen von Fachbegriffen, mittels derer das vorliegende Phänomen gleich von Beginn weg in den betreffenden physikalischen Kontext hätten eingeordnet werden können, bewusst unterlassen wurden.

Dieses klassische Lehrstück des Naturwissenschaftsdidaktikers Martin Wagenschein zum physikalischen Phänomen des Auftriebs zieht immer wieder von Neuem jene in Bann, die sich durch die beiden offensichtlich gegenläufigen Tatsachen, dass ein schweres Schiff schwimmt, ein kleiner Stein, der ins Wasser geworfen wird, hingegen sofort auf den Grund sinkt, zu vertieftem Nachdenken anleiten lassen. Verstehenstiefe und -intensität in Lehr-/Lernprozessen war denn auch das Thema dieses WBZ-Kurses: Welche Gestalt kann wirkliches Verstehen annehmen? Auf welchen Wegen gelangen Lehrpersonen und SchülerInnen dorthin? Erarbeitet wurden keine neuen Lehr-/Lernmethoden oder raffinierte didaktische Arrangements - vielmehr ging es um die Sichtbarmachung der ursprünglichen Weite eines in unseren Schulen häufig eng geführten Verstehensbegriffs, um daran anknüpfend pädagogisch-didaktische Konsequenzen zu formulieren.

Der Kurs gliederte sich in zwei Teile. Im ersten Teil wurde anhand von Verstehensübungen zu den unterschiedlichsten Fachgebieten wie Physik, Biologie, Linguistik, Mathematik, Literatur und Malerei die Thematik des Verstehenlehrens und -lernens aufgegriffen, wobei auch die unterschiedlichen Perspektiven und Verstehensaufmerksamkeiten der beiden Referenten sichtbar und deutlich wurden. Im zweiten Teil waren die Kursteilnehmer aufgefordert, eine Verstehensübung zu inszenieren, welche der persönlichen Schulpraxis oder einer subjektiven Lernerfahrung entsprang. Diese Verstehensübungen wurden dann vertieft diskutiert, wobei Mängel besprochen und Vorschläge zur Weiterentwicklung des vorliegenden Ansatzes herausgearbeitet wurden.

Souverän und mit Hingabe wurde der Kurs von den beiden Referenten moderiert. Ihre beiden unterschiedlichen Positionen zum Verstehensbegriff befruchteten die Kursarbeit ausserordentlich. Auf der einen Seite war dies die Betonung des sinnlichen Wahrnehmens durch Professor Horst Rumpf, der als Schüler Wagenscheins den Aufmerk-

samkeitsprozessen, welche zum Erkennen von Nichtselbstverständlichem und von dort zum Verstehenwollen führen, einen entscheidenden Platz einräumt. Auf der anderen Seite stand die Forderung von Professor Kurt Reusser, Kognitionspsychologe und Schüler Aebli, sich mit einer gründlichen Annäherung an das lebensweltliche Phänomen noch nicht zufriedenzugeben, sondern eine Weiterführung des Verstehensprozesses bis hin zu den symbolisch abstrahierten (Fach-)Begriffen und Formeln voranzutreiben, ohne jedoch das phänomenologisch Verstandene verloren gehen zu lassen.

Rückblickend war dies ein äusserst anregender Kurs, aus dem die Beteiligten reich befrachtet in die Schulpraxis zurückkehrten. Es bleibt zu hoffen, dass das Erarbeitete dort seinen Niederschlag finden wird, trotz eingeschliffener Stoffvermittlungskultur und vorherrschendem Zeitdruck.

Monika Waldis

Erwachsenengemässes Lernen in der Lehrerbildung

WBZ-Kurs (Grundstufe), 24.-28.2.97 in Hertenstein, Bildungshaus Stella Matutina

Wer in der Lehrerbildung engagiert ist, weiss eigentlich Vieles, was Inhalt dieser Weiterbildungsveranstaltung ist: dass Lernen ein ausgesprochen individueller Prozess ist, dass Lernen vorab selbstgesteuert und eigenaktiv gelingt, dass Aufnehmen und Behalten von Neuem nur in kleinen, zeitlich beschränkten Dosen Sinn macht, dass Lehrerverhaltensrepertoires, z.B. Umgang mit kritischen Situationen, nicht durch Wissen und Einsicht allein erweitert werden, usw.

Neu an diesem lehrreichen Kurs ist, dass diese Einsichten systematisch erweitert, wissenschaftlich zum Teil neu begründet und vor allem im Verlauf der 5 intensiven Tage auch praktisch angewandt und vielseitig erfahrbar gemacht werden. So hilft der "Advance Organizer" zu Beginn den Teilnehmenden, das neu zu Lernende an Bekanntes anzuknüpfen und dank des geweckten Interesses mittels des eigenen Lernstils sich anzueignen. Man erfährt am eigenen Leib, was es heisst, ein "Origin"-Lernklima zu erfahren (eigene Wirksamkeit im Gegensatz zu "Pawn"-Klima = Hilflosigkeit des Schachbauern). Neue Gruppenarbeitsformen, z.B. das Gruppenpuzzle, ermöglichen eine deutliche Reduktion des Dozierens und damit mehr lerneffektive Abwechslung im Rahmen der "Sandwich"-Methode, einer überzeugenden Mischform zwischen kurzem, "passivem" Aufnehmen und in variierenden Arbeits- und Sozialformen ermöglichter Eigenaktivität in der Verarbeitung und Aneignung des Stoffes.

Prof. D. Wahl von der Pädagogischen Hochschule Weingarten/D und Schwester Hildegard Willi von der Stella Matutina Hertenstein moderieren den Kurs souverän, sorgen auch dafür, dass rund zwei weitere Dutzend Methoden und Techniken der Erwachsenenbildung vorgestellt und zum Teil erprobt werden, dass auch Zeit bleibt für Übungen zur Stressprävention im Lehrberuf und dass mit Hilfe des KOPING (KOMmunikative Praxisbewältigung IN Gruppen) sich auch tatsächlich etwas verändert in der je eigenen Praxis: Zusammenarbeit in Tandems und Kleingruppen, die im Hinblick auf den zweiten Kursteil praktisch eingeübt werden soll. - Ein Kurs, der hält, was er verspricht: "Erweitern des Repertoires an Lehr- und Lernmethoden durch Erproben von ausgewählten Methoden aus der Erwachsenenbildung" - nicht nur für LehrerbildnerInnen!

Stefan Fuchs

20 Jahre Entwicklungsarbeit in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Hommage an die Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL Zofingen

Die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau schaut zurück auf zwei Jahrzehnte ihres Bestehens und damit auf zwanzig Jahre ihrer nie abbrechenden inneren Entwicklung. Und sie blickt voraus auf die bevorstehende Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich aufgrund der aargauischen Gesamtkonzeption der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen und Schularten zur Zeit anbahnt.

In seiner Würdigung dessen, was die HPL vor zwanzig Jahren in Gang gesetzt hat, wertet der Erziehungsdirektor des Kantons Aargau rückblickend die Schaffung der HPL als "beinahe revolutionären Schritt". Die "eigentliche" Revolution steht freilich erst bevor. Dann nämlich, wenn es gelingen wird, die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner als gleich anfordernde Aufgabe mit derjenigen der Lehrkräfte der Volksschule institutionell in einer Pädagogischen Fachhochschule zusammenzuführen und im weiteren die fachwissenschaftlichen Studien der angehenden Bezirkslehrerinnen und Bezirkslehrer in Zusammenarbeit mit den Universitäten als berufsbezogene Lehramtsstudien enger in die aargauische Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte einzubinden, als dies bislang möglich ist.

Die Anfänge: Abkehr von der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Festschrift "HPL im Dialog" (1997) dokumentiert die Geschichte der Höheren Pädagogischen Lehranstalt und zeigt auf, was sich seit ihrer Gründung getan hat.

Was die Kommission "Lehrerbildung von morgen" (1975) im Neudenken der Ziele, Inhalte und Organisationsformen einer zeitgemässen Ausbildung der Lehrkräfte postuliert hat, hat sich ab 1976 in der nachmaturitären beruflichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Oberstufe, der Real- und der Sekundarschule, an der HPL beispielhaft umgesetzt und weiterentwickelt. Ihr Direktor, Urs Peter Lattmann, war in der ersten Planungsphase der erwähnten Expertenkommission deren Sekretär. Das hat wohl dazu beigetragen, die HPL Zofingen zum Modell einer wissenschaftsgestützten und zugleich praxisorientierten, handlungswirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu machen und sie zu einem Reformprojekt von nationaler Bedeutung werden zu lassen.

Am 19. Dezember 1972 hatte der Grosse Rat des Kantons Aargau der Entflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung und der Anhebung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Tertiärstufe zugestimmt. Damit leitete er die Schaffung der HPL in die Wege, und das ungeachtet des damaligen, heute erneut auflebenden anachronistischen Widerstandes der Befürworter einer seminaristischen Lehrerbildung. Einstimmig verabschiedete das Parlament ein entsprechendes Dekret und schuf damit die Rechtsgrundlage zur Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese mutige, zukunftsweisende Tat ist dem überzeugenden Wirken des damaligen Vorstehers des kantonalen Erziehungsdepartementes, Arthur Schmid, zu danken.

Der feierlichen Eröffnung der HPL am 21. Mai 1976 kam denn auch eine Signalwirkung zu. Ihr galt das Interesse und die Aufmerksamkeit aller, denen eine Erhöhung der professionellen Qualifikationen der Lehrpersonen ein Anliegen war. Welch andere Lehrerbildungsinstitution kann sich wie die HPL rühmen, von einem Bundesrat eingeweiht worden zu sein? Der damalige Vorsteher des Departements des Innern, Hans Hürlimann, betonte in seiner Inaugurationsrede, dass "bildungspolitische Reformvorhaben" wie das der HPL "auch in finanziell schwierigen Zeiten zu verwirklichen"

seien. Ein Wort, dessen wir uns angesichts der heutigen Finanzknappheit und der Sparmassnahmen im Bildungswesen gerne erinnern.

Die Entwicklung: die HPL als "institutio semper reformanda"

Die HPL hat die hohen Erwartungen, die sich an ihr Entstehen knüpften, als Verpflichtung verstanden, ihr Tun und Wirken permanent zu reflektieren, es zu überprüfen und ihre Praxis aufgrund der Ergebnisse dieser Auswertung kontinuierlich zu verbessern.

Die Jubiläumsschrift nennt folgende Stationen dieses Weges der inneren Reformen:

- die Neugestaltung des Aufbaus eines erziehungswissenschaftlichen Berufswissens, das dazu befähigt, das erzieherische und unterrichtliche Handeln in Beziehung zu setzen zum Theoriehorizont wissenschaftlicher Erkenntnis, es zu optimieren und es an veränderte Anforderungen anzupassen;
- die Konzeption der fachdidaktischen Ausbildung als Prozess des klärenden Verstehens der Ziele, Inhalte und der Bildungswirksamkeit des fachbezogenen Unterrichts und als Prozess der Aneignung eines differenzierten Handlungsrepertoires des eigenständigen und des gemeinsamen erprobenden, erkundenden, untersuchenden und übenden Lernens;
- die Erneuerung der schulpraktischen Ausbildung in ihrer Aufgliederung in fünf Phasen mit je eigenen Zielsetzungen;
- die Ausgestaltung des Wechselbezuges von Theorie und Praxis in enger Zusammenarbeit der Dozentinnen und Dozenten der HPL mit den Lehrkräften der Zielstufen;
- die Akzentuierung erwachsenbildnerischer Lehr- und Lernverfahren durch den Einbezug vermehrter Möglichkeiten der Studierenden zur Mitgestaltung der Ausbildung und durch die Erhöhung des Grades ihrer Eigenverantwortung;
- den Ausbau des fächerübergreifenden Lernens durch die Schaffung neuer Zeitgefässe für projektorientiertes, problembezogenes Arbeiten (3 Wochenlektionen Projektstudium im 2. Studienjahr), dessen Ziel es ist, die in der Schulpraxis immer wichtiger werdenden interdisziplinären Lernzugänge zu erschliessen, sowie von Zeitgefässen für die Arbeit in Lernfeldern, in die "je 2 traditionelle Fachdisziplinen je 2 Unterrichtsstunden ... einbringen" (Bearbeitung von je 2 Lernfeldern im 1. und im 2. Studienjahr);
- die zeitliche und inhaltliche Koordination des kursorischen Unterrichts und die Förderung der Teamarbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder.

Mit der Schaffung der stufenspezifischen Ausbildung der Sekundar- und Reallehrkräfte am Didaktikum (SEREAL) hat die HPL 1996 ihre bisherige Aufgabe der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die beiden genannten Schultypen der Oberstufe abgegeben und das Studienprogramm nunmehr ganz auf das 1. bis 5. Schuljahr ausgerichtet. Diese Fokussierung auf die Lehrtätigkeit an Primarklassen ermöglicht dank der Konzentration auf eine einzige Zielstufe eine Vertiefung der Grundausbildung und damit eine Erhöhung der Handlungskompetenz der Berufsanfängerinnen und -anfänger, wobei nach dem 1. Studienjahr ein Stufenwechsel durch Übertritt ans Didaktikum und auch umgekehrt möglich ist.

Ein intellektuell anforderndes, wissenschaftsgestütztes Studium vernachlässigt weder "Herz" noch "Hand"

Wer meint, eine wissenschaftlichem Denken verpflichtete Lehrerbildung sei nicht kindernah, sei kopflastig, praxisfern und lasse die Kräfte des Gemüts und des kreativ-musischen Gestaltens unentwickelt, hat sich anlässlich der Jubiläumsfeier der HPL vom 21. März 1997 im Zelt des Circus Monti eines Besseren belehren lassen. Was die Studierenden zusammen mit ihren Dozentinnen und Dozenten, den Praxislehrkräften und den vielen Schulkindern der Übungs- und Praktikumsklassen da auf sprühend phantasievolle Weise musizierend, singend, in gestalterischer Darstellung und in akrobatischer Behendigkeit als Probe ihres Könnens dargeboten haben, fand als "wahres Feuerwerk an Kreativität" (so der Pressebericht) begeisterten Beifall. Selbst Christian Weber, seit 1993 als Nachfolger von Urs Peter Lattmann Direktor der HPL, verwandelte sich redend zirkusgemäss in einen Zauberkünstler.

Auguri, auguri ...

Der HPL ist zu wünschen, dass sie in der sich ankündenden Umgestaltung der aargauischen Lehrerbildung weiterhin sei und bleibe, was ihren Ruf als beispielhafte Institution der Grundausbildung von Lehrpersonen begründet hat und was ihr in der schweizerischen Lehrerbildung allseitige Anerkennung hat zuteil werden lassen: ihre Orientierung an der ordnenden Kraft der Wissenschaft und ihre Ausrichtung auf ein praxiswirksames Handlungswissen. Dass die Lehrerbildung "nicht wissenschaftlich genug" sein könne, weil die Wissenschaft die Erkenntnis der Wahrheit zum Ziel habe, und dass demzufolge die Ansprüche an die Studierenden hoch sein müssen, das hat Arthur Schmid als Erziehungsdirektor der HPL anlässlich ihrer Einweihung als verpflichtenden Leitsatz mitgegeben (schweizer schule 10/1976), aber ebenso jenen anderen, dass es gelte, das Lehrerstudium auf eine Praxis des Erziehens und Unterrichtens auszurichten, in der sich theoretisches Wissen und aufgeklärtes pädagogisches Handeln zusammenfinden. Der HPL ist zu wünschen, dass sie dieser Maxime treu bleibt und sich in Forschung und Lehre dem Berufsethos der Unterrichtenden verantwortlich weiss.

Heinz Wyss

"Berufsleute in der Lehrerbildung"

Böse Bemerkungen zu einer Informationstagung vom 6. März 1997 in Lenzburg

Dass sich die Lehrerbildung befähigten Berufsleuten öffnet, Menschen mit anderen als schulischen Lernbiographien und mit anderen Erfahrungen und Kompetenzen als diejenigen, über die sich Absolventinnen und Absolventen eines gymnasialen, zur Maturität führenden Bildungsgangs ausweisen, ist ein ernstzunehmendes bildungspolitisches Postulat. Als Grundsatz verankert ist es in den wegweisenden Empfehlungen der EDK vom Oktober 1995. Das Dossier 28 der EDK "Lehrerbildung für Berufsleute" sieht in der Ausweitung der Rekrutierungsbasis der Lehrerbildung und im Einbezug des Zweiten Bildungsweges einen gesellschaftlich bedeutungsvollen Schritt zur Zusammenführung von Arbeits- und Bildungswelt. Dort finden sich auch Vorschläge, wie sich die Ausbildungsbefähigung der Anwärterinnen und Anwärter mit Berufserfahrung erheben lässt, wie die Zugangsmodalitäten zu regeln sind und wie sich der Studienplan erwachsenengemäss gestalten lässt.

Das Ziel der Lenzburger Tagung

Die von der EDK initiierte Tagung im Stapferhaus wollte Mut machen, unkonventionelle Lösungen zu erproben, den Berufsleuten den Zugang zur Lehrerbildung zu ebnen und schulische Hürden abzubauen, ohne jedoch die Standards einer tertiarierten Lehrerbildung zu unterlaufen.

Die Vernetzung von Bildungswelt und Arbeitswelt aus der Sicht eines Vertreters der Wirtschaft

Als erstes wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Einführungsreferat des einstigen Ausbildungsleiters der UBS, Niklaus Kubli, nach eigener Aussage Verfechter einer "wertkonservativen Haltung", mit der Frage konfrontiert: "Was erwartet die Wirtschaft von der Schule?" Die Frage liesse sich freilich auch umdrehen: Wieweit lassen sich die Anforderungen der Gesellschaft und ihrer profitorientierten Wirtschaft an die schulische Bildung und Erziehung mit den pädagogischen Werten, die die Schule zu vertreten hat, und mit ihrer Verpflichtung zu sozialer Solidarität vereinbaren? Wieweit ist die Schule anderen Zielen als merkantilen Interessen verpflichtet?

Die von Niklaus Kubli vorgetragenen Anforderungen an die Schule (und die Lehrerbildung) wirkten auf den ersten Blick plausibel, solange sich nicht die Frage nach ihrem ideologischen Hintergrund stellte. Da wurde etwa gesagt, die Lehrerbildung erreiche ihr Ziel dann, wenn es gelinge, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler denken lernen, dass sie sich verstehbar ausdrücken und mitteilen können, aber auch zuzuhören wissen, dass sie bereit und fähig sind, auf andere und anderes einzugehen, sich als gemeinschaftsfähig erweisen und später im Berufsleben die von ihnen erwarteten Leistungen erbringen. All das sollten die Lehrpersonen freilich nicht allein lehren, sondern es vorbildhaft vorleben.

So weit, so gut. Dann aber kam es anders. Das "Verständnis für wirtschaftliche Fragen", das Kubli von den Unterrichtenden fordert, konkretisiert sich für ihn in den Erwartungen, die sich an die Mitarbeiter im Geldgeschäft der UBS richten: Verlangt seien eine "einwandfreie Arbeitshaltung", eine "ausgeprägte Leistungsbereitschaft", "Lust an der Anstrengung", "Ausdauer und Genauigkeit", die Tugenden von Anstand, Kundenfreundlichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Sorgfalt, Zuverlässigkeit und "Ordnlichkeit". Auch darüber liesse sich reden, wären all die genannten Qualitäten nicht instrumentalisiert, dem einen äusseren Zweck der Förderung des Geschäftsgangs untergeordnet. Als das sind sie freilich zugleich Merkmale der Unmündigkeit und der Fremdbestimmtheit. Zwar, so meinte Kubli, "könne sich der Mensch auch emanzipieren, wenn er sauber und ordentlich arbeite", die Emanzipation, die er den Lehrpersonen zubilligt, möge sich jedoch in Grenzen halten. So wünscht er sich, dass sich die Lehrkräfte lebenslang fort- und weiterbilden, dass sie Lernende bleiben und als "Systemerneuerer" innovativ sind, nicht jedoch zu "Systemveränderern" werden. Selbstsicher sollen sie in ihrem Beruf sein, nicht aber "selbstüberheblich" und schon gar nicht "lax" wie so manche unter ihnen, die ihre Schülerinnen und Schüler wohlmeinend fördern, sie jedoch nicht hart zu fordern wagen.

Ein verfehelter Einstieg?

Was hatte diese Einstimmung mit dem Tagungsthema zu tun? Sie löste bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den anschliessenden Gesprächen anderes aus, als dies die Organisatorin des Forums und der Referent beabsichtigt hatten. Bewusst war man sich, dass die Berufsleute im Lebensbezug wertvolle persönliche und berufliche

Erfahrungen in die Lehrerbildung und später in die Schule einbringen. Bei einigen kann die Konditionierung am Arbeitsplatz jedoch Haltungen und Einstellungen fixieren, die Offenheit, Bereitschaft, sich auf Neues und anderes einzulassen und Flexibilität vermissen lassen. Darum erweist es sich in der Ausbildung der Berufsleute zu Lehrerinnen und Lehrern als besonders wichtig, die Lernbiographien und beruflichen Erfahrungswelten aufzuarbeiten und die persönlichen Einstellungen zu hinterfragen und zu reflektieren. Diese kritische Überprüfung der eigenen Lern- und Berufserfahrung verhindert, dass die Berufsleute als Lehrende und Erziehende später auf ein ungeklärtes Alltagswissen und auf Verhaltensmuster zurückgreifen, die einer pädagogischen und sozialen Werthaltung entgegenstehen und die einer zu selbständigem Denken und Urteilen und damit zur Kritikfähigkeit führenden Erziehung zuwiderlaufen.

Lehrerbildung für Berufsleute: Rückzugposition der Seminare?

Versperrt eine Lehrerbildung im Tertiärbereich den Zugang für Berufsleute? Steht sie einem auf die Voraussetzungen der Berufsleute abgestimmten, in hohem Masse individualisierten Studium im Wege? Diese Meinung vertrat als Referentin Schwester Hildegard Willi. Eine Lehrerbildung für Berufsleute erfordere "Mut zu unkonventionellen Lösungen" und "eine Lehr- und Lernkultur", wie sie nur an Seminaren, nicht aber an Pädagogischen Fachhochschulen möglich sei. Allein die Seminare wüssten "in überschaubaren Verhältnissen" eine auf die einzelnen Studierenden eingehende, ihre Persönlichkeitsentwicklung fördernde und zugleich gemeinschaftsstiftende Ausbildung "nach erwachsenenbildnerischen Prinzipien" zu gestalten. Der Einbezug der Berufsleute in die Lehrerbildung bedinge "ein unverschultes Bildungsverständnis", weit ab von den an Pädagogischen Hochschulen gängigen "Normansprüchen für Leistungsstandards". Der "unheilvollen Aufspaltung von Allgemein- und Berufsbildung" gelte es entgegenzutreten zugunsten eines "orientierenden und integrierenden Wissens und Könnens". Auf "Spezialisierung" sei zu verzichten.

Schade, dass sich im Referat von Schwester Hildegard Willi ein echtes, von allen Anwesenden ernst genommenes Anliegen von einem Plädoyer zur Erhaltung der Seminare überlagert sah. Der Förderung einer Lehrerbildung für Berufsleute eine wenig dienliche Position!

Und dennoch ...

In den Gesprächen wehte ein anderer Geist, als er von den Referaten ausging. Spürbar war die Haltung, den Berufsleuten entgegenzukommen und die Einbahn des schulischen Zugangs zur Lehrerbildung aufzuschliessen. Dabei war man sich bewusst, dass die Aufnahme von Berufsleuten in die Lehrerbildung als Chance wahrzunehmen ist, die lebens- und berufsbezogenen Erfahrungen in die Bildungswelt der Schule eingehen zu lassen und das spezifische Wissen und Können berufserfahrener Studierender zu nutzen. Dabei hat man nicht übersehen, dass die Lernvoraussetzungen der Berufsleute sehr unterschiedlich sind und bei allem schätzenswerten Spezialistentum die schulischen Basiskenntnisse und -fähigkeiten nur aufgrund eines individuellen, angeleiteten und begleiteten Vorbereitungsstudiums soweit ergänzt und vertieft werden können, dass eine Lehrerbildung für Berufsleute nicht zum "Sonderkurs" wird, wie dies lange Zeit der Fall war. Grundsätzlich gehe es darum, so Urs Kramer in seinem Einleitungs- und Schlussvotum, die Möglichkeiten des Einbezugs der Berufsleute in die Lehrerbildung "ressourcen- und nicht defizitorientiert" anzugehen und ihnen durch eine ermutigende, lernfördernde Abklärungs- und Qualifikationspraxis die Wege zu dem angestrebten Berufsziel zu öffnen.

100 Jahre interkantonale Zusammenarbeit in Schulentwicklung und Kulturförderung

Jubiläumsfeier zum 100-jährigen Bestehen, 5./6. Juni 1997 in Luzern

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und -direktorinnen EDK hat am 5. und 6. Juni 1997 in Luzern, dem Ort ihrer Gründung, ihr hundertjähriges Bestehen gefeiert: am ersten Tag des Jubiläums mit einem wissenschaftlichen Symposium zu den Entwicklungen im Schulwesen (Leitung: Prof. Dr. Rolf Dubs, HSG St. Gallen) und mit Ansprachen des EDK-Generalsekretärs Moritz Arnet, der Erziehungs- und Kulturdirektorin Brigitte Mürner-Gilli, Schultheiss des Standes Luzern, des EDK-Präsidenten, Regierungsrat Peter Schmid, und der Bundesrätin Ruth Dreifuss. Die Akademie für Schul- und Kirchenmusik, das Konservatorium und - mit anderen Tönen - die Jazz-Schule Luzern haben den Festakt im Hotel Union musikalisch umrahmt. Als Regionalkonferenz lud die IEDK zu einer abendlichen Schifffahrt auf dem Vierwaldstättersee ein und hielt die festliche Gesellschaft der amtierenden und einstigen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren, der Departementssekretäre und der Geladenen aus dem In- und Ausland mit unterhaltsamen Beiträgen (auch ernst gemeinten) aus allen Kantonen der Zentralschweiz bei Laune.

Die Plenarversammlung der EDK am zweiten Jubiläumstag, dem 6. Juni, galt nach dem Rückblick auf die Geschichte der EDK zukunftsgerichteten Aufgaben: der seit den 70er Jahren aufgrund des Schulkonkordates und der interkantonalen Diplomvereinbarung von 1993 intensivierten Bestrebung zur Harmonisierung des Bildungswesens in der Schweiz. Die Erziehungsdirektoren und -direktorinnen verabschiedeten das Reglement über die interkantonale Anerkennung der Diplome im Bereich der sozialen Arbeit (weitere entsprechende Anerkennungsgrundlagen sind in Vorbereitung) sowie ein Modellgesetz für kantonale Stipendiengesetze, und sie befassten sich mit der Regelung des Bundes über die Berufsmaturität. Letzteres als Beispiel der Partnerschaft und der Auseinandersetzung zwischen den Kantonen und dem Bund.

Mit diesen zukunftsweisenden Aktivitäten bekundete die EDK anlässlich ihres Jubiläums ihren Willen zur gezielten und koordinierten Weiterentwicklung des Bildungswesens. An Aufgaben, die es gemeinsam anzugehen gilt, fehlt es in unserer Zeit nicht, der vieles bewegenden, der auch in der Bildungspolitik bewegten. Der Präsident der EDK wies im besonderen hin auf die aktuellen Harmonisierungsbestrebungen im Bereiche der Sekundarstufe I (einheitliche Strukturen, Rahmenlehrpläne, allf. einheitlich zu regelnde Abschlüsse), auf die Neugestaltung der Ausbildung der Lehrpersonen auf der Tertiärstufe, auf die interkantonale Regelung des Zugangs zu den Universitäten und den Fachhochschulen aufgrund eines Systems zur Abgeltung der Kosten unter den Hochschul- und den Nichthochschulkantonen.

Mit der Verständigung über den Unterricht in der zweiten Landessprache, mit dem Rahmenlehrplan für die Gymnasien, dem ersten gesamtschweizerischen Lehrplanwerk, und mit der neuen Regelung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen MAR, mit der Sicherstellung gleicher Anforderungen für den Universitäts- und Fachhochschulzugang, mit der rechtsverbindlichen Regelung der Anerkennung der Ausbildungsgänge und der Diplome, der Entwicklung der Fachhochschulen und der Schaffung des Fachhochschulrates und insbesondere mit der "landesweiten Harmonisierung der Lehrer/innenbildung" fördert die EDK den Prozess der Entwicklung eines leistungsfähigen, den Bedürfnissen der Gesellschaft gerecht werdenden Bildungswesens, wobei "die fortschreitende Öffnung nach aussen und die Intensivierung der regionalen und der internationalen Zusammenarbeit" zugleich die "Stärkung der regionalen Identität" voraussetze, ja diese geradezu erfordere (Brigitte Mürner-Gilli). Die komplexen Aufgaben im Bildungsbereich lassen sich nur "in einer konse-

quenten interkantonalen Zusammenarbeit meistern", und das im Geiste des Föderalismus mit dem Ziel, im Kleinen die grösstmögliche Eigenständigkeit der Kantone zu wahren, landesweit jedoch im Sinne der Solidarität und der Kooperation die grösstmögliche nationale Kohärenz anzustreben (Brigitte Mürner). Dies bewusst zu machen, war die über die Feiertage hinauswirkende bildungspolitische Absicht der EDK und die Zielsetzung der eindrucklichen Jubiläumsveranstaltung.

Heinz Wyss

25 Jahre Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik mit Sitz in Luzern und Lausanne hat anlässlich der diesjährigen Jahresversammlung ihr 25jähriges Bestehen gefeiert. Diese nationale Fach- und Dienstleistungsstelle für Fragen der Behindertenpädagogik wird durch das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV), die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie durch verschiedenste schweizerische Verbände und Vereinigungen getragen.

Zum zweiten Mal hat das Curatorium der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik den Schweizer Heilpädagogikpreis verliehen. Ausgezeichnet wurde der Tessiner Heilpädagoge Gabriele Scascighini für seine innovative Arbeit beim Einsatz informationstechnischer Hilfsmittel für behinderte Kinder und Erwachsene. Seit etlichen Jahren werden im Kanton Tessin informationstechnische Mittel zur Förderung behinderter Kinder eingesetzt und so eine integrative Schulung z.B. sehbehinderter Kinder ermöglicht.

Der Schweizer Heilpädagogikpreis zeichnet Personen und Institutionen aus, die sich in hervorragender Weise um die Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz verdient gemacht haben.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

HOLLENSTEIN, Armin (1996). **Schreibanlässe im Mathematikunterricht**. Eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. 328 Seiten, Fr. 48.-

Armin Hollenstein beginnt sein Buch mit dem Abschnitt "Schwierigkeiten eines anwendungsorientierten Mathematikunterrichts". Hier zeigt er etliche Fakten auf, die zu Problemen im Mathematikunterricht führen. Speziell erklärt er die "Kapitänsyndromatik". (Als Beispiel: Weshalb lösen Schülerinnen und Schüler sinnlose Textaufgaben, wie: Ein Schiff ist 150 m lang und 30 m breit, wie alt ist der Kapitän"?)

Im nächsten Abschnitt stellt der Autor "Lösungsansätze in der Fachliteratur" zusammen. Darin geht er auf Fragen ein wie "Sprache und Mathematik", "Problemlöseverhalten der Lernenden (Metakognition)", "Geschlechtsspezifisches Verhalten im Mathematikunterricht".

Es folgt die Darstellung und Begründung des Hauptanliegens: "Schreibanlässe im Mathematikunterricht". Eine Unterrichtsform, von der ich begeistert bin und die, in den Mathematikunterricht eingebaut, Schülerinnen und Schüler im Mathematikverständnis und in ihrem Problemlöseverhalten weiterbringen wird.

Schliesslich folgt der Abschnitt "Empirische Untersuchung". In ihm wird eine interessante Forschungsarbeit dargestellt: Eine Experimentalgruppe löst sich selbstgestellte Aufgaben aus einem dargebotenen Text. Einer Kontrollgruppe wurden aus demselben Text heraus konkrete Fragen gestellt, Fragen, wie sie im traditionellen Mathematikunterricht üblich sind.

Ich finde, dieses Buch sollte gelesen werden von:

- Mathematik-Didaktikerinnen und -Didaktikern. Zeigt der Autor doch im ersten Teil Mängel auf, die dem heutigen Mathematikunterricht anhaften. Zwar betrifft es in erster Linie das Lösen von Sachaufgaben. Ich denke, dass die grundlegenden Aussagen auch auf die anderen Gebiete des Mathematikunterrichtes übertragbar sind.
- Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern. Hier finden Forscherinnen und Forscher eine gute Ideensammlung für Untersuchungen auf den Gebieten: Didaktik, Problemlöseverhalten (Heuristik). Armin Hollenstein zeigt erstens auf, wie fächerübergreifend vorgegangen werden könnte. Daneben gibt er einen Einblick in verschiedene Fehler aus dem Gebiet des Problemlöseverhaltens von Lernenden. Und schliesslich zeigt er ausführlich, wie eine empirische Untersuchung wissenschaftlich gründlich durchgeführt werden kann. Forschende können sich mit der ausführlich beschriebenen Forschungsmethode auseinandersetzen.
- Lehrpersonen, die Mathematik unterrichten: Der erste Teil des Buches kann ihnen die Augen öffnen, was schief läuft im Unterricht und wie diese Mängel angegangen, respektive verhindert werden können.
- Autorinnen und Autoren von Mathematiklehrmitteln. Sie erhalten einen Fingerzeig, wie die Aufgabenstellung in Sachaufgaben sein könnten, oder eben nicht sein sollten.

Mir brachte die Lektüre dieses Buches viele Anregungen und einen grossen Gewinn. Ich weise nun auf einzelne Stellen im Buch hin, die mir beim Durchlesen besonders auffielen:

Wie ist ein Mathematikunterricht zu gestalten, dass er keine falschen Effekte bei den Lernenden erzeugt? "Für die Schülerinnen und Schüler sollen Lernsituationen geschaffen werden, in denen Mathematisierungen von Sachproblemen erleichtert oder gar erst

ermöglicht werden." Sympathisch wirkt auf mich das vom Autor bekräftigte Interesse: "Ich will nicht das Ungenügen des traditionellen Schulalltags aufdecken. Meine Motivation ist eine Weiterentwicklung des didaktischen Handwerkszeugs der Lehrkräfte."

Ich pflichte der Auffassung von Armin Hollenstein voll bei: "Operierendes Problemlöseverhalten, das Zeit beansprucht, Irrwege zulässt und allenfalls erfolglos endet, wird von den Lehrkräften im Unterricht des Sachrechnens kaum positiv modelliert." Nach einer gründlichen Zusammenstellung von Lösungsansätzen in der Fachliteratur befasst sich der Autor insbesondere mit den Ansätzen: "Mathematik und Sprache" und "Metakognition". Dabei fand ich u.a. einen interessanten Vergleich über das "Lernen durch Belehrung" und dem gegenübergestellt das "Lernen durch aktives Entdecken".

Durch die neue mathematikdidaktische Idee "Schreibanlässe" versucht der Autor, die schulischen Formen des Lösens von Textaufgaben weiterzuentwickeln und übernimmt dabei bewusst einen Begriff aus der Sprachdidaktik (und begründet glaubhaft, weshalb dieser Begriff hier zutreffend benutzt werden kann).

In einem weiteren Kapitel wird der neue didaktische Ansatz "Schreibanlässe im Mathematikunterricht" vorgestellt, begründet und an Beispielen dargestellt. Armin Hollenstein stellt sich den methodischen Ablauf einer Unterrichtssequenz folgendermassen vor (gekürzt):

- Darbieten eines Torsos (Der Autor definiert: "Von mir verwendete Schreibanlässe bezeichne ich als *Torso*. Mit dem Begriff *Torso* charakterisiere ich eine *lückenhafte Gestalt*. Der Betrachter wird zur individuellen Ergänzung, zur Schaffung einer *guten Gestalt* aufgerufen")
- Lernende erschliessen darin enthaltene Sachzusammenhänge
- Freies Umgehen mit dem *Torso*, Fragestellungen unter Nutzung des vorliegenden Materials
- Ziel: Einen Text verfassen, der widerspruchsfreier und mit weniger Lücken behaftet ist als der *Torso* (Schülerinnen und Schüler stellen also an den gegebenen *Torso* selbständige Fragen, welche sie mit Hilfe mathematischer Überlegungen und Berechnungen beantworten können, und deren Lösungen sie in einem ergänzenden Text: Schrift, Zeichnung, Darstellung usw. zusammenfassen)
- Das Signalement des Textes zielt nicht auf eine einzige richtige Lösung (wie bei den traditionellen Textaufgaben), sondern der Raum für mögliche Lösungen wird aufgespannt

Als weitere Begründung für diese Art des Mathematikunterrichts führt Armin Hollenstein an: "Erstens muss die als lückenhaft wahrgenommene semantische Struktur durch Nichtgesagtes, aber Mögliches angereichert werden. Die Problemstruktur wird ausgebaut und verfeinert. Problemlöser werden hier zu Jägern und Sammlern; Beute und Sammelgut bilden neue inhaltliche Elemente."

Ferner zeigt Armin Hollenstein ebenfalls auf, dass der Mathematikunterricht von Mädchen und Jungen nicht in gleicher Weise empfunden und bewältigt wird. Hier kann die vorgeschlagene Unterrichtsform dazu beitragen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede kleiner werden oder evtl. gar verschwinden. "Ziel ist nicht, 'Schuldige' für allfällige Defizite der Mädchen zu finden, sondern für Schülerinnen wie Schüler geeignete, womöglich auch unterschiedliche Lernwege aufzuzeigen." Die Überprüfung der vorgeschlagenen "Schreibanlässe" erfolgte in zwei Klassen des Untergymnasiums.

In den beiden letzten Abschnitten erklärt der Autor sehr ausführlich Versuchsanlage und Auswertung der durchgeführten Erprobung seines didaktischen Vorschlags "Schreibanlass". Für mich sind vor allem zwei Schlussfolgerungen interessant: Einer-

seits die erwartete, dass Schreibanlässe bei den Lernenden ein wesentlich breiteres Spektrum an Problemlöseverhalten und Sachinteressen anfachen; andererseits die Tatsache, dass Mädchen signifikant anders reagieren als Jungen, und dass gerade für die Mädchen in noch viel bedeutenderem Masse gilt: Schreibanlässe führen zu besserem Problemlöseverhalten.

Fred Eggenberg

AEGERTER, Roland & NEZEL, Ivo (Hrsg.). (1996). **Sachbuch Rassismus. Informationen über Erscheinungsformen der Ausgrenzung.** Zürich: Pestalozzianum Verlag.

Ein wichtiges Buch, weil sein Thema - leider - notorisch aktuell ist. Ein reichhaltiges Buch, weil es viele Erscheinungsformen des Rassismus und allgemein der Ausgrenzung von "Fremdgruppen" aufgreift, und dies erst noch aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln. Und ein schwieriges Buch, denn es tut dies alles in sehr differenzierter Weise und zeigt überdies eine Menge von Querbezügen auf. Es verlangt und ermöglicht gründliche Denkarbeit, auch als Unterrichtstext - ganz im Sinne einer seiner Hauptthesen, wonach der Kampf gegen Rassismus ein Kampf gegen Einschläferung und verführerische Übereinfachung des Denkens ist.

Das zentrale Phänomen, auf welches im Buch immer wieder Bezug genommen wird, ist der nationalsozialistische Rassismus. Ein historisches Kapitel zeigt auf, wie der uralte Antisemitismus sich gegen Ende des letzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem starken Aufkommen evolutionstheoretischer Auffassungen und "rassenhygienischer" (eugenischer) Ideen in naturwissenschaftlich gebildeten Schichten zu einem rassistischen und prinzipiell unversöhnlichen Antisemitismus wandelte, der schliesslich von den Nazis in schrecklicher Weise in die Tat umgesetzt wurde. Ein zweites Kapitel schlägt den Bogen zu heutigen Äusserungen des Antisemitismus (Behauptung einer "Auschwitz-Lüge", etc.), wobei auch konkret auf schweizerische Anteile eingegangen wird.

Auch einem historischen Kapitel über die Indoktrination in den NS-Jugendorganisationen wird ein fundierter Ausblick auf gegenwärtige Parallelen zur Seite gestellt: In zwei weiteren Kapiteln kommen die heutigen rechtsextremen Jugendszenen und Erfahrungen aus der Jugendarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen (sowie präventive pädagogische Anstrengungen) zur Sprache. Die in verschiedenen Kapiteln anzutreffenden theoretischen Ausführungen zu den sprachlichen und psychologischen Mechanismen der Verführung zu Rassismus und allgemein zur Ausgrenzung von "Fremdgruppen" (auch von Ausländern, von HIV-Positiven, etc.) sind ebenfalls reichhaltig und differenziert, und auch hier werden immer wieder Anwendungen einbezogen.

Eine einzige kritische Bemerkung: Die NS-Ideologie lässt sich wohl nicht ohne Rest auf den Nenner "dummliche Doktrin" (S.10) bringen. Dass sie vorab in gebildeten Schichten und zwar gerade in wissenschaftlichen Kreisen Fuss fasste (die Universitäten waren vielerorts Vorreiter des Nationalsozialismus, und nicht wenige anerkannte Philosophen und Pädagogen verspürten bekanntlich Affinitäten zu einzelnen Zügen jener Ideologie), sollte eine Warnung davor sein, ihr intellektuelles Verführungspotential zu unterschätzen.

Urs Aeschbacher

RADTKE, Frank-Olaf (1996). **Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung**. Opladen: Leske+Budrich. 271 Seiten, Fr. 39.-

Dass Lehrerbildung ein Unternehmen mit begrenzter Reichweite darstellt, wird nicht zuletzt dann klar, wenn das Bedürfnis nach Fortbildung von Lehrkräften selber geäußert wird. Dieser Wunsch bezieht sich oft genug auf didaktisch-methodische Aspekte, gelegentlich jedoch auch auf die seitens der Erstausbildung kaum geleistete integrierende Sicht von Theorie und Praxis. Die Aufteilung der Lehrerbildung in drei Phasen, denen bestimmte Ausbildungsorte zugewiesen worden sind (Universität, Studienseminar, Landesinstitut), stellt einen, professionsbezogen betrachtet, unzweckmäßigen Kompromiss dar, der unterschiedlichen politischen und institutionellen Interessen geschuldet ist. Die Relevanz der Lehrerfortbildung wird deutlich: "Ermöglicht würde im Nacheinander der *drei* Phasen ein Bildungsprozess, der dem einzelnen die Chance der Professionalisierung eröffnete..."

Seine Ausgangsthese ergänzt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke durch eine Zuweisung der Rolle sozialwissenschaftlichen Wissens als Erklärungsinstanz für vorhandenes, in alltägliche Problemlösungen eingeschmolzenes praktisches Wissen. Erziehungswissenschaftliches Wissen würde demzufolge dazu eingesetzt, bislang fraglos gültigen Lösungen alternative Deutungen gegenüberzustellen. Der Innovationsanspruch richtet sich nicht mehr direkt auf die Veränderung der Praxis durch vorschreibende, theoretische Modelle, sondern fügt in das Reformkalkül die Figur des Professionellen ein. Er oder sie trägt durch "kluge Applikation des reflexiv erworbenen (wissenschaftlichen) Wissens zur Bewältigung und Veränderung von Situationen" bei - sich nicht als Gegenüber, sondern als deren Bestandteil begreifend. Damit ist die Problemstellung von Radtkes lesenswerter Studie umschrieben. Es geht um die Rolle, welche die Erziehungswissenschaft innerhalb der Ausbildung angehenden Lehrkräfte spielen soll. Im Grund ist jedoch dieses Problem erst zu lösen, wenn der Beitrag abgeklärt worden wäre, welche die Erziehungswissenschaft bei der Bewältigung pädagogischer Situationen leisten kann, "wenn also die Wissensbasis pädagogischen Handelns" bekannt ist. Zunächst bestünde die Aufgabe der Lehrerfortbildung dann darin, den Zugang zu dem im Können eingeschlossenen Wissen von Lehrpersonen zu finden. Zugleich vermittelt die Arbeit die Ergebnisse eines Forschungsprojektes unter dem Titel *Praxisnahe Lehrerfortbildung*, das in der Form schulnaher, unterrichtsbegleitender Lehrerfortbildung angesetzt war und darauf abzielte, die praktisch-pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu erweitern.

Radtkes Studie ist zweiteilig angelegt: In den ersten vier Abschnitten skizziert der Autor die Gründe des Scheiterns bildungspolitischer Ambitionen der sechziger und siebziger Jahre aus der Optik ihrer Prämissen. Er geht dabei chronologisch und systematisch vor. Der zweite Teil, drei Kapitel, ist als Bericht über das angesprochene Projekt angelegt, wo das Problem der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Lehrerhandeln im Vordergrund stand. Insbesondere geht es hier um einen Ansatz der Wissensverwendungsforschung, womit das Theorie-Praxis-Problem angegangen worden ist. Radtkes Methode der Erhebung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestandteile im Professionswissen und Können von Lehrkräften beruht auf einem ausgeklügelten Verfahren. Anhand eines Beispiels zitiert der Autor ausgiebig, was die Tragweite des Ansatzes einschätzbar macht.

Im Schlussabschnitt zieht der Autor Folgerungen zur Rolle der Erziehungswissenschaft in Erziehung und Ausbildung von Lehrkräften: "Vorgelegt wird der Entwurf eines Bausteins der wissenschaftlichen Lehrerbildung, der sozialwissenschaftliche Strukturdeutungen von pädagogischen Handlungen, d.h. die Aufarbeitung von Interaktionsergebnissen im Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven in den Mittelpunkt rückt".

Hans-Ulrich Grunder

Sammelrezension Schulentwicklung, Schulautonomie, Schulaufsicht und Schulleitung

DASCHNER, Peter, ROLFF, Hans-Günter & STRYCK, Tom (Hrsg.) (1995). **Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung.** Weinheim/München: Juventa, 280 Seiten, Fr. 39.20

HENSEL, Horst (1995). **Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems.** Lichtenau/München: AOL und Lexika, 104 Seiten, Fr. 30.80

KNOLL, Theo (1995). **Praxis der Schulleitung.** Donauwörth: Ludwig Auer, 160 Seiten, Fr. 26.80

SCHRATZ, Michael (1996). **Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens.** Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 249 Seiten, Fr. 43.-

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (Hrsg.) (1996). **Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule.** Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 226 Seiten, Fr. 43.-

"Schulautonomie ist gegenwärtig das Zauberwort in den meisten Debatten über Schule. Was sich jedoch dahinter verbirgt, ist unklar, zumindest schillernd" (Daschner, Rolff & Stryck, 1995, S. 5). Ähnliches liesse sich für die Schulentwicklung ganz allgemein behaupten - oder aber für weitere, damit eng verbundene bildungspolitische Diskussionen, etwa diejenige um Rolle und Funktion von Schulleiterinnen und Schulleitern oder diejenige um Struktur und Kompetenzen der Schulaufsicht. Diese 'Zauberworte' werden seit einiger Zeit wortreich zu klären versucht. Zu den Themen Schulentwicklung, Schulautonomie, Schulaufsicht und Schulleitung ist in letzter Zeit einige Literatur produziert worden - von unterschiedlicher Qualität, unterschiedlicher theoretischer Fundierung und oftmals mit dem Anspruch, die Reformen zu befördern oder die entsprechende Praxis anzuleiten. Ein kleiner Ausschnitt aus diesen Publikationen wird hier und in einer der folgenden Nummern der "Beiträge zur Lehrerbildung" (Nr. 3/97) besprochen.

Dem Zustand, dass das Bedeutungsfeld von Schulautonomie bisher nicht systematisch ausgelotet worden ist, versuchen Daschner, Rolff und Stryck in "*Schulautonomie - Chancen und Grenzen*" abzuwehren. Dabei ist ein Teil der abgedruckten Beiträge als Fallbeispiele von Diskussionen über und Reformprozessen in Richtung Schulautonomie zu verstehen, so etwa Peter Daschners Beitrag über Hamburg ("Verführung von oben oder Bedürfnis von unten?"; S. 169 ff.), Bernd Frommelts "Auf dem Weg von der Lernschule zur Lebensschule" (S. 185 ff.) oder Reinhard Hoffmanns Erfahrungsbericht aus Bremen ("Autonomie und Systementwicklung"; S. 227 ff.).

Einleitend versucht Ingo Richter, die vorherrschenden Theorien der Schulautonomie darzustellen (S. 9 ff.). Insgesamt macht er sechs hauptsächliche Ansätze aus: Der Ansatz der "Demokratisierung der Gesellschaft" (S. 13 ff.) geht davon aus, dass die gesellschaftliche Tendenz in Richtung mehr Mitbestimmung der Bürgerinnen und Bürger geht und dass dies auch für den Schulbereich zutrifft. Grundsätzlich in eine ähnliche Richtung zielt die Selbstverwaltungsidee, allerdings bezieht sich dieser Ansatz vor allem auf den Berufsstand und nicht primär auf die Öffentlichkeit allgemein (Horst Hensel vertritt diesen Ansatz; vgl. unten). Eine dritte Theorierichtung bezieht die Argumente vor allem aus der geisteswissenschaftlichen Tradition: Pädagogisches Handeln ist in dieser Sicht ohne pädagogische Freiheit gar nicht möglich (S. 18 ff.). Der vierte Ansatz legitimiert die grössere Schulvielfalt mit dem kollektiven Elternrecht, d.h. mit der verfassungsrechtlichen Garantie der vorrangigen Erziehungsverantwortung der Eltern. In der Tradition der reformpädagogischen Idee der Schulgemeinde steht der fünfte Ansatz: Schulautonomie fördere bei Schülerinnen und Schülern das Demokratiebewusstsein, da es ein Einüben demokratischer Lebensformen zulasse. Letztlich stellt Richter als letzten Ansatz die neuere Diskussion um Schule als Betrieb vor. Leider sieht der Autor davon ab, die sechs Ansätze zu bewerten und argumentativ gegeneinander abzuwägen.

Hans-Günter Rolff versteht Schulautonomie als Gestaltungsaufgabe (S. 31 ff.). Da Schule sich selbst keine Gesetze geben könne, sei die Autonomie relativ, sie sei eben Gestaltungsautonomie. Diese sei jedoch Voraussetzung sowohl für die pädagogische Arbeit schlechthin, wie auch für innere Schulreformen (S. 33 ff.). Allerdings - und diese Differenzierung kommt in der Schulautonomieliteratur sonst kaum vor - sei zwischen individueller und korporativer Autonomie genau zu unterscheiden. Die bisherige Unterrichtsfreiheit entsprach individueller Autonomie. Die Schulentwicklungsdiskussion tendiert nun eher dahin, die individuelle zugunsten der korporativen Autonomie einzuschränken. Die Einzelschule kann - so Rolff - nur gestaltungsautonom werden, wenn sie auch Verantwortung für die Evaluation übernimmt. In diesem Bereich stellt er jedoch ein Evaluationsdilemma fest: "Wenn Schulen eine Evaluation aufgezwungen wird, versuchen sie, den Zwang zu unterlaufen, indem sie nur belanglose oder geschönte Berichte produzieren; stellt man den Schulen anheim, sich freiwillig an Evaluation zu beteiligen, entschliessen sie sich in der Regel erst gar nicht dazu" (S. 51).

Auf verfassungsrechtliche Grenzen schulischer Selbstverwaltung macht Hermann Avenarius (S. 253 ff.) aufmerksam. Seine zentrale Frage ist, "ob der Staat selbst eine Vielfalt von Schulen" (S. 257) unterhalten könne. Obwohl Avenarius auf dem Hintergrund eines Wertpluralismus dies grundsätzlich für notwendig hält, zeigt er vier Grenzen auf: Erstens müsse der Staat "mittels seiner Schulaufsicht für die religiös-weltanschauliche Neutralität der öffentlichen Schulaufsicht" sorgen (S. 261). Zweitens dürfe der Staat die Schule nicht in politisch nicht mehr beeinflussbare Subsysteme auflösen und dadurch handlungsunfähig werden; denn die Schule stehe im Interesse der demokratischen Gesamtheit der Bürger. Drittens müsse der Staat ein sozial gerechtes Schulwesen garantieren und viertens sei die Schule kein rechtsfreier Raum. Sie sei "keine Insel im Rechtsstaat" (S. 267) und könne von der Rechtskontrolle nicht ausgenommen werden.

Horst Hensel entwickelt in "*Die Autonome Öffentliche Schule*" ein Konzept von Schule, die sich selber organisiert und kontrolliert. Die staatliche Schulaufsicht wird abgeschafft, die Schule regelt curriculare, personelle, finanzielle und organisatorische Belange selbst. "Zugleich bleibt die Schule öffentliche Schule. Sie wird öffentlich finanziert, weil nur so Chancengleichheit für alle Kinder gewährleistet werden kann" (S. 12).

Ausgangspunkt der Forderung nach einer autonomen öffentlichen Schule ist eine Analyse der veränderten Sozialisationsbedingungen und der Defizite der Institution Schule (S. 16 ff.). Diese Analyse bleibt jedoch eher oberflächlich und unscharf. Sie folgt Mediens Schlagworten, eine identifizierbare Datengrundlage fehlt (wie überhaupt das ganze Buch ohne Bezugsliteratur auskommt). Zudem sind die behaupteten Zusammenhänge zwischen Analyse und Reformprogramm nicht logisch nachvollziehbar. Die Probleme begrifflicher Schärfe beginnen schon bei der Frage, auf welche institutionellen Zusammenhänge sich die Autonomieforderung beziehen soll: auf die Schulverwaltung, auf die Schulaufsicht oder auf die demokratische Öffentlichkeit? Die Aussage, dass es um die "Umarbeitung des real existierenden Zentralverwaltungssystems von Schule in ein System selbstverwaltender Schulen" (S. 14) geht, lässt auf ersteres schliessen, ebenso wie der Hinweis, das Verhältnis von Schule und Verwaltung setze das Verhältnis von Obertan und Untertan fort (S. 67).

Zwar bleiben Hensel die Widersprüchlichkeiten seiner Vorschläge bewusst, etwa dass die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Schule durch die Autonomisierung bedroht ist (S. 33), dass die Personalautonomie der Schule mit der staatlichen Finanzierung nicht voll zur Deckung zu bringen ist (S. 44), dass durch die Autonomisierung von Schulen "eklatante Nachteile" (S. 50) für bestimmte Gruppen von Kindern entstehen können oder dass die Finanzautonomie das Entstehen reicher und armer Schulen fördere (S. 88). "'Öffentlichkeit' und 'Autonomie' sind ... widersprüchliche Momente der Reform" (S. 49). Die Aussage, die Hensel auf die Regelung des Schulbesuchs (Zuweisung von Schülern zu Schulen) bezieht, gilt für das gesamte Reformmodell.

Aber die Widersprüche relativieren die Thesen nicht, sondern spitzen sie einfach zu. Die autonome Schule ist "entstaatlicht, nicht jedoch privatisiert, sondern vergesellschaftet" (S. 34). Die öffentliche Finanzierung soll aufrecht erhalten, ja ausgebaut werden, obwohl die staatliche Kontrolle eingestellt und durch eine berufsständische Kontrolle ersetzt werden soll. Diese berufsständisch definierte Schulaufsicht besteht vorwiegend aus Vertretern der Schulen selbst (S. 52 ff). Ähnlich wie in der Schweiz etwa Bezirksschulpflegen (z.B. im Kanton Zürich) existieren, schlägt Hensel sog. Schulkammern vor. Der fundamentale Unterschied ist jedoch, dass die Schulkammern eben berufsständisch dominiert sind, während die Bezirksschulpflege als öffentliche Laienaufsicht definiert ist. Das vorgeschlagene berufsständische Modell hat gegenüber dem schweizerischen Beispiel den zentralen Nachteil, dass die Legitimation der öffentlichen Finanzierung der Schule nicht mehr gegeben ist. Dass die öffentliche Finanzierung und die öffentliche Kontrolle voneinander abhängig sind, wird negiert, u.a. weil die Kontrolle immer als staatliche Kontrolle interpretiert wird, nicht als öffentliche Kontrolle im Sinne einer demokratischen Legitimation. Dabei geht es nicht um "zünftlerische Selbstgenügsamkeit" (S. 89), sondern um die Kernfrage, ob Bildung in Zukunft als öffentliche Kernaufgabe definiert oder zwischen den Betroffenen - Eltern, Lehrer, Schülerinnen und Schüler - geregelt werden soll.

Wer unter dem Titel "*Praxis der Schulleitung*" ein Werk erwartet, welches die Schulentwicklungs- und Schulautonomiedebatte unter Aspekten der Schulleitung fortsetzt, wird enttäuscht. Theo Knoll schreibt aus eigener Erfahrung, insbesondere für Novizen im Amt des Schulleiters bzw. der Schulleiterin. Das Buch ist deshalb dem Genre 'Beratungsliteratur' zuzuordnen, beansprucht weder eine theoretische Reflexion zu Stellung und Funktion von Schulleitungen zu sein noch die Rolle der Schulleitung innerhalb der aktuellen Schulentwicklungsdiskussion zu verorten.

Insgesamt gibt der Band eine Einführung in die Handlungsfelder von Schulleitungen, bietet Anweisungen im Umgang als Schulleiter oder Schulleiterin mit verschiedenen Gruppen - dem Kollegium (S. 22 ff.), den Schülerinnen und Schülern (S. 75 ff.) und den Eltern (S. 92 ff.). Aus dem 'Erfahrungsschatz' werden Problemlagen antizipiert

und entsprechende Verhaltensvorschläge formuliert. Dabei steht die konkrete Handlungssituation im Vordergrund. So wird zum Beispiel für das Thema "Lehrerkonferenz" (S. 42 ff.) über die Konstitution von Themen für die Konferenz nachgedacht, werden Tips für die Vorbereitung, die Durchführung und die Leitung der Konferenz sowie Hinweise für das Festhalten und Ausführen von Beschlüssen formuliert.

Michael Schratz stellt in der Studie *"Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung"* die Ergebnisse von Befragungen zur "Rolle der Schulaufsicht an allgemeinbildenden Schulen" in Österreich (S. 34) vor. Befragt wurden BezirksschulinspektorInnen, LandesschulinspektorInnen im allgemeinbildenden Bereich der Pflichtschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer (S. 34 ff.). Mit dieser Untersuchungsanlage konnte ein Selbst- und ein Fremdbild der Rolle der Schulaufsicht gewonnen werden. Im Vordergrund des Interesses standen die "Einschätzung der derzeitigen Tätigkeitsbereiche, der wünschenswerten Veränderungen und die Vorstellungen zur Fortbildung" (S. 34).

Der Hauptteil des Bandes (S. 41-205) besteht in der Darstellung der Einzelresultate und einer Gegenüberstellung der verschiedenen Befragungen. Die angewandte Methodik ist überaus einfach (Häufigkeiten) und die Darstellung repetitiv. Zudem erfolgt die Bewertung der Resultate oftmals auf einer schon vorgefassten Meinung über die notwendige Rolle der Schulaufsicht. Insbesondere die Unterschiede zwischen den einzelnen Befragungen werden zu wenig scharf herausgearbeitet.

So erstaunt nicht, dass der letzte Teil des Bandes "Resümee, Szenarien und Empfehlungen" (206 ff.) mit den empirischen Resultaten nur locker verbunden ist. Die Institutionenkritik wird wiederholt, dem 'top-down-Modell' der Schulsteuerung wird ein 'bottom-up-Modell' entgegengestellt (S. 221), und es wird vorgeschlagen, die Rolle der Schulaufsicht als Evaluation der autonomen Schulen neu zu definieren (S. 226).

Das Problem der Schulaufsicht wird als Problem im "Spannungsfeld zwischen Markt und Staat" interpretiert (S. 29 ff). Allerdings scheint dies eine verkürzte Problemdefinition zu sein. Sie hat einerseits nur das Verhältnis von Lehrerschaft bzw. Schule und Schulaufsicht im Blick und vernachlässigt eine dritte Größe vollständig, nämlich die demokratische Öffentlichkeit. So verliert die Schulaufsicht ihre zentrale Funktion, jene der Legitimation der Schule gegenüber der Öffentlichkeit. Andererseits wird die Schulaufsicht mit dem Staat identifiziert, was erlaubt, die Forderung nach mehr Schulautonomie mit antiinstitutionellen und antistaatlichen Ressentiments aufzuladen (z.B. S. 30).

Schulaufsicht soll nach Schratz in Zukunft Qualitätssicherung und Evaluation beinhalten. Allerdings muss gefragt werden, ob in einem solchen Fall die Evaluation Teil des berufsständischen Systems oder unabhängige Aussenkontrolle wäre. Im Sinne einer öffentlichen Legitimation von Schule wäre letzteres notwendig - unter der Bedingung, dass die Aussenkontrolle wissenschaftlich glaubwürdig erfolgt und nicht von unseriösen Consultingbüros durchgeführt wird. Allerdings wäre dies kein 'bottom-up-Modell', sondern wiederum ein 'top-down-Modell', in welchem der Wissenschaft die Rolle der demokratischen Legitimation zukäme.

Die Beiträge in *"Mikropolitik der Schulentwicklung"*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Peter Posch, sehen Schule "weniger als monolithische Organisation, in der sich alle Aktivitäten ... an der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe orientieren, sondern als Feld, in dem verschiedene Handelnde die unterschiedlichsten Interessen verfolgen, die z.T. miteinander im Widerstreit stehen. Die jeweilige Kultur des Lehrens und Lernens an einer Schule ist Ergebnis eines Kräftespiels, in dem ... Aushandlungsprozesse an die Stelle autoritativer Entscheidungen treten" (S. 1). Die Publikation ist auf dem Hintergrund eines Schulentwicklungsprojektes "Fördernde und hem-

mende Bedingungen für Innovationen in der Schule" entstanden (der Beitrag von Franz Rauch gibt einen Projektüberblick; S. 5 ff.) und ist, wie auch der Band von Schratz, im Kontext der österreichischen Versuche zur Autonomisierung des Schulwesens zu sehen.

Der erste Teil des Bandes ist drei Aktionsforschungsstudien gewidmet, die im Rahmen des erwähnten Innovationsprojektes durchgeführt wurden. Die erste Studie zeigt auf, wie der Projektunterricht in einer Schule 'salonfähig' wird ("Projektunterricht und die Probleme seiner organisatorischen Einbindung"; S. 12 ff.), die zweite beschäftigt sich mit dem Weg zwischen der Generierung einer Innovationsidee durch eine einzelne Person bis zur deren allmählichen Akzeptanz in der Schule (Christa Bauer: "Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung - Anatomie eines mühsamen Anfangs"; S. 24 ff.). Die dritte Studie ("Organisationsentwicklung an einer Berufsbildenden Höheren Schule"; S. 34 ff.) zeigt, wie schwierig es ist, Organisationsentwicklungsprozesse konkret einzuleiten und durchzuführen.

Im zweiten Teil des Bandes wird die 'Innenperspektive' durch die Sicht von 'ausen', die Sicht der Beraterinnen und Berater ergänzt: Hannes Krall (S. 46 ff.) zeigt aus der Sicht des Projektberaters die Notwendigkeit auf, auf unterschiedlichen Ebenen einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen, Franz Rauch stellt die Technik des Rollenverhandelns vor (S. 55 ff.). Zudem werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren Hypothesen zu den Innovationsprojekten auf einer abstrakteren Ebene formuliert (S. 59ff.).

Diese Hypothesen bereiten die Theoretisierung vor, die das Konzept der "Mikropolitik der Schulentwicklung" präzisieren. Dabei gerät nicht die Mikroebene von Unterricht (im Sinne der Detailanalyse von [fach-]didaktischen Prozessen), sondern diejenige schulischer Organisations- und Entscheidungsprozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Anhand der Schulentwicklungsbeispiele richten Herbert Altrichter und Stefan Salzgeber ihre Aufmerksamkeit auf die "dunkle Seite organisationalen Lebens" (S. 121). Die mikropolitische Zugangsweise zur Schule zeigt sowohl den "konstruierten und changierenden Charakter" (S. 135) wie auch die Widersprüche und Paradoxien schulischer Organisation, also die grundsätzlich konflikträchtige Basis der Organisation. Allerdings hat dieser Zugang auch seine Grenzen: Die Autoren selbst führen etwa das enge Politikverständnis an, das sich auf das Aushandeln von gemeinsamen Zielen zwischen autonomen Akteuren, die ihre widersprüchlichen Interessenlagen und Zielvorstellungen durchsetzen wollen, beschränkt (S. 135, 158 ff.). Wandel kommt in dieser Sicht dadurch zustande, dass an Schule beteiligte Gruppen "ihre eigenen Interessen zur herrschenden Ordnung zu machen versuchen" (S. 159). Aus der Kritik entwickeln Altrichter und Salzgeber nun aber nicht ein Modell, das Mikro-, Meso- und Makropolitik zu integrieren vermöchte, sondern sie formulieren "normative Bezugspunkte für Entwicklungsprozesse" (S. 158 ff.), die in einen Verhaltenscode münden. Allerdings handelt es sich dabei nicht um eine abstrakte Ethik, sondern um einen "Verhandlungsvorschlag für eine Verfahrensethik" (S. 166). Dieser Vorschlag wiederholt jedoch in gewisser Weise die Probleme der bisherigen Bildungspolitik, die vor allem auf der Makro- und Mesoebene angesiedelt war. Er verpasst es, die Mikropolitik der einzelnen Schule mit der Makropolitik einer demokratischen Gesellschaft zu verbinden. Dies ist einerseits verständlich, weil die Widersprüche und Paradoxien dann exponentiell zunehmen würden. Andererseits ist es gefährlich, weil Schule nicht mehr als Teil einer demokratischen Gesellschaft verstanden werden kann, von der die demokratische Öffentlichkeit einerseits als konstituierende Bedingung abhängig ist, andererseits deren öffentliche Finanzierung nur durch öffentliche Kontrolle auch legitimiert werden kann. Mit andern Worten: Schulentwicklung kann zwar mikropolitisch betrieben werden, aber die Schule als Institution einer demokratischen Gesellschaft steht im Schulent-

wicklungsprozess nicht einfach beliebig zur Disposition - wie Avenarius gezeigt hat (vgl. oben).

Das alles ist kein Grund, Schulen vor Ort, Schule als Organisationseinheit nicht weiterzuentwickeln. Peter Posch nennt dazu drei "Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule" (S. 170 ff.): den Aufbau von Teamstrukturen, die Lehrerfortbildung und die Aussenstützung (S. 180 ff.). Trotz der Aussenstützung bleibt das Modell jedoch berufsständisch, d.h. auf Lehrerinnen und Lehrer bezogen. Wenn aber der Lehrberuf ein öffentliches Amt bleiben soll, müsste die Mikropolitik vermehrt auf die Makropolitik bezogen werden.

In der Tendenz handelt es sich bei der besprochenen Literatur um Bestätigungsliteratur für Schulentwicklerinnen und -entwickler. Die Botschaft ist: Das heutige Schulsystem ist nahe dem Abgrund - und einzig die autonome Schule mit institutionalisierter Schulleitung und verminderter Schulaufsicht wird diese Problemlage beheben können. Theorieleistungen sind vor allem in den beiden Readern zu finden, wobei sich diese Theoretisierungen im Band von Altrichter und Posch leider ausschliesslich auf die Mikropolitik beziehen.

Erstaunlich ist, dass mit Ausnahme des Beitrages von Avenarius keine der Publikationen die rechtsstaatlichen und demokratiethoretischen Aspekte der Schulentwicklungsdiskussion thematisiert. Dass die Schulaufsicht vor allem eine öffentliche Legitimationsfunktion hat, und dass erst die Kontrolle durch die Schulaufsicht die öffentliche Finanzierung von Schule auch legitimiert, liegt offensichtlich ausserhalb des Wahrnehmungshorizonts. Die Diskussion ist deshalb korporatistisch, berufsständisch - und in diesem Sinne undemokratisch.

Die besprochenen Publikationen beziehen sich zunächst auf die Schulsysteme Deutschlands und Österreichs. Für eine Rezeption in der Schweiz ist zu beachten, dass die Schulsysteme der Schweiz bislang einer demokratischen Öffentlichkeit verpflichtet waren, weswegen eine demokratisch legitimierte Laien-Schulaufsicht (vorläufig noch) existiert (Schulkommissionen, Schulpflegen). Wie weit die Autonomisierung der Schulen, die vermehrte Einrichtung von Schulleitungen und die Veränderung der Schulaufsicht gehen können, ohne dass dies zu einem berufsständischen Modell führt, das einer öffentlich-demokratischen Verfasstheit von Schule entgegensteht, wäre vor der Übernahme von Reformmodellen zu klären.

Lucien Criblez

GRISSEMANN, H. (1996). **Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand.** Bern: Huber. 109 Seiten, Fr. 29.80

Nach den bereits umfangreich vorliegenden Publikationen zur (nicht nur sonderpädagogisch) schillernden Thematik "Dyskalkulie" versucht Grissemann, den aktuellen Stand einer breit geführten Diskussion darzustellen.

Der erste Teil liest sich als eine teilweise emotional angewärmte Gegenargumentation auf eine Broschüre von Solothurner Schulpsychologen und auf ein Heft aus der Aspekte-Reihe (SZH) von Meyer (1993); "Was sagst du zur Rechenschwäche, Sokrates?". In beiden Publikationen wird ein defizitorientiertes - dem medizinischen Paradigma zuzuordnendes - Verständnis für Schüler mit Rechenschwierigkeiten kritisiert. Anhand dreier Argumentationslinien zeigt Grissemann auf, dass der von den erwähnten Autoren bekämpfte Dyskalkuliemythos in der aktuellen sonderpädagogischen und fachdidaktischen Diskussion überwunden ist und eine Wiederholung des "Legasthenie-

booms" sowohl auf begrifflich-definitiver Ebene als auch in der pädagogisch-therapeutischen Literatur nicht (mehr) stattfindet. Mathematische Schulschwierigkeiten werden heute nachhaltig unter sozial-emotionalen Bedingungs- und Wirkungsgefügen theoretisch diskutiert und praktisch angegangen. Den von Grissemann angesprochenen Autoren wird letztlich der Wind aus den Segeln genommen, indem die vorgeschlagenen pädagogisch-therapeutischen Interventionen als längst systemisch eingebunden nachgewiesen werden. Dieser erste Teil gibt einen informativen und anregenden Anstoss, selber eine kritische Position bezüglich Rechenschwäche und deren pädagogischer Konsequenzen einzunehmen.

Im zweiten Teil werden vier Zugänge zur mathematischen Förderung rechenschwacher Schüler dargestellt und nach fachdidaktischen und sonderpädagogisch (integrativ) brauchbaren Kriterien bewertet. Es wird die curricular orientierte Lernstandserfassung von Niedermann (1993, 1994), das arbeitsprozessorientierte Vorgehen von Jost, Erni und Schmassmann (1992), das Förderlernwerk von Lorenz und Radatz (1993) und schliesslich der aus eigener Küche stammende Beitrag von Grissemann und Weber (1993) beschrieben. Die Darstellung gibt einen guten Einblick in aktuelle präventive und remediale Ansätze, die sich nicht einfach als "Therapietreiben" in die Auseinandersetzung mit den in der Praxis auftauchenden mathematischen Schulschwierigkeiten abtun lassen, sondern komplexe didaktische Modelle spiegeln.

Grissemann führt daher im dritten Teil zu einem Überblick, welcher die Konsequenzen aus einer neuen sonderpädagogischen Sicht beleuchtet: Die ausbildungsmässigen und organisatorischen Notwendigkeiten für schulische Sonderpädagogen, Logopäden (Logopädinnen?!) und Regelklassenlehrer. Es wird auf eine Absicherung von Handlungskompetenzen (welche im zweiten Teil übersichtlich dargestellt wurden) hinskizziert. Auf der Informationsstufe bleibt es beim Antippen der Feststellung, dass die Fortbildung von einer Sensibilisierung in der Grundausbildung abhängig ist. Zur Ausbildung von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen werden zentrale Anliegen erwähnt, aber nicht konkreter ausgeführt. Es scheint Grissemann aber ein zentrales integratives Anliegen zu sein, dass eine "Überwindung oder Vermeidung einer Therapie-delegationshaltung von Lehrern bei Lernschwierigkeiten" (S. 97) in erster Linie durch sie selber über individuell angepasste Massnahmen und (innere) Unterrichtsdifferenzierung eingeleitet werden kann. Die Darstellung von organisatorischen Kooperationsmustern wird mit Empfehlungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit einer als integrativ zu beurteilenden Praxis abgerundet.

Grissemann legt als Kenner des sonderpädagogisch beleuchteten mathematik-didaktischen Gebietes (noch einmal) sein Verständnis von oder für Dyskalkulie dar und skizziert in kompetenter Weise komplexe Ansätze, welche weit über den fachdidaktischen Horizont hinausreichen und zum Weiterverfolgen anregen. Der Autor zieht allerdings mit einer beträchtlichen Geschwindigkeit über grundlegende Bereiche (Förderkonzepte, mathematik-didaktische Analysen und unterrichtsintegrierte Förderung), welche nach Vertiefung rufen!

Kurt Hess

Neuerscheinungen

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

Psychologie

- Aschoff, W. (Hrsg.). (1996). *Pubertät. Erregungen um ein Lebensalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Battachi, M. W. u. a. (1996). *Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Behrndt, S.-M. & Steffen, M. (Hrsg.). (1996). *Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Cialdini, R. (1997). *Die Psychologie des Überzeugens. Ein Lehrbuch*. Bern: Hans Huber.
- Claxton, G. (1997). *Die Macht der Selbsttäuschung*. Bern: Hans Huber.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Hans Huber.
- Fischer-Tietze, R. (1997). *Dumme Kinder gibt es nicht. Warum Lernstörungen entstehen und wie man helfen kann*. München: Kösel.
- Gehweiler, U. (1996). *Ausbildung elementarer geometrischer Begriffe aus der Sicht der Aeblichen Handlungstheorie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Gilligan, C. & Brown., L. (1997). *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen*. München: DTV.
- Gloor, R. & Pfister, Th. (1996). *Kindheit im Schatten. Ausmass, Hintergründe und Abgrenzung sexueller Ausbeutung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Guthke, J. (1996). *Intelligenz im Test. Wege der psychologischen Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerns, L.E. (1997). *Hilfen für depressive Kinder. Ein Ratgeber*. Bern: Hans Huber.
- Kohnstamm, R. (1997). *Praktische Psychologie des Schulkindes*. (Neuaufgabe). Bern: Hans Huber.
- Kohnstamm, R. (1997). *Praktische Kinderpsychologie. Die ersten 7 Jahre*. (Neuaufgabe). Bern: Hans Huber.
- Konopka, M. (1996). *Das psychische System in der Systemtheorie Niklas Luhmanns*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Langenmayr, A. (1997). *Sprachpsychologie. Eine Einführung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Lee, Z.-N. (1997). *C.G. Jung und Symbolisches Verstehen. Kernpunkt der Jungischen Psychologie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Magraf, J. (Hrsg.). (1997). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Millner, M. (1996). *Das Beta-Kind. Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht*. Bern: Hans Huber.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau: Sauerländer.
- Olweus, D. (1997). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Hans Huber.
- Ramirez, C.C. (1997). *Die Entwicklung der kindlichen Gesellschaftstheorien. Die Entwicklung des kindlichen Verständnisses vom sozialen System. Eine kulturvergleichende Untersuchung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Reimann, P. (1997). *Lernprozesse beim Wissenserwerb aus Beispielen*. Bern: Hans Huber.
- Retschitzki, J. & Gurtner, J.-L. (1997). *Das Kind und der Computer*. Bern: Hans Huber.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Düsseldorf: Hogrefe.

- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Schumann-Hengsteler, R. & Trautner, H.M. (Hrsg.). (1996). *Entwicklung im Jugendalter*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Stegemann-Achempong, S. (1997). *Der phantastische Unterschied. Zur psychoanalytischen Theorie der Geschlechtsidentität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strohschneider, St. & Dörner, D. (Hrsg.). (1997). *Denken in Deutschland. Vergleichende Untersuchungen in Ost und West*. Bern: Hans Huber.
- Wilhelm, P., Myrtek, M. & Brügger, G. (1997). *Vorschulkinder vor dem Fernseher. Ein psychophysiologisches Feldexperiment*. Bern: Hans Huber.

Didaktik / Fachdidaktik

- Aregger, K. (1997). *Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer.
- Gehring, G. & Marbot, M. (1997). *Wir lassen Rollen rollen. Thema Beruf in Kindergarten und Unterstufe*. Gümligen: Zytglogge.
- Glumpler, E. (1996). *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. & Wittkowske, St. (Hrsg.). (1996). *Sachunterricht heute*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gross, E. (1996). *Projekt-Didaktik -Religion. Historisch-strukturelle Grundlegung und exemplarische Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjohns, H., (1996). *Didaktik zum Anfassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz, M. (1997). *Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Seelze: Kallmeyer.
- Marquardt- Mau, B. u.a. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, A. (1996). *Lese-Rechtschreibschwäche als didaktisches Problem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reue, S. (1997). *Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Rubinich, J. (1996). *Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Stein, A. (1997). *Das Rechtschreibspiel. Fehler verstehen und beseitigen*. München: Kösel.
- Sutter, E. (1997). *Faszination des Lehrens. Auf dem Weg zwischen Theorie und Praxis*. Zürich: Horna Verlag
- Ulshöfer, R. (1997) *Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

- Apel, H.J. & Koch, L. (Hrsg.). (1997). *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Auernheimer, G. & Gstettner, P. (1996). *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Astleitner, H. (1997). *Lernen in Informationsnetzen. Theoretische Aspekte und empirische Analysen des Umgangs mit neuen Informationstechnologien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bartmann, Th. & Ulonska, H. (Hrsg.). (1996). *Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Juventa.
- Binneberg, K. (1997). *Pädagogik ohne Ideologie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Erdmann, J.W., Rückriem, G. & Wolf, E. (Hrsg.). (1996). *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erdmann, J.W., Rückriem, G. & Wolf, E. (Hrsg.). (1996). *Jugend heute. Wege in die Autonomie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fatke, R. & Scarbath, H. (Hrsg.). (1995) *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fries, M. (1996). *Mütterlichkeit und Kinderseele. Zum Zusammenhang von Sozialpädagogik, bürgerlicher Frauenbewegung und Kinderpsychologie zwischen 1899 und 1933*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Grenz, D. & Wilkening, G. (Hrsg.). (1997). *Geschichte der Mädchenlektüre*. Weinheim: Juventa.
- Harten, H.-C. (1996). *Utopie und Pädagogik in Frankreich 1789-1860. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauskeller, M. (1997). *Geschichte der Ethik. Antike*. München: DTV.
- Hellmann, B. (1997). *Frauen-Geschichten. Ein historisches Lesebuch*. München: DTV.
- Hirschmann, W. (1997). *Beruf und Lebenssinn. Berufspädagogische Handlungsempfehlungen und praktische Lösungsmodelle angesichts existentieller Probleme im Arbeitsleben*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hopf, Ch. & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hopfner, J. & Leonhard, H.W. (1996). *Geschlechterdebatte. Eine Kritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, F. (1996). *Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder - sein Beitrag für die Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, V. (1996). *Pestalozzi oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McWilliam, E. & Taylor, P.G. (Eds.). (1996). *Pedagogy, Technology, and the Body*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Meister, D. (1997). *Zwischenwelten der Migration. Biografische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen*. Weinheim: Juventa.
- Möller, K. (Hrsg.). (1997). *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Neumann, U. (1997). *Wenn die Kinder klein sind, gib ihnen Wurzeln, wenn sie gross sind, gib ihnen Flügel. Ein Elternbuch*. München: Kösel.
- Rhyn, H. (1997). *Allgemeine Bildung und Liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schaack, K. & Tippelt, R. (Hrsg.). (1997). *Strategien internationaler Berufsbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Strotmann, R. (1997). *Zur Konzeption und Tradierung der männlichen Geschlechterrolle in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Uhl, S. (1996). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, M.-T. (1997). *La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Zang, F. (1997). *Damit Erziehung gelingt. Vom Umgang mit den Möglichkeiten unserer Kinder*. Bern: Hans Huber.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Guggenbühl, A. (1996). *Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag, Raben-Reihe.
- Hochstrasser, F., von Matt, H.-K., Grossenbacher, S. & Oetiker, H. (Hrsg.). (1997). *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Holtappels, H.G. (1997). *Grundschule bis mittags*. Weinheim: Juventa.
- Lücher, L. (1997). *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988. Eine Analyse des Vorgehens und der Widerstände*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Lugg, C.A. (1996). *For God and Country. Conservatism and American School Policy*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Papadopoulos, G.S. (1996). *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schöni, W. Tomforde, E. & Wicki, M. (1997). *Leitfaden Bildungsqualität. Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro*. (Nationales Forschungsprogramm 33). Chur: Rüegger.
- Senn, P. (1997). *Praktische Umsetzung des Leistungsauftrags an Fachhochschulen*. Chur: Rüegger.
- Siegen, J. (1997). *Schulorganisation und Schülerbefindlichkeit auf der Sekundarstufe I*. Luzern:Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken.
- Winterhager-Schmid, L. (1997). *Berufsziel Schulleiterin*. Weinheim: Juventa.

Zeitschriftenspiegel

- | | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| (BJEP) | <i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain Ltd. |
| (BJES) | <i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers. |
| (CJoE) | <i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: University of Cambridge. |
| (CP) | <i>Cognitive Psychology</i> . Orlando: Academic Press. |
| (dns) | <i>die neue schulpraxis</i> . St. Gallen: Zollikofer AG. |
| (G) | <i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann. |
| (IFE) | <i>International Review of Education</i> . Hamburg: Kluwer. |
| (P) | <i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz. |
| (PEU) | <i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München: Ernst Reinhardt. |
| (PF) | <i>Päd Forum</i> . Baltmannsweiler: Schneider. |
| (PR) | <i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang. |
| (SS) | <i>Schweizer Schule</i> . Sarnen: Friedrich Reinhardt. |
| (VHN) | <i>Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete</i> . Stans: von Matt. |
| (ZP) | <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz. |
| (ZPP) | <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern: Huber. |

Allgemeine Pädagogik

- Abeldt, S.: Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie (1997, ZP, 43. Jg., Heft 2, 219-240).
- Angerhoefer, U.: Makarenkos Pädagogik - eine wertgeleitete Pädagogik (1997, VHN, 66. Jg., Heft 1, 1-22).
- Fuhr, T., Schultheis, K.: Das Selbstverständnis der allgemeinen Pädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (1997, PR, 51. Jg., Heft 2, 141-154).
- Hansel, T., Jendrowiak, H.-W.: Der Beitrag des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität zur Professionalisierung von Grundschullehrern (1997, PR, 51. Jg., Heft 2, 155-164).
- Herrmann, U.: Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen (1997, ZP, 43. Jg., Heft 2, 187-198).
- Kichler, N.: Eine Landsgemeinde im Schulhaus: Das Projekt "Just Community" in Liestal (1997, dns, 67. Jg., Heft 4, 14-18).
- Kuhmerker, L.: Moralentwicklung von Kindern durch demokratische Verhältnisse (1997, G, 29. Jg., Heft 5, 18-20).
- Neuhaus-Siemon, E.: Reformpädagogik und offener Unterricht (1997, G, 29. Jg., Heft 6, 19-23).
- Pehnke, A.: Zum Schicksal der Leipziger Gaudigschule (1945 bis 1951). Ein Stück Wirkungsgeschichte aus den Akten der Schulbürokratie (1997, NS, 37. Jg., Heft 1, 7-26).
- Schreier, H.: Werte, Tugend und moralisches Urteilsvermögen (1997, G, 29. Jg., Heft 5, 8-10).

Schweizer-Mäder, E.: Freinet-Pädagogik - eine Spurensuche (1997, dns, 67. Jg., Heft 4, 5-13).

Pädagogische Psychologie

Lahtinen, V., Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S.: Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction (1997, BJEP, vol. 67, part 1, 13-24).

Neber, H.: Wissensgenerierung durch Lernaufgaben: Lernen mit Beispielen und problemorientierter Erwerb im Bereich technischen Rechnens (1997, ZPP, Jg. 11, Heft 1, 15-26).

Prosser, M., Trigwell, K.: Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching (1997, BJEP, vol. 67, part 1, 25-36).

Renkl, A.: Lernen durch Erklären: Was, wenn Rückfragen gestellt werden (1997, ZPP, Jg. 11, Heft 1, 41-52)?

Schooler, L.J. & Anderson, J.R.: The role of process in the rational analysis of memory (1997, CP, vol. 32, no. 3, 219-250).

Schweer, M.: Bedingungen interpersonales Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauens- theorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern (1997, PEU, Heft 2, 143-151).

Vollmers, B.: Learning by doing, Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis (1997, IRE, vol. 43, no. 1, 73-85).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung und -fortbildung

Eikenbusch, G.: Der kleine Methodenkoffer: Evaluation kann man nicht einfach nach- machen - man muss sie aber auch nicht jedesmal neu erfinden (1997, P, 49. Jg., Heft 5, 30-34).

Goodson, I.: 'Tredy Theory' and Teacher Professionalism (1997, CJoE, vol. 27, no. 1, 7-22).

Gray, J.: A bit of curate's egg? Three decades of official thinking about the quality of schools (1997, BJES, vol. 45, no. 1, 4-21).

Hartley, D.: The new managerialism in education: a mission impossible (1997, CJoE, vol. 27, no. 1, 47-58)?

Morton, L.L., Vesco, R. et al.: Student teacher anxieties related to class management, pe- dagogy evaluation, and staff relations (1997, BJEP, vol. 67, part 1, 69-90).

Strittmatter, A.: "Eine knüppelharte Sache": Schulen erproben Selbstevaluation (1997, P, 49. Jg., Heft 5, 16-20).

(Fach-) Didaktik/Methodik

Backes-Haase, A.: Herausforderung an didaktisches Handeln heute. Zum Beitrag einer systemisch-konstruktiven Didaktik (1997, SS, Heft 6, 19-25).

Dubs, R.: Der Konstruktivismus im Unterricht (1997, SS, Heft 6, 26-36).

Gottke, H.-J.: Anforderungen an Lernsoftware aus sonderpädagogischer Sicht (1997, VHN, 66. Jg., Heft 1, 23-42).

Heise, E., Westermann, R. u.a.: Ein spielbasiertes Training zur Verbesserung der Pla- nungsfähigkeit bei Kindern (1997, PEU, Heft 2, 110-124).

Horstkemper, M.: Zwischen Euphorie und Skepsis: Verbunden oder verstrickt im Netz (1997, P, 49. Jg., Heft 3, 6-7)?

Kösel, E.: Subjektive Didaktik - was heisst das (1997, SS, Heft 6, 3-12)?

Morawietz, H.: Wer oder was hilft bei den ersten Schritten (Internet) (1997, P, 49. Jg., Heft 3, 32-36)?

Wedel-Wolff von, A.: Unterrichtsmedien einschätzen lernen (1997, G, 29. Jg., Heft 5, 32-37).

Zeitz, D.: Sieben Sünden im Unterricht (1997, PF, 25./10. Jg., Heft 1 und 2, 8-16 und 175-181).

Veranstaltungskalender

bis 13.7.1997 in Lenzburg

Jugend-Ausstellung

Ausserordentlicher Erfolg ist der Stapferhaus-Ausstellung über Jugendszenen unter dem Titel "A Walk on the Wild Side" beschieden. Das grosse Echo in der Öffentlichkeit und Medien hat das Stapferhaus Lenzburg bewogen, "A Walk on the Wild Side" bis zum 13.7.97 zu verlängern. Öffnungszeiten der Ausstellung im Lenzburger Müller-Haus am Bleicherain 7: Dienstag bis Sonntag 10 bis 18 Uhr, Donnerstag bis 21 Uhr. Thematische Veranstaltungen widmen sich während der Verlängerung jeweils am Donnerstagabend ab 19 Uhr einzelnen Schwerpunkten wie Sexualität und Rockmusik. (Informationen: 062/891 57 51, <http://www.youth.ch>).

14.-18.7.1997 in Hamburg

5. EB-Weltkonferenz zum Thema "Lernen im Erwachsenenalter: ein Schlüssel für das 21. Jahrhundert".

Information: Unesco Institut für Pädagogik, CONFINTEA '97, Feldbrunnenstrasse 58, D-20148 Hamburg.

Samstag, 23.8.1997 in Solothurn

Fachtagung am Didaktischen Institut NW EDK

In diesem Jahr haben zwei EDK-Studiengruppen ihre Arbeit (vorläufig) abgeschlossen: die eine befasst sich, unter der Leitung von Frau Regine Fretz, mit den Bereichen Handarbeit/Werken und Hauswirtschaft und fokussierte dabei insbesondere die Zukunft der Fächergruppenlehrkräfte. Die zweite Studiengruppe erarbeitete Grundmodelle für die Strukturen und die Organisation für die Basisstufe, präsiert wurde diese Gruppe von Herrn Dr. Charles Vincent.

Das Didaktische Institut nimmt die Gelegenheit wahr, einer breiteren Öffentlichkeit die Ergebnisse der beiden Studiengruppen zugänglich zu machen - vorgestellt werden sie von Regine Fretz und Charles Vincent.

Einleitend wird Frau Dr. Silvia Grossenbacher unter dem Titel "Tigerpantöffeli, Pfannatzen & Co." grundsätzliche Gedanken zu den Bereichen der privaten Alltagsarbeit und der Betreuungsarbeit darlegen: Tigerpantöffeli stehen für ordentliche Kindergarten-Kinder, Pfannatzen für Arbeit am häuslichen Herd und, weil sie oft gehäkelt, gestrickt oder genäht sind, auch für Textilarbeit. Damit sind die drei Ausbildungsbereiche des Didaktischen Instituts symbolisch im Titel vertreten. Dem antiquierten Bild, das hinter diesen Vorstellen steht, wird das Gegenteil gegenübergestellt: Die aktuell hohe Bedeutung der privaten Alltags- und Betreuungsarbeit.

Die heutige Situation des Didaktischen Instituts in diesem Kontext und die absehbare Zukunft der Institution bilden den Abschluss des Reigens an Informationen. Beim anschliessenden Apéro und Mittagessen besteht die Möglichkeit zu Gesprächen über die Kantonsgrenzen hinweg. Auskunft: Didaktisches Institut NW EDK, Lehrerseminar, Obere Sternstrasse, 4504 Solothurn, Tel. 032 627 04 20.

7.-12.9.1997 in Ascona (Monte Verità)

Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz

Internationales Kolloquium zu den Schwerpunkten Schule - Lehrerbildung - Forschung, organisiert von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen

Referenten

Prof. Dr. H.U. Grunder
Universität Tübingen

Prof. Dr. H. Badertscher
Universität Bern

Dr. W. Keck
Universität Hildesheim

Themen

Schulpädagogik, eine umstrittene Disziplin

Schulpädagogik und Schulentwicklung in der Schweiz - eine fragile Beziehung

Schulpädagogik in der Schweiz

Schulpädagogik in den alten Bundesländern

<i>Prof. Dr. U. Sandfuchs</i> <i>Techn. Universität Dresden</i>	Schulpädagogik in den neuen Bundesländern
<i>Prof. Univ.Doz. Dr. G. Grimm</i> <i>Universität Klagenfurt</i>	Schulpädagogik in Österreich: Aspekte ihrer Genese seit 1805 und aktuelle Situation
<i>Prof. Dr. W. Herzog</i> <i>Universität Bern</i>	Schulpädagogik als Disziplin und Wissenschaft: Beobachtungen aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie (mit Diskussion)
<i>Dr. A. Hollenstein</i> <i>Universität Bern</i>	Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik - Schulpädagogik
<i>Prof. Dr. H. U. Grunder</i> <i>Universität Tübingen</i>	Seminarpädagogik. Zur Geschichte der Schulpädagogik in der Schweiz
<i>Dr. Harald Szeemann</i> <i>Tegna (TI)</i>	Ausstellung auf dem Monte Verità (Führung)
<i>Dr. T. Hascher, Dr. A. Hollenstein</i> <i>Universität Bern,</i> <i>Dr. A. Poenicke, Universität</i> <i>Tübingen u.a.</i>	Einführung Forschungsprojekte (Markt)
<i>G. Ghisla</i> <i>Istituto per l'abilitazione e</i> <i>l'aggiornamento dei docenti</i> <i>Locarno</i>	Pedagogia e riforma scolastica nella Svizzera italiana: sulla presenza di diverse tradizioni europee (öffentlich zugängliche Veranstaltung)
<i>Prof. Dr. A. Hügli</i> <i>Universität Basel</i>	Schulpädagogik und Lehrerbildung (mit Diskussion)
<i>Prof. Dr. K. Reusser</i> <i>Universität Zürich</i>	Lehr - Lernumgebungen als Forschungsfeld (Referat und Diskussion)
<i>Dr. T. Guldemann</i> <i>Forschungsstelle der Pädagog.</i> <i>Hochschule St. Gallen</i>	Lehr - Lernforschung im schulischen Kontext (Referat und Diskussion)
<i>Prof. Dr. E. Skiera</i> <i>Universität Flensburg</i>	Sozio-kulturelle und konstitutionelle Bedingungen von Schulvielfalt und deren Bedeutung für die Schulentwicklung - Das Beispiel der Niederlande (mit Diskussion)
<i>Dr. T. Hascher</i> <i>Universität Bern</i>	Entwicklungspsychologische Fragen in der schulpädagogischen Forschung (mit Diskussion)
<i>Dr. F. Baeriswyl</i> <i>Universität Fribourg</i>	Beurteilung im Unterricht - ein Beispiel für die Notwendigkeit einer eigenständigen Schulpädagogik (mit Diskussion)

11.-12.9.1997 und 10.-11.11.1997 in Morschach bei Brunnen

Lernberatung, Lernverhalten, Arbeitsmethoden

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

12.9.1997 in Basel

Ordentliche Jahresversammlung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV).

Tagungsthema: Die gymnasialen PPP- und PP-Lehrpläne - Übersicht und Vergleich.
Informationen und Unterlagen: B. Trottmann, Haldenstr. 11, 5734 Reinach, Tel. 064 71 05 94.

15.-19.9.1997 in Ueberstorf FR

Lehrkunstwerkstatt

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

17.-19.9.1997, 19.-21.11.1997 und 11.-13.3.1998 in Morschach b. Brunnen

Lernen lernen - Lehren lernen

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

18.9.1997 in Bern

Wandel der Geschlechterrollen in der Schule

Problemanalyse und Vorstellen von Lösungsstrategien zum Wandel der Geschlechterrollen, zum koedukativen Schulunterricht, zur Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern.

Auskunft und Anmeldung bis spätestens 25.8.97: web (Weiterbildung-Entwicklung-Beratung), Impulstagung, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Postfach 3000 Bern 9, Fax 031 631 329 91.

18./19.9.1997 in Tramelan

Wirksame Weiterbildung - Strategien der Personalentwicklung

Veranstalter: Centre interrégional de perfectionnement (CIP); Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ)

Im Forum 1997 "wirksame Weiterbildung" stellen erfahrene Bildungsverantwortliche aus Unternehmen und Verantwortliche für die Fortbildung in Schulen vor, wie sie diese Fortbildungsstrategie praktisch in die Tat umsetzen. Folgende Fragen stehen im Vordergrund: Wie wird im konkreten Fall der Fortbildungsbedarf ermittelt? Wie werden die Fortbildungsmassnahmen realisiert? Wie werden Zeit und Mittel eingesetzt? Welche Rolle spielen die Mitarbeiterinnen? Wie werden die erzielten Wirkungen zuverlässig evaluiert?

Zielpublikum: Diese Veranstaltung richtet sich an Bildungsverantwortliche in Unternehmen und Schulen, an Leiter/innen von Fortbildungsstellen (inkl. Lehrer/innenfortbildung), an Berufsbildnerinnen und -bildner, an Schulleiterinnen und -leiter, an Aus- und Fortbildungsverantwortliche beim BIGA, in Kantonen und in Gemeinden.

Anmeldeschluss: 1. August 1997. Die Teilnehmerzahl ist beschränkt. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt. Auskünfte und Sekretariat: Centre Interrégional de perfectionnement (CUP), Les Lovieres 13, CH-2720 Tramelan. Tel. +41 (0)32 486 06 06, Fax +41 (0)32 486 06 07.

18.-20.9.1997 in Basel

Kongress der Schweizer Psychologie 1997

Gemeinsamer Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) und der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP).

Information: PSY-CH-97, Schweizer Psychologiekongress, Postfach 248, 4025 Basel. Tel. 041 61 325 5117, Fax 041 61 325 5087. E-Mail: Psych97@ubaclu.unibas.CH

24.-26.9.1997 in Bern

Kongress 1997 der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie

in Zusammenarbeit mit dem NFP 35 "Frauen in Recht und Gesellschaft, Differenz und Ungleichheit - Entwicklung und Perspektiven der Geschlechterforschung."

Der Kongress ist interdisziplinär ausgerichtet. Themen: Geschlechtertheorie (inkl. post-moderne Geschlechtertheorien); Lebenslauf, Biographie, Familie; Gewalt, Sexualität; Arbeit, Ausbildung; Bildung; Wissenschaft, Technik, Medien; Politik und Öffentlichkeit; Multikulturalismus und "Dritte Welt".

Organisationskomitee:

u.a. Prof. Dr. Thanh-Huyen Ballmer-Cao (Projektleiterin NFP 35)

Information: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie, Kongress 1997, "Geschlechterforschung", Nicole Stolz, Alpeneggstrasse 10, 3012 Bern, Tel 041 31 302 73 97. E-Mail: Nicole.stolz.@sm-phlmat.unibe.ch.

25.-26.9.1997 in Liestal

Unterricht unter der Lupe

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

8.-11.10.1997 und 12.-14.3.1998 in Morschach b. Brunnen

Literarische Reflexion - pädagogische Reflexion

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

7./8.11.1997 in Basel

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung

"Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer"

Was für eine Forschung soll dies sein? Wer soll sie betreiben und mit welchem Gewinn? - Dies fragen sich die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ebenso wie alle an Lehrerbildung Interessierten. Spätestens seit den Empfehlungen der EDK zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen. Der Jahreskongress 97 der SGL soll diese Frage einer Antwort näher bringen durch Präsentation von Beispielen aus der Forschung und Lehrerbildungspraxis.

Kontaktadresse: Pädagogisches Institut Basel-Stadt, Kongress SGL 97, Riehenstr. 154, 4058 Basel, Tel. 061 691 6011, Fax 061 693 3519.

28./29.11.1997 in Freiburg / Schweiz

Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete im wissenschaftstheoretischen Diskurs

Aus Anlass des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Urs Haeberlin

Information und Anmeldung: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg/Schweiz, Tel. 026 300 77 00, Fax 026 300 97 49.

7./8.11.1997 in Basel

Fachdidaktische Forschung in der Schweiz: Probleme, Positionen, Perspektiven

Organisiert von der Fachkommission Fachdidaktik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) finden im Rahmen des SGL-Kongresses Workshops zur Situation der fachdidaktischen Forschung in der Schweiz statt. Die Workshops werden ohne Mitwirkung der Aebli Näf Stiftung anstelle der in den Beiträgen zur Lehrerbildung 1/97 auf den 27.8.1997 angekündigten Tagung in Bern durchgeführt. Die Tagung in Bern findet *nicht* statt. Die Aebli Näf Stiftung hält sich offen für eine spätere Realisierung der von ihr initiierten Tagung zur Situation der fachdidaktischen Forschung und Ausbildung in der Schweiz.

Frühjahr 1998 in Berlin

Call for Papers: 12. Kongress für Klinische Psychologie und Psychotherapie mit dem Rahmenthema: "Lust und Last".

Themenbereiche: Lust und Last des Körpers, der Freizeit, der Arbeitswelt, der Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, der nationalen und ethnischen Identität, der Autonomie und der Suche nach dem Sinn sowie aktuelle Themen. Kongressstruktur und Informationen bei: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT), Geschäftsstelle, Kongress 1998, Postfach 1343, 72003 Tübingen, Tel. 07071-9434-94 oder Fax: 07071-9434-35.

18.-19.6.1998 in Bern

1798 - 1848 - 1874 / Bildung und Politik in der Schweiz im 19. Jahrhundert

Tagung der Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)

Call for Papers

Mit der Bundesverfassung von 1848, deren 150. Geburtstag im nächsten Jahr gefeiert wird, setzt sich die Korrelierung von Bildung, demokratischen Rechten und plebiszitärer Volkssouveränität durch. Sie hat ihre Vorgeschichte im Ancien Régime, der Helvetischen Republik, der Regeneration und erhielt ihre Ausweitung und Absicherung in der Verfassungsrevision von 1874. Der Ausbau der öffentlichen Bildungssysteme - von der Primarschule bis zur Universität - erfolgte entlang dieser Konzepte oder in offener Konfrontation dazu.

Der Zusammenhang von liberaler Verfassung und Bildungskonzept, demokratischem Staat und Bildungsinstitution gehört zu den Grundannahmen der politischen Schweiz des 19. Jahrhunderts. An der Tagung der Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte sollen sie zum Gegenstand eingehender wissenschaftlicher Auseinandersetzung gemacht werden. Dabei können rechtshistorische, sozial- und institutionengeschichtliche wie auch ideengeschichtliche Aspekte im Zentrum stehen. Kantonale wie auch gesamtschweizerische Entwicklungen sind von Interesse.

Wir laden alle Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher sowie alle weiteren Interessierten dazu ein, Referatsvorschläge mit einer kurzen Skizze bis am 15. Oktober 1997 einzureichen bei: Martina Späni, Institut für Pädagogik, Abt. Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern; Telefon 031 631 38 16, Telefax 031 631 85 81, e-Mail spaeni@sis.unibe.ch.

Die Tagung wird organisiert von Dr. Lucien Criblez und Martina Späni (Institut für Pädagogik, Abt. Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern) und Prof. Dr. Fritz Osterwalder (Pädagogische Hochschule, Kaiserallee 11, D-76632 Karlsruhe).

1.- 4.7.1998 in Bern

XVth Biennial Meeting der International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD)

Der Kongress wendet sich an die Vertreterinnen und Vertreter und Studierende der Wissenschaft und der Praxis der Entwicklungspsychologie der gesamten Lebensspanne. General Chair: Prof. Dr. A. Flammer. Informationen über: Dr. P. Perrig-Chiello, Löwenbergstr. 40, CH-4059 Basel. Tel./Fax: +41 61 3317519, E-mail: ISSBD@psy.unibe.ch.

4.-9.10.1998 in Neuchâtel

Studienwoche VSG/WBZ

Vom Sonntag 4. bis Freitag 9. Oktober 1998 findet in Neuchâtel die nächste Studienwoche statt. Diese Woche und die darin enthaltenen Ateliers bilden die erste Hälfte des WBZ-Programms 1998/99. Die Thematik ist in vier Sprachen wie folgt umschrieben:

"formaziun: frontiere? aufbrechen... enseigner avec vents et marées!"

Die Studienwoche umfasst Ateliers, Referate, Ideenmarkt, Kultur und Sport, Exkursionen und viele informelle Begegnungsmöglichkeiten. Ausserdem wird die Universität für uns ihre Pforten öffnen. Rund 40 ausländische Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen des Fortbildungsprogramms des Europarats an der SW 98 teilnehmen.

Die Durchführung der Studienwoche hängt vom Eingang der Voranmeldungen ab!

Voranmeldeschluss ist der 20. September 1997 (Anzahlung Fr. 100.-). Teilnehmende, die sich vorangemeldet haben, profitieren vom günstigen Normaltarif der Teilnahmegebühr (Fr. 320.- statt Fr. 390.-) für die ganze Woche.

Kurznachrichten

Brasilien

Paolo Freire gestorben

Am 2. Mai 1997 ist der brasilianische Pädagoge Paolo Freire gestorben. Im Zentrum seiner Ideen stand die Erkenntnis, dass der Mensch über ein Bewusstsein verfügt, mit dem er seine Umwelt aktiv gestalten kann. Bei dieser Möglichkeit handle es sich nicht nur um eine Fähigkeit des Menschen, sondern um ein Grundbedürfnis, das häufig durch äussere Einflüsse blockiert werde. Erziehung definierte Freire als "Bewusstmachungsprozess", mit dem Ziel, die eigene Wirklichkeit "lesen" (verstehen) und "schreiben" (selber in die Hand nehmen) zu können.

D Europäischer Schülerzeitungswettbewerb

Die Stiftung Lesen schreibt in Kooperation mit Mitsubishi Motors Deutschland den zweiten Europäischen Schülerzeitungswettbewerb aus. Unterstützt wird die Aktion durch den Verlag Otto Maier, Ravensburg. Das Thema des diesjährigen Wettbewerbs lautet: "WIR über EUCH" - Jugend in Europa. Teilnehmen können alle Redaktionen von Schülerzeitungen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg mit Redakteurinnen und Redakteuren ab 14 Jahren. Der Wettbewerb ist auch Aufforderung an alle Schülerinnen und Schüler, an ihrer Schule oder in ihrer Klasse eine Schülerzeitung ins Leben zu rufen. Die Wettbewerbsunterlagen werden von der Stiftung Lesen an rund 15000 Schulen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg verschickt. Informationen sind auch im Internet (<http://www.mitsubishi-motors.de>) abrufbar oder bei der Stiftung Lesen zu erfragen. In diesem Jahr warten auf die Gewinner hochdotierte Geldpreise in Höhe von insgesamt 27000 Mark sowie Sachpreise. Weitere Informationen bei: Stiftung Lesen, Günter Bergmann, Tel. 06131/28890-23, internet: <http://www.mitsubishi-motors.de>.

CH EDK

Die Plenarversammlung der EDK verabschiedete am 6.6.1997 in Luzern das Reglement für die *Anerkennung der Diplome*

für höhere Fachschulen für Soziale Arbeit. Es wurde in Anwendung der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993 - unter Mitwirkung von Fachleuten aus dem Sozialbereich - ausgearbeitet. Anerkannt werden Diplome in Sozialer Arbeit, denen entweder eine allgemeine Ausbildung mit Studienschwerpunkten oder eine in drei Studienrichtungen differenzierte Ausbildung für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation zugrundeliegt. Die Plenarversammlung bereinigte ferner das neue Modell-Stipendiengesetz. Es soll für die Kantone als Referenzdokument gelten, wobei den Kantonen im besonderen nahegelegt wird, den stipendienrechtlichen Wohnsitz gemäss dem Modellgesetz zu regeln.

Weiter erfolgte eine Orientierung über den Stand der Arbeiten im Neuen Finanzausgleich in den Bereichen Bildung, Sport und Sonderschulung. Die Projektgruppe 4 *Sozialversicherungen* und die Arbeitsgruppe 5 *Bildung* müssen bis Ende Juni 1997 Lösungsvorschläge an das Leitorgan erarbeiten und nach dessen Stellungnahme einen Schlussbericht samt Entwürfen für Rechtserlasse erstellen.

Schliesslich verabschiedete die EDK eine Stellungnahme zum Entwurf einer neuen Verordnung über die *Berufsmaturität*. Die Revision wird begrüsst, doch werden eingehende inhaltliche und redaktionelle Verbesserungen verlangt.

CH Bärbel Inhelder, 1913-1997

Bärbel Inhelder, eine der massgebenden Psychologinnen dieses Jahrhunderts und Ehrenmitglied der FSP, ist am 16. Februar 1997 gestorben. Sie war mit Jean Piaget die Mitbegründerin der Genfer Schule für Genetische Psychologie. Die genetische Psychologie sucht die Mechanismen des Wissens durch die Geschichte seiner Entwicklung zu erklären. Sie kann somit als eine Art Embryologie des Geistes bezeichnet werden.

Bärbel Inhelder ist am 15. April 1913 in St. Gallen geboren, wo sie ihre ganzen Schulen absolvierte. Der internationale Ruf von Pierre Bovet und Edouard Claparède veranlasste sie, in Genf Psychologie zu studieren. Von Anfang an interessierte sie sich für diese ganz besondere Art der Forschung, die darin besteht, Kinder in freiem

Gespräch zu befragen und dadurch viel über ihren Denkvorgang zu lernen.

Anschliessend war sie während einer kurzen Zeit Schulpsychologin im Kanton St. Gallen. 1943 kam sie wieder zurück nach Genf, das sie seither - trotz zahlreicher Rufe an Lehrstühle berühmter ausländischer Universitäten - nicht mehr verliess.

Während dieser Jahre interessierte sie sich für die Genese des Begriffs der Zahl, des Raumes und der natürlichen Geometrie beim Kind. Einer der Marksteine in der Geschichte der Psychologie sind jedoch ihre Forschungsarbeiten über den Übergang von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Zusammen mit Piaget erbrachte sie den Beweis, dass die Übergangsperiode vom Kind zum jungen Erwachsenen zwar durch grosse persönliche Krisen gekennzeichnet ist, aber gleichzeitig den Höhepunkt in der geistigen Entwicklung des Menschen darstellt.

Trotz mehr als zehn Dokortiteln 'honoris causa' und zahlreichen anderen wissenschaftlichen Auszeichnungen war Bärbel (sie wurde von allen einfach Bärbel genannt) der Inbegriff der Bescheidenheit. Ihr lag es mehr zu bewundern, als selber bewundert zu werden. So kam es auch, dass sie für Jean Piaget die Stiftung der Jean-Piaget-Archive gründete. (Psychoscope 3/97)

CH Wettbewerb "Alpha 97"

Die Schweizerische Unesco-Kommission hat einen Wettbewerb zur Prävention des funktionalen Analphabetismus lanciert. Dabei geht es um Projekte zur Lese- und Schreibförderung in Schule und Familie, zum Einsatz neuer Technologien zur Förderung des Interesses und der Freude am Lesen und Schreiben, zu den Auswirkungen ungenügender bzw. mangelhafter Kompetenzen in diesem Bereich.

Mitmachen können Personen, Organisationen und Institutionen, die ein Projekt bzw. eine Aktivität zur Prävention des funktionalen Analphabetismus planen oder dabei sind, ein solches zu realisieren.

Die Projekte müssen bis 30.9.1997 bei der Schweizerischen Unesco Kommission eingereicht werden. Sie werden von einer Jury aus fünf Fachleuten begutachtet. Die Preissumme des Wettwerbs "Alpha 97" beträgt Fr.14.000.-. Teilnahmeformulare sind erhältlich bei der Nationalen Schweizerischen Unesco-Kommission, EDA-Eiger-

platz 1, 3003 Bern (Tel.031 24 23 36, Fax 031 324 10 70).

CH UN-Kinderkonvention gutgeheissen

Die 1989 beschlossene UN-Kinderrechtskonvention formuliert einen verbindlichen Katalog der Rechte von Kindern und Jugendlichen. Sie anerkennt das Kind als eigenständige Persönlichkeit und definiert Rechte, die ihm unabhängig von seinen Eltern zustehen. Die Konvention sieht unter anderem vor: Geistig und körperlich behinderte Kinder sollen ein erfülltes und menschenwürdiges Leben führen können; Kinder haben ein Recht auf Bildung unter Wahrung des Grundsatzes der Chancengleichheit. Die Schweiz wird die UN-Kinderkonvention mit Vorbehalten ratifizieren. Der Nationalrat hat Anfang Oktober 1996 die Konvention mit 116 gegen 46 Stimmen gutgeheissen. Wie der Ständerat lehnte es auch der Nationalrat ab, die Vereinbarung dem fakultativen Referendum zu unterstellen.

CH Private Bildung - Privileg oder Grundrecht?

Die schweizerischen Privatschulverbände haben im Februar 1996 eine bildungspolitische Tagung in Rüschlikon organisiert. Diese setzte sich zum Ziel, ausgehend von einer Diskussion von unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen sowie der internationalen und schweizerischen Schulerrechtssituation, bildungspolitische Folgerungen und Forderungen bezüglich des Verhältnisses von Privat- und Staatsschulen zu formulieren (z.B. die materielle und rechtliche Stellung von privaten Schulen und Bildungseinrichtungen im nationalen Bildungswesen, Bildungsartikel usw.). Die Tagung schloss mit einer bildungspolitischen Erklärung, welche postuliert, dass "das Konkurrenzverhältnis zwischen Privat und Staat allmählich durch ein Verhältnis des Miteinander abgelöst" wird. Die Tagung wurde gemeinsam organisiert vom Verband Schweizerischer Privatschulen VSP, von der Konferenz Katholischer Schulen und Erziehungsinstitutionen der Schweiz KKSE, der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner-Schulen der Schweiz und den evangelischen Schulen in der Schweiz. Es ist die erste derartige gemeinsame Veranstaltung seit über einem Jahr-

zehnt. Der Tagungsbericht enthält die Hauptreferate, die bildungspolitischen Statements und Kurzdarstellungen, kabarettistische und gesangliche Beiträge sowie die bildungspolitische Erklärung. Das 44-seitige Heft (A4) kann für Fr. 20.- bezogen werden bei der Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Hirschengraben 13, Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041-210 50 55, Fax 041-210 50 56 (Bürozeiten).

AG Umsetzung des Leitbildes Schule

Das Erziehungsdepartement plant die Umsetzung des Leitbildes Schule Aargau in drei Etappen. Zumindest die beiden ersten Etappen sollen im Verlauf der kommenden Legislaturperiode 1997-2001 abgewickelt werden. Die erste der drei projektierten Revisionen des Schulgesetzes soll bereits diesen Sommer in die Vernehmlassung gehen. Sie umfasst die Themen 5-Tage-Woche, Einschulung, Überspringen von Klassen, integrative Schulungsformen und Aspekte der obligatorischen Schulpflicht. 1998 soll die entsprechende Volksabstimmung zur ersten Teilrevision stattfinden.

GE Mit Religionsunterricht junge Menschen vor Sekten schützen

Eine Genfer Expertenkommission kommt zum Schluss, dass die Schweizer Gesetzgebung im Umgang mit Sekten weitgehend ausreichend ist. Nebst einer besseren Kontrolle von medizinischen Berufen fordert sie auch Religionsunterricht und Stärkung der Familien zum Schutz vor den Sekten. (BaZ)

NW Neue Orientierungsstufenmodelle in allen Schulgemeinden

Ab Schuljahr 1997/98 wird in allen Nidwaldner Schulgemeinden nach den Modellen der integrierten oder kooperativen Orientierungsstufe unterrichtet. Als letzte Gemeinde im Kanton hat sich die Schulgemeinde Oberdorf für die Realisierung des integrierten Modells entschieden.

SO Erfolg für Kindergärtnerinnen: Lohnklage gutgeheissen

Das Solothurner Verwaltungsgericht hat die Klagen der Kindergärtnerinnen wegen der diskriminierenden Löhne gutgeheissen. Rückwirkend auf 1. Januar 1996 sollen sie von der Lohnklasse 14 in die Lohnklasse 15 aufsteigen. In seinem Entscheid schreibt das Verwaltungsgericht, dass die Kindergärtnerinnen Klassen-Lehrerfunktion ausübten und ähnlichen Belastungen ausgesetzt seien wie Primarlehrer. Letztere seien allerdings zeitlich stärker belastet. Die Klägerinnen hatten eine Korrektur der Löhne rückwirkend auf Dezember 1994, dem Datum der Klageeinreichung, verlangt. Dies lehnte das Gericht ab, weil das öffentliche Recht keine Rückwirkung kenne.

Unter den über 800 klagenden Solothurner Pädagoginnen waren auch Hauswirtschafts- und Werklehrerinnen, die ihre Einstufung im Rahmen der kantonalen Besoldungsrevision (Bereso) ebenfalls als geschlechterdiskriminierend einschätzten. Ihre Klage wies das Gericht aber ab, da hier die Lohneinstufung korrekt sei. Vor allem die Kriterien "geistige Anforderungen", "Verantwortung" und "psychische Belastung" liessen die Einstufung in eine höhere Lohnklasse nicht zu.

SZ Schwyzer Erziehungsrat stoppt Schulreformprojekt

Im Kanton Schwyz werden Hausaufgaben nicht mehr in den Schulalltag integriert. Nach zum Teil heftigen Protesten vor allem von Lehrkräften, aber auch von Eltern hat der Schwyzer Erziehungsrat sein landesweit beachtetes Reformprojekt wieder gestoppt.

ZH Griff in die Tasche

Im Kanton Zürich wird der Besuch des Gymnasiums und der Lehrerausbildung künftig ab dem 10. Schuljahr nicht mehr kostenlos sein. Die Weichen dazu stellte das Kantonsparlament im März 1997 in der ersten Lesung einer Gesetzesvorlage. Die Regierung schlägt einen Elternbeitrag von jährlich 800 Franken an den Mittelschulen und 1200 Franken an den Lehrerseminarien vor. (Tages-Anzeiger)

Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

Unter dem Namen Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz wurde nach dem Wunsch des 1990 in Burgdorf verstorbenen Psychologieprofessors Hans Aebli von dessen Frau eine Stiftung errichtet mit dem Zweck, durch gezielte Förderung der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und der Ausbilderinnen von Lehrkräften die Lehrerbildung in der Schweiz zu fördern.

- Die Unterstützung richtet sich in erster Linie an befähigte Personen, die sich auf eine Lehrtätigkeit in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung vorbereiten oder in diesen Disziplinen an Institutionen der Lehrerbildung tätig sind und sich weiterbilden.
- im weiteren kann die Stiftung ihrem Zweck nachkommen durch Initiierung von Lehraufträgen, Tagungen, Fachbeiträgen und Projekten, die der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dienen, sowie durch
- Anerkennung hervorragender wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Leistungen angehender oder in der Lehrerbildung tätiger Ausbilder und Ausbilderinnen

Sitz der Stiftung ist Burgdorf (Schweiz); dem Stiftungsrat ist ein Fachrat beigeordnet, dem Personen angehören, die an einer Hochschule bzw. an einer Lehrerbildungsinstitution lehren oder im Bereich der schweizerischen Bildungspolitik engagiert sind. Die Stiftung ist gesamtschweizerisch tätig.

Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz
Der Fachrat

Merkblatt für Gesuchsteller/innen

1. Die Stiftung bezweckt die Förderung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der Schweiz

- durch die Förderung der Aus- und Weiterbildung amtierender oder künftiger Auszubildner/innen von Lehrpersonen (Personenförderung als Hauptzweck);
- durch die Initiierung und Unterstützung von forschungs- und aus- bzw. weiterbildungsbezogenen Tagungen und Projekten im Bereich der Lehrerbildung;
- durch die periodische Vergabe eines Preises für besondere Leistungen im Bereich der Lehrerbildung.

2. Förderung von Personen

- Adressatinnen/Adressaten: Die Stiftung richtet sich an besonders befähigte Personen, die sich auf eine Lehrtätigkeit in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) der Lehrerbildung vorbereiten oder in diesen Disziplinen an Institutionen der Lehrerbildung tätig sind.
- Art der Unterstützung: Die Förderung erfolgt in der Regel in Form von persönlichen Beiträgen zur Unterstützung von Studien an Universitäten, Hochschulen oder äquivalenten Institutionen in der Schweiz und im Ausland.
- Anforderungen: Die Studien, für welche Beiträge nachgesucht werden, müssen eine klare fachliche und persönliche Zielsetzung im Bereich der Lehrerbildung haben sowie wissenschaftlichen Charakter und Praxisbedeutsamkeit aufweisen. Erforderlich ist die Darlegung der Ziele und Inhalte in einem Studienplan.
- Beitragshöhe: Unter Berücksichtigung der finanziellen Lage und der möglichen Eigenleistung der Gesuchsteller/innen werden Beiträge bis 10'000 Franken pro Person und Jahr ausgerichtet.

3. Initiierung von Tagungen und Projekten

- Forschungs- und ausbildungsbezogene Tagungen und Projekte im Bereich der Lehrerbildung können vom Fachrat initiiert oder auf Anregung von aussen zusammen mit diesem konzipiert werden. Sie müssen wissenschaftsbezogen und praxisbedeutsam sein.
- Für die Durchführung von Tagungen, an welche Beiträge ausgerichtet werden, ist massgebend, dass diese sich mit wichtigen Fragen der Lehrerbildung beschäftigen und dass nachweisbar keine anderweitige finanzielle Förderung ihre Durchführung sichert.

Bewerbungsunterlagen können angefordert werden beim Präsidenten des Fachrates der Stiftung, Prof. Dr. Dr. hc Werner Kramer, Huttenstrasse 60, 8006 Zürich, der auch gerne weitere Informationen erteilt (Tel. 01 251 05 70).



Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung vom 7. bis 9. November 1997 in Basel *wird es darum gehen* sich überhaupt erst ein Bild darüber zu verschaffen, was sich im Bereich der für die Lehrerbildung relevanten Forschung bereits tut, und zu extrapolieren, was für die Zukunft zu tun bleibt. Voraussetzung dafür allerdings ist, dass man sich zunächst einmal klar darüber zu werden versucht, was man überhaupt unter Forschung versteht und welche Ansprüche an Forschung zu stellen sind. Die weiterführende und am SGL-Kongress im Mittelpunkt stehende Frage ist, welche mögliche Funktionen die Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer haben kann.

Fragen aus der Praxis - ein erster Anstoss zur Forschung

Als engagierter Lehrer oder engagierte Lehrerin haben Sie sich bestimmt schon Fragen von der folgenden Art gestellt:

- "Wie schlage ich im Naturkundeunterricht eine Brücke vom Spiel des Kindes zum Experiment der Wissenschaft?"
- "Warum haben meine Schülerinnen und Schüler so Mühe mit dem Lernen verschiedener Vergangenheitsformen in einer Fremdsprache?"
- "Textaufgaben in der Mathematik: Wo liegen da genau die Lernschwierigkeiten? Wie kann ich die Kinder und Jugendlichen möglichst gut beraten?"
- "Was zeichnet ein 'elaboriertes Geschichtsbewusstsein' aus, und wie erlangen Jugendliche ein derartiges Bewusstsein?"

Leider mussten Sie dann feststellen, dass Ihnen in Ihrem Beruf kaum die nötige Zeit geblieben ist, sich die Bücher und Zeitschriften zu beschaffen und am Ende auch noch zu lesen, in denen Sie eine Antwort auf diese Fragen hätten finden können. Und selbst wenn Sie sich die Zeit genommen hätten, wäre am Ende vielleicht die Enttäuschung gross gewesen: Auf viele dieser Fragen gibt es noch immer keine oder keine befriedigende Antwort. Was im Bildungsbetrieb häufig noch fehlt, ist, mit einem Wort, die entsprechende Forschung.

Verankerung der Forschung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer als Hauptziel der Tertialisierung

Forschung in grösserem Ausmass zu ermöglichen und mit der Lehrerbildung zu verknüpfen - eben dies ist eines der Hauptmotive für die von seiten der EDK anvisierte Verlagerung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogische Hochschulen und Universitäten. Spätestens seit diese Forderungen in Form der Empfehlungen der EDK zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen auf dem Tisch liegen, ist jedoch die Frage unabdingbar geworden: Was für eine Forschung soll dies denn sein? Wer soll sie betreiben, und wie ist sie in der Lehre zu integrieren?

Der Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung vom 7. bis 9. November 1997 in Basel soll diese Fragen einer Antwort näherbringen: durch Präsentation von Beispielen aus der Forschung und Lehrerbildungspraxis, durch Diskussion der wichtigsten inhaltlichen und methodischen Ansätze und der kritischen Problembe-
reiche, durch Definition von Standards und Qualitätsansprüchen und durch grundsätz-



liche Diskussion der möglichen Bedeutung und Relevanz der zu erwartenden Forschungsergebnisse.

Eines der Hauptziele des Kongresses ist es, sich überhaupt erst ein Bild darüber zu verschaffen, was sich im Bereich der für die Lehrerbildung relevanten Forschung bereits tut, und zu extrapolieren, was für die Zukunft zu tun bleibt. Voraussetzung dafür allerdings ist, dass man sich zunächst einmal klar darüber zu werden versucht, was man überhaupt unter Forschung versteht und welche Ansprüche an Forschung zu stellen sind.

Ein erster Anlauf zu dieser Klärung des Forschungsfeldes ist bereits erfolgt: mit dem Aarauer Seminar von 1994 zum Thema "Praticien-chercheur". Eines der Hauptergebnisse dieses Seminars war die Einsicht, dass es zwei Typen von Forschung gibt, die es klar auseinanderzuhalten gilt. Auf der einen Seite stehen die mancherorts in der Lehrerbildung bereits verwendete Form des "forschenden Lernens" und die von Herbert Altrichter, Peter Posch, Peter Gstettner und anderen wiederbelebte "Aktionsforschung", die unmittelbar auf Verbesserung der Praxis und Brauchbarkeit abzielt, auf der anderen Seite figuriert die zumeist an Universitäten gepflegte, systematische, verallgemeinerbare, öffentlich gemachte und auf Theoriebildung abzielende Forschung, die den in den Sozialwissenschaften international üblichen methodischen Ansprüchen zu genügen versucht. Beide Arten von Forschung muss es geben, aber sie dürfen nicht miteinander verwechselt werden.

Die weiterführende und am SGL-Kongress im Mittelpunkt stehende Frage ist darum weniger, was Forschung zur Forschung macht, sondern die umgekehrte Frage: welche möglichen Funktionen die Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer haben kann. Von besonderem Interesse sind dabei - über den selbstverständlich jederzeit erwünschten Zugewinn an theoretischer Erkenntnis hinaus - drei mögliche Funktionen von Forschung: Erstens die Forschung über die Lehrerbildung selbst, welche direkt ihrer Verbesserung dient; zweitens die Forschung, welche die Fähigkeiten der angehenden und der in der Praxis stehenden Lehrpersonen zur Reflexion ihres Schulalltags zu fördern versucht, und drittens schliesslich die fachdidaktische Forschung, welche unterrichtspraktische Fragen von der Art der eingangs zu diesem Artikel genannten zu beantworten versucht.

Verbesserung der Lehrerbildung und der Schulpraxis durch Evaluation und Selbstevaluation

Forschung in den ersten zwei Funktionen kann als qualitätssichernde Massnahme verstanden werden. In der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer kann dies beispielsweise über die Evaluation der Ausbildungsprozesse und -ziele geschehen. Sie erfolgt in der Absicht, mehr Rückmeldungen und Transparenz zu ermöglichen und einen stärkeren Grad an Verbindlichkeiten in bezug auf die Ausbildungsziele herzustellen. Die erwünschten Rückmeldungen wie auch stärkere Verbindlichkeit unterstützen die Ausbildungsinstitute in ihrem Bestreben zu erfahren, in welchem Masse sie in der Lage sind, ihre Ziele zu erreichen und wie sich ihre Situation im Vergleich zu Ausbildungsinstituten in ähnlicher Situation darstellt. Ob hierzu eher externe oder interne Evaluation als qualitätssichernde Massnahme eingesetzt wird, hängt auch stark von den Forschungsinteressen des jeweiligen Ausbildungsinstitutes ab.

Ein zweiter möglicher Einsatz von Forschung ist die Evaluation des Schulalltags durch die Lehrpersonen selbst. Hierzu werden die im Schulalltag stehenden Lehrpersonen als Forschende eingesetzt. Nach dieser Vorstellung sind vor allem zwei Dinge erforderlich:



die Förderung einer reflexiven, forschenden Haltung auf Seiten der Lehrkräfte und die Entwicklung von Konzepten und Forschungsinstrumenten für Schul- und Unterrichtsqualität, die auch von den Lehrpersonen selber eingesetzt werden können. Das Einüben der entsprechenden Forschungskompetenz müsste bereits in der Grundausbildung seinen Platz finden, will man realistisch auch deren Einsatz im Unterrichtsalltag erwarten.

Fachdidaktische Forschung: aus dem Unterricht - für den Unterricht

Ausgangspunkte fachdidaktischer Forschung bilden einerseits Probleme aus der Schulpraxis sowie andererseits Fragestellungen, die sich von den Erziehungswissenschaften und von den jeweiligen Fachwissenschaften her ergeben. Erste Eindrücke, vage Ideen und Hypothesen - wie sie auch immer wieder bei uns Lehrkräften beim Nachdenken über unsere Unterrichtstätigkeit auftreten - werden dann zu konkreten Forschungsfragen formuliert. Es wird ein passendes Forschungsdesign entwickelt. Nach Vortests folgen - immer in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen - die Haupterhebungen. Es schliessen sich die zeit- und arbeitsintensiven Dateneingabe, -aufbereitung und -auswertung an: erste Resultate werden sichtbar, Hypothesen finden eine Bestätigung oder auch nicht, Erwartetes und Verblüffendes tritt auf.

Während des gesamten Forschungsprozesses stellen sich auch immer wieder Fragen wie: Welche Konsequenzen hat das für die Unterrichtspraxis? Wie soll die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrkräften aussehen? Welche Folgerungen ergeben sich für die Aus- und Weiterbildung von Personen?

Dies alles bedarf ständig des Fragens und Nachfragens, des Interpretierens und Diskutierens. Kurz: Es bedarf des wissenschaftlichen Streitgesprächs. Genau dieser Disput soll am SGL-Jahreskongress in mehreren Ateliers mit fachdidaktischen Themen geführt werden. In den einzelnen Ateliers geht es jeweils um fachdidaktische Forschungsprojekte eines Fachs bzw. eines Fachbereichs: z.B. Fremdsprachen, Mathematik, Religion und Lebenskunde, Gestalten, Naturwissenschaften und Geschichte.

Forschende, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Lehrkräfte - manchmal alles in Personalunion - erfahren in Ateliers und Plenumsvorträgen aktuellste Ergebnisse fachdidaktischer Forschung, diskutieren Methoden und Resultate, suchen nach einer geeigneten Umsetzung in die Schulpraxis, erhalten Anregungen für ihre tägliche Berufarbeit. So sollten Lehrkräfte nach dem Besuch des Kongresses sagen können: "Aha, auf diese Art könnte ich einmal versuchen, meinen Kindern beim Lösen von mathematischen Textaufgaben besser zu helfen." - "Dieser Punkt ist mir jetzt besonders wichtig geworden im Hinblick auf ein 'elaboriertes Geschichtsbewusstsein'". - "Mit den Forschungsergebnissen habe ich eine erweiterte Basis, um meinen Unterricht reflektieren zu können."

Auskünfte zum Kongress und Anmeldeunterlagen erhalten Sie vom Pädagogischen Institut Basel-Stadt, SGL-Kongresssekretariat, Riehenstrasse 154, 4058 Basel. Telefon 061 691 60 11, Fax 061 693 35 19.

Anton Hügli, Wassilis Kassis, Peter Labudde



Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael Zug

Infolge Erreichen der Altersgrenze des bisherigen Stelleninhabers ist auf **Beginn des Schuljahres 1998/99** oder nach Absprache die

Lehrstelle für Pädagogik/Psychologie

(Voll- oder evtl. Teilzeitstelle)
neu zu besetzen.

Wir suchen eine Persönlichkeit mit breiten geistigen Interessen, die

- sich in diesen Fächern akademisch qualifiziert hat
- anregend unterrichten kann und möglichst über eigene Unterrichtserfahrung auf der Volksschulstufe verfügt
- Seminaristen kompetent beraten kann in persönlichen Problemen wie auch in Schulpraxisfragen
- **noch ein anderes Fach erteilen könnte**
- bei der Neukonzeption der integrativen Lehrerbildung aktiv mitzuarbeiten gewillt ist und
- aus Überzeugung das religiöse Leben unseres Seminars mitzutragen bereit ist.

Besoldung und Pensionskasse gemäss Richtlinien des Kantons Zug

Wer sich für diese Aufgabe interessiert, kann sich auch an den derzeitigen Stelleninhaber wenden: *Dr. Arthur Brühlmeier, Tel. 056 496 10 79 (Privat) oder 041 710 29 93 (Sekretariat)*

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:
Karl Stürm, Direktor, Lehrerseminar St. Michael, Postfach, 6301 Zug



Dokumentation und Materialien, Bd. 1
R. Bessoth, M. Cueni, M. Dünz-Burkhard, G. Seliner-Müller,
W. Weibel, Ch. Barkey
**Organisations-Klima-
Instrument für Schweizer
Schulen: (OKI-CH, Version
8.5)**
Ein Leitfaden zur Schulentwicklung
mit Fragebogen und Windows-
Diskette, 1. Auflage 1997, XIV + 215
Seiten, Ordner.
Fr. 190,-/DM 219,-/S 1599,-
ISBN 3-7941-4058-3



Band 23
Philipp Gonon (Hrsg.)
**Schlüsselqualifikationen
kontrovers**
1. Auflage 1996,
159 Seiten, broschiert.
Fr. 39,-/DM 45,-/S 329,-
ISBN 3-7941-4061-3

Stichworte wie schulinterne Fortbildung, pädagogische Leitbilder, Einführung von Schulleitungen, Neuformulierung des Amtsauftrages, teilautonome Schulen usw. zeigen an, dass sich in der Bildungslandschaft eine bedeutend stärkere Eigenständigkeit der einzelnen Schulen abzeichnet. Es überrascht deshalb nicht, dass heute die Qualitätsentwicklung und -sicherung zentrale Bedeutung in der Schulentwicklung bekommen. Adressaten dieses Praxis-Ordnern sind Mitglieder von Schulbehörden, Schulleitungen, Inspektorinnen und Inspektoren sowie Fachleute, die Lehrerteams begleiten und beraten.

Der Begriff Schlüsselqualifikationen blickt auf eine gut 20jährige Geschichte zurück. Er wurde in die Diskussion eingebracht wegen des stetigen und rasanten Wandels in Wirtschaft und Gesellschaft. Niemand kann darauf hoffen, die einmal erworbenen Qualifikationen ein Leben lang beibehalten zu können. Schlüsselqualifikationen scheinen hier weiterzuhelfen und sind mittlerweile zu einem Schlagwort in der bildungspolitischen Diskussion geworden. Ziel der kontrovers angelegten Beiträge ist es, die Konzeption von Schlüsselqualifikationen international zu «verorten» und einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Pädagogik bei Sauerländer



Band 20
Norbert Landwehr
**Neue Wege der
Wissensvermittlung**
2. Auflage 1995,
248 Seiten, broschiert.
Fr. 39,80/DM 45,80/S 334,-
ISBN 3-7941-3787-6

Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. Als Folge eines veränderten Unterrichts werden die Lernenden mit Problemstellungen konfrontiert und vollziehen aktiv die Lösungswege, wobei sie in diesem Prozess von den Lehrenden begleitet und unterstützt werden. Die lernzielorientierte Vorbereitung weicht dem problemorientierten Vorgehen, die prozessorientierte Stoffvermittlung tritt in den Vordergrund. Das Buch bleibt nicht im Theoretischen stehen. Mit umfassenden und leicht verständlichen Handlungsregeln zur erkenntnisorientierten Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsvorbereitung ermöglicht es problemlos den praktischen Einstieg in die neue Lehrmethode.



Band 19
Hermann Landolt
**Erfolgreiches Lernen
und Lehren**
3. Auflage 1996, 167 Seiten,
brochiert.
Fr. 38,-/DM 44,-/S 321,-
ISBN 3-7941-3736-1

Im ganzen Bereich der Bildung wird heute vermehrt Wert auf qualitatives Wachstum gelegt: In Schulen und Betrieben wird intensiv versucht, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln mehr zu erreichen. Deshalb werden didaktische Fragen wieder neu diskutiert, und als Folge der gesteigerten Ansprüche an die Schule bedarf der Unterricht einer Neuorientierung bzw. einer Erweiterung. Dazu bietet dieses Buch Anregungen und Grundlagen. Verschiedenste lehrer- und schülerorientierte Lehr- und Lernformen werden beschrieben, das Vorgehen im Unterricht erläutert und die der jeweiligen Methode eigenen Qualitäten aufgeführt. Sie werden auch in Verbindung zum fächerübergreifenden Unterricht gebracht.

Hier bestellen: Informationsstelle Schulbuch, Postfach, 5001 Aarau
Tel. 062 836 86 32, Fax 062 824 57 80, <http://www.sauerlaender.com>

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ADANK Daniel, dipl. LSEB, Dozent Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - AESCHBACHER Urs, Dr., Hofstrasse 13, 6403 Küsnacht a. R. - BEHRENS Matthis, lic. ès sc. de l'éducation, Dozent Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle, case postale 925, 1001 Lausanne. - BORN Regine, lic. phil., Schulleiterin Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - EGGENBERG Fred, Mühlestrasse 10, 3507 Biglen. - FUCHS Stefan, Dr., Kantonsschule Pfäffikon SZ, Birkenstrasse 3, 8853 Lachen SZ. - FÜGLISTER Peter, Dr., Dozent Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - GRUNDER Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Abteilung Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen. - HERZ Katja, lic. phil., Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie, Schönberggasse 2, 8001 Zürich. - HESS Kurt, lic. phil., Holderenweg 7, 8570 Weinfelden. - KÜFFER Urs, Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstr. 27a, 3012 Bern. - KUSTER Hans, dipl. LSEB, Dozent Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - LUDWIG-TAUBER Marianne, Dr., Wildermettweg 59, 3006 Bern. - OSER Fritz, Prof. Dr., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - SCHÜRCH Dieter, lic. psych., prof. responsable, Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, Sezione di lingua italiana, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno. - STÄDELI Christoph, Dr., Dozent Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - STOLL François, Prof. Dr., Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie, Schönberggasse 1, 8001 Zürich. - STRAUMANN Martin, Prof. Dr., Direktor Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen. - STUDER Gregor, Breitensteinstr. 9, 8037 Zürich. - WALDIS Monika, Dorfstrasse 9, 5417 Untersiggenthal. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.