

---

# **BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG**

**ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN  
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG**

---

**SCHWERPUNKT:  
EVALUATION VON LEHREN UND LERNEN**

- **FORMATIVE SCHÜLERBEURTEILUNG**
- **SCHÜLERBEURTEILUNG IN DER WESTSCHWEIZ**
- **UNTERRICHTSEVALUATION IN DER LEHRERBILDUNG**

**JAHRESVERSAMMLUNG SPV/VSG  
8./9. NOVEMBER 1991 IN BADEN**

- **LEHRER(INNEN)FORTBILDUNG VON MORGEN**
  - **NEUSTRUKTURIERUNG DES SPV**
-

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9  
HEFT 3  
OKTOBER 1991

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen  
Fragen der Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

## **Herausgeber**

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)  
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

## **Redaktion**

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17  
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63  
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

## **Typoskript und Layout**

Christine Pauli, Heidi Lehmann

## **Inserate und Stellenanzeigen:**

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

## **Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen**

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

## **Normen zur Abfassung von Manuskripten**

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

## **Abonnementspreise**

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--  
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--  
Institutionen: sFr. 50.--

## **Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen**

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,  
3052 Zollikofen.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden  
(solange Vorrat)

## **Druck**

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

**SCHWERPUNKT:  
EVALUATION VON LEHREN UND LERNEN**

<b>Editorial</b>	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	307
<b>Formative Schülerbeurteilung</b>	<i>Philippe Perrenoud</i> Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?	309
<b>Schülerbeurteilung in der Westschweiz</b>	<i>Monica Gather Thurler</i> Schülerbeurteilung in der Westschweiz: Ist-Zustand und Entwicklungstendenzen	330
<b>Evaluation von Unterricht</b>	<i>Hans Röthlisberger</i> Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrerausbildung	334
<b>Verbandsteil SPV</b>	Einladung zur Jahresversammlung SPV/VSG, 8./9. November 1991 in Baden	353
	Programm der Jahresversammlung	354
	Vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung"	355
	Lehrerfortbildung von morgen: LEFOMO	359
<b>Emeritierung Hans Grisseemann</b>	<i>Hans-Jürg Keller</i> Zur Emeritierung von Hans Grisseemann	361
<b>Veranstaltungs- berichte</b>	<i>Hans-Paul Candrian</i> Vision einer zukünftigen Schule. Seminar LCH/SVHS, 8.-12.7.91 in Lugano	364
	<i>Rita Stebler</i> Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction, 24.-28.8.91 in Turku, Finnland	368
	<i>Hans Amrhein</i> Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminarlehrer(innen)ausbildung (LSEB), 6./7.9.1991 in Biel	371

### Inhaltsverzeichnis

---

<b>Veranstaltungs- kalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	374
<b>Bildungsforschung</b>	Zum Thema Beurteilung in der Schule: Lehrerbeurteilung: Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handelslehramtskandidaten	382
	Das Lehrerteil aus Schülersicht	382
	Subjektive Theorien der Primarlehrer bei der Schülerbeurteilung	383
<b>Buchbesprechungen</b>	Aregger, K. (1991) Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht	384
	Watts, R.J. & Andres, F. (Hrsg.) (1990) Zweisprachig durch die Schule / le bilinguisme à travers l'école	386
	Van Dick, L. (Hrsg.) (1990) Lehreroppositionen im NS-Staat	388
	Schiffler, H. & Winkeler, R. (1991) Bilderwelten der Erziehung	390
	Hinweise auf Unterrichtshilfen und methodische Anregungen	391
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	392
<b>Kurznachrichten</b>	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	394
<b>Autor(inn)en- verzeichnis</b>	Die Autor(inn)en dieser Nummer	Umschlag D



## EDITORIAL

Prüfungen, Lernkontrollen, Leistungsbeurteilungen sind Themen, an denen sich in Lehrerkollegien die Geister scheiden und, verkürzt auf den Zankapfel "Notengebung", an Elternabenden die Gemüter erhitzen. Aber auch innerhalb der Erziehungswissenschaft und der didaktischen Entwicklung ist die *Evaluation von Lehr- und Lernprozessen* aktuelles Thema und ständiger Auftrag. Wer in der Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung tätig ist, kommt am Thema der Lernkontrolle nicht vorbei und sollte über den aktuellen Stand und die Entwicklungstendenzen der unterrichtlichen Evaluationsforschung orientiert sein. Das vorliegende Heft möchte in seinen Schwerpunktthemen *Evaluation von Lehren und Lernen* hierzu einen Beitrag leisten.

Der Aufsatz des Genfer Soziologen Philippe Perrenoud *Formative Schülerbeurteilung* enthält eine umfassende und kritische Beschreibung neuerer Ansätze und Ergebnisse der Evaluationsforschung. Nebst einer Synthese der aktuellen Diskussion zur Beurteilungspraxis liefert er interessante Hinweise zur Erklärung, warum die ausgeklügelten Beurteilungsmethoden am Widerstand der Praxis scheitern. Aus diesem Erfahrungshintergrund plädiert der Sozialwissenschaftler für etwas mehr Pragmatik im Sinne einer engeren Verknüpfung zwischen formativer Beurteilung und Didaktik. Wir verdanken diesen informativen und anregenden Beitrag dem Lehrerbildnerteam Monica Gather Thurler, Urs Vögeli und Anton Strittmatter, die eigens für diese BzL-Nummer eine vom Verfasser autorisierte Übersetzung und Adaptation des Aufsatzes von Perrenoud hergestellt haben.

Damit die vorab aus dem französischen Sprachraum dargestellte Diskussion und die Neuansätze zur Schülerbeurteilung besser situiert werden können, haben wir Monica Gather Thurler um eine Kurzdarstellung des *Ist-Zustands und der Entwicklungstendenzen der Schülerbeurteilung in der Westschweiz* gebeten.

Ueber die direkte Informationsvermittlung hinaus liefern die beiden Artikel zur Schülerbeurteilung einen authentischen Beitrag zur Orientierung über die in der Westschweiz seit Jahren geleistete didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit und verhelfen so indirekt zu einem bessern Verständnis der pädagogischen Anliegen unserer welschen Kolleginnen und Kollegen.

Die vorliegende Nummer der BzL erfüllt damit in besonderer Weise eine ihrer Zielsetzungen: Forum des Informationsaustausches und der Verständigung zu sein.

Einen andern Aspekt der Evaluation, nämlich die Beurteilung von Unterricht, beleuchtet der zweite Schwerpunktbeitrag *Evaluation von Unterricht*. Am Beispiel der in der Sekundarlehrerausbildung der Universität Bern praktizierten

Unterrichtsbeurteilung umschreibt Hans Röthlisberger Gesichtspunkte und Bedingungen für eine didaktisch begründete und in der Lehrer/innen-Ausbildung praktikable Beurteilung von Unterricht. Der ehemalige Schulinspektor und nun in der Lehrerbildung engagierte Dozent für Pädagogik schlägt vor, die unterrichtliche Evaluation in eine "eigentliche Evaluationskultur" einzubinden. Er erläutert seine Vorschläge anhand situativer Beispiele aus der Sekundarlehrerausbildung und fügt seinen Ausführungen zwei konkrete Fragebogen zur Selbst- und Fremdbeurteilung von Lehrveranstaltungen bei.

Im Verbandsteil dieses Heftes lädt Hans Brühweiler, Präsident SPV, zur *Jahresversammlung VSG/SPV* ein. Er hebt zwei Gründe hervor, warum es sich lohnt, am 8./9. November 1991 nach *Baden* zu gehen: Zwei Mitglieder der Arbeitsgruppe "Lehrerfortbildung von morgen" werden den diesen Sommer in die Vernehmlassung geschickten LEFOMO-Bericht vorstellen und erläutern. Wichtigstes Traktandum und wohl auch Hauptthema der diesjährigen Hauptversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbands dürfte dessen geplante Umwandlung in eine "Schweizerische Gesellschaft für Lehrerbildung" sein. Genauere Hinweise zu diesem Vorhaben und ein Statutenentwurf finden sich ebenfalls im Verbandsteil.

Lassen Sie sich zur Lektüre und, wenn immer möglich, zu einem Gang nach *Baden* anregen!

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch

8./9. November 1991  
in Baden  
Jahresversammlung  
VSG/SPV

## Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?\*

Philippe Perrenoud

*Die formative Beurteilung stellt einen Gesprächsstoff dar, der in den letzten Jahren vor allem im französischen Sprachraum zu sehr pointierten Fragestellungen geführt hat. Somit wird es wichtig, dass Praktiker und Forscher die Problematik von Zeit zu Zeit aus der Gesamtperspektive angehen und sich folgende Fragen stellen: Worüber weiss man heute Bescheid und wo bestehen noch Unsicherheiten? Wo liegen die Sackgassen und wo die erfolgversprechenden Entwicklungsansätze? Wo liegt für die formative Beurteilung der Mittelweg zwischen nichtsaugender Abstraktion und bornierter Anwendungsorientierung, zwischen Eigenständigkeit und völliger Einbindung in die Didaktik? Bis heute haben sich die Didaktiker und Methodologen diesen Fragen gegenüber eher gleichgültig verhalten und machen sich die Sache leicht, indem sie sowohl die formative als auch die zertifikative Beurteilung kurzum aus ihrern Ueberlegungen und Konzepten ausklammern. Sowohl in der Schulorganisation und der Lehrer(innen)bildung als auch bei der Konzeption neuer Fachdidaktiken und Lehrmittel fristet das Thema Beurteilung oft ein Schattendasein. Ausgehend von diesen Feststellungen zeigt dieser Artikel eine Reihe Bedingungen auf, unter welchen die formative Beurteilung dazu beiträgt, vom starren didaktischen Arrangement zur pragmatischen Lernprozesssteuerung zu gelangen. Handlungs- und interaktionsorientiertes Lernen, förderorientierte Beurteilung und Anleitung der Schüler und Schülerinnen zur Selbststeuerung ihrer Denk- und Lernprozesse, Verknüpfung von Intuition und Instrumentalisierung, ökonomische, differenzierte und praktikable Anwendung der Beurteilung sind einige der neuen Schlüsselbegriffe, die hier vor dem Hintergrund der gängigen Schul- und Forschungspraxis analysiert werden.*

### I. Der Zweck heiligt die Mittel!

Beurteilungen sind immer dann formativ, wenn sie das Lernen und die Entwicklung unterstützen. Mit anderen Worten: wenn sie dazu beitragen, das Lernen und die Entwicklung in Hinsicht auf ein umfassendes Erziehungsziel zu steuern. Natürlich ist es dabei wichtig zu wissen, wie formative Beurteilung dem Schüler beim Lernen hilft und durch welche Mittel sie auf die Lernprozesse zurückwirkt. Aber solange wir uns noch auf der Ebene der Definitionen befinden, sind die Verfahren weniger wichtig als die Wirkungen. Aufgrund der erwarteten Wirkungen auf die Lernprozesse gilt es dann, die nötigen Steuerungsmassnahmen zu finden, bzw. noch zuvor, zu den

\* Dieser Artikel ist in der Zeitschrift "Mesure et évaluation en éducation", Vol. 13, n° 4, 1991 unter dem Titel "Pour une approche de l'évaluation formative" erschienen und wurde von Urs Vögeli-Mantovani und Monica Gather Thurler übersetzt.

notwendigen Beobachtungen und Vorstellungen zu gelangen, welche diesen Massnahmen vorausgehen.

Formative Beurteilung wurde lange Zeit so verstanden, dass ein kriteriumsorientierter Leistungstest eine Lernphase abschliesst und für jene Schüler, welche die angestrebten Lernziele noch nicht erreichen konnten, entsprechende Fördermassnahmen eingesetzt werden. Seit gut 10 Jahren versuchen Forscher aus dem französischen Sprachraum, dieses Modell weiterzuentwickeln, indem sie zwar das grundsätzliche Konzept beibehalten, aber die bisherigen Beurteilungsverfahren aufgrund der gängigen Lerntheorien und entsprechenden didaktischen Ansätzen in Frage stellen. Hierbei ist man sich darüber einig, dass die Entwicklung in folgenden drei Bereichen ansetzen muss: Beobachtung, Fördermassnahmen, Lernprozesssteuerung.

### **Beobachtung weit gefasst**

Besser wäre es, von formativer Schülerbeobachtung als von Schülerbeurteilung zu sprechen. Denn Schülerbeurteilung wird üblicherweise mit Messungen, Ranglisten, Zeugnissen und mit der Idee verbunden, dass Informationen normierbar und vermittelbar sind, dass Erlerntes und Nicht-Erlerntes in Ziffern ausgedrückt werden kann.

Beobachtung ist **Konstruktion einer realistischen Vorstellung von Lernen**, seiner Bedingungen, seiner Formen, seiner Prozesse und Ergebnisse. Beobachtung ist **formativ, wenn ein Lernprozess unterstützt und optimiert wird**, ohne Sorge um Ranglisten, Zeugnisse und Selektion.

Formative Schülerbeobachtung kann aufgrund von Beobachtungsbogen oder rein intuitiv, ernsthaft oder oberflächlich, absichtlich oder zufällig, quantitativ oder qualitativ, lang- oder kurzfristig, bedeutend oder banal, systematisch oder über den Daumen gepeilt, auf einzelne Merkmale beschränkt, umfassend oder kontinuierlich gehandhabt werden. Grundsätzlich gilt, dass keine einzige Information übergegangen wird, dass keine Form der Datenbeschaffung und -interpretation ausgeschlossen wird. Zweifellos kann hier entgegnet werden, dass eine mittelmässige Beobachtung kaum wirksame Fördermassnahmen hervorbringen. Man hüte sich allerdings davor, die Qualität einer Beobachtung daran zu messen, ob sie methodologisch definierten Standards gerecht wird. Messungen, welche diesen Anspruch erfüllen, hätten gültig, verlässlich, präzise und verzerrungsfrei zu sein. Formative Beurteilung bzw. Beobachtung darf sich nicht diesen Ansprüchen unterordnen, nur um respektiert zu werden, denn die zugrundeliegende Logik ist anders: wichtig sind hier einzig und allein die Wirkungen.

Was die beobachtbaren Merkmale betrifft, so sind diese ebenso unterschiedlich und komplex wie die Lern- und Entwicklungsprozesse selbst und deren **Bedingungen** (Cardinet, 1983, 1986 b). Nichts spricht dagegen, Lernprodukte zu beurteilen, Lernergebnisse zu bilanzieren. Um pädagogisch handlungsfähig zu werden, braucht man eine ungefähre Vorstellung der verfügbaren Kenntnisse und Fähigkeiten. Aber man kann sich auch für das Lern-, Arbeits- und Sozialver-

halten und die Einstellungen des betroffenen Schülers interessieren, mit anderen Worten für alle kognitiven, affektiven, sozialen und materiellen Aspekte der Lernsituation. Will man zum Beispiel gewisse Leseschwierigkeiten nach der Art von Bettelheim und Zelan (1983) psychoanalytisch interpretieren, dann wird man sich keinesfalls die Beobachtung der erbrachten Leistungen beschränken.

Bei der Beobachtung sind die Verfahren weniger wichtig als das **theoretische Denkmodell**, aufgrund dessen die Interpretation der beobachteten Merkmale erfolgt. Aber auch hier gilt es, rigide Normen zu vermeiden. Zwar stützen sich bestimmte formative Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren auf ernsthafte und explizite Lern- und Entwicklungstheorien. Aber auch subjektive Lerntheorien, globale Denkansätze und persönlich gefärbte Vorstellungen von ablaufenden Prozessen und Wirkungszusammenhängen können sich als ebenso wirksam erweisen. Beim gegenwärtigen Stand der Humanwissenschaften kann man nicht davon ausgehen, dass man über theoretisch fundierte und anerkannte Modelle für alle vom Lehrplan vorgegebenen Lerninhalte verfügt. Selbst wenn solche Modelle existierten, wäre es kaum wahrscheinlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer sie verstehen, akzeptieren und auch in ihr pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln integrieren.

### **Fördermassnahmen weitgefasst**

Es besteht ebenfalls kein Grund dafür, formative Schülerbeobachtung auf bestimmte Fördermassnahmen zu reduzieren. Entwicklung und Lernen hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, die oft miteinander verflochten sind. Jede Beurteilung, die zur Optimalisierung eines oder mehrerer dieser Faktoren beiträgt, kann als formativ bezeichnet werden. Der Begriff "Förderung" darf hierbei nicht auf die Bereiche Aufgabenstellung, didaktisches Vorgehen und entsprechende Hilfsmittel, dem Schüler zugestandene Lerndauer oder Angebote von Nachhilfeunterricht eingeschränkt werden. Alles, was das Lernklima, die Arbeitsbedingungen, die Ausrichtung des Lernverhaltens, das Selbstkonzept beeinflusst, ist ebenso wichtig, wie die materiellen oder kognitiven Aspekte der didaktischen Situation.

Unzählige Mittel helfen einem Schüler beim Weiterkommen: Einfachere, längere oder andere Erklärungen; eine andersartige Aufgabenstellung, die entweder motivierender wirkt oder seinen Fähigkeiten besser entspricht; seine Angst abbauen, indem man sein Vertrauen stärkt; ihm andere Handlungs- oder Lerngründe aufzeigen; sein soziales Beziehungsnetz verändern; eine blockierende Situation entspannen; die didaktische Beziehung oder den Lernvertrag, den Lernrhythmus, Belohnungen und Bestrafungen, das Ausmass an Autonomie und Verantwortung neu definieren. Die Erweiterung der Fördermassnahmen erfolgt auf mehreren, sich ergänzenden Ebenen zugleich:

- Statt Symptome zu bekämpfen, werden die tieferen Ursachen der Schwierigkeiten angepackt;
- Statt oberflächlicher Anpassungen der Lerninhalte, werden grundlegende Denkstrukturen oder wichtige Lernkonzepte aufgebaut;

- Statt Fehler bloss zu korrigieren, werden diese analysiert, um die Vorstellungen des Schülers verstehen zu lernen und damit Eingang in sein Denksystem zu finden;
- Statt sich auf kognitive Lernprodukte zu konzentrieren, werden die zugrundeliegenden affektiven Beziehungsmomente berücksichtigt;
- Statt das Individuum ins Zentrum zu stellen, werden die Rahmenbedingungen im schulischen und ausserschulischen Bereich überprüft.

Der Stützunterricht nimmt einen ähnlichen Verlauf. Natürlich müssen die Mittel (Zeit, Aufwand, Verfügbarkeit), Zielsetzungen und Arbeitsmethoden entsprechend angepasst werden. Der schulische Förderauftrag wird aber dann problematisch, wenn er in den Bereich der Sozialarbeit, der Familientherapie oder der klinischen Intervention hineinreicht. Diese Ausweitung der Fördermassnahmen, die zwar theoretisch fundiert sind, da sie der Komplexität im Alltagsleben entsprechen und vom systemischen Ansatz ausgehen, begegnet in der Praxis zahlreichen Schwierigkeiten: Rolle und Ausbildung der Lehrpersonen, Aufgabenteilung unter Lehrkräften, mit Fachleuten wie Psychologen, Sozialarbeiterinnen.

### **Lernprozesssteuerung weit gefasst**

Historisch gesehen, hat sich die Idee der formativen Beurteilung erst **im nachherein** herausentwickelt. Es ist zwar möglich, Fördermassnahmen ausserhalb der heilpädagogischen Begriffswelt anzusiedeln, sie als selbstverständliche Lernprozesssteuerungen aufzufassen, die Misserfolg vermeiden helfen und für alle Schüler einzuleiten sind, die nicht spontan lernen. Trotzdem können Lernprozesssteuerungen nur rückwirkend eingeleitet werden, im Anschluss an beobachtete Lernerfolge bzw. Misserfolge. Bereits 1978 hat Linda Allal in bezug auf die formative Beurteilung (1979, 5ème réédition 1989) und später auch zum Thema 'zielerreichendes Lernen' (1988a), drei Arten von Lernprozesssteuerungen unterschieden:

- **"Retroaktive" (rückwirkende) Lernprozesssteuerungen**, die aufgrund einer punktuellen Beurteilung, nach einer mehr oder weniger langen Lernsequenz erfolgen;
- **"Interaktive" Lernprozesssteuerungen**, die während des Lernprozesses erfolgen;
- **"Proaktive" Lernprozesssteuerungen**, die erfolgen, wenn sich der Schüler in einer neuen Lernsituation befindet bzw. mit einem neuen Lerninhalt konfrontiert wird.

Diese drei Steuerungsformen können miteinander kombiniert werden und sollten keinesfalls mit einem starren Verfahren verbunden werden. So **kann** z.B. "retroaktive" Lernprozesssteuerung in Form einer Fördermassnahme eingesetzt werden, stellt aber nicht die einzige Möglichkeit dar. Ebenso müssen auch Fördermassnahmen im weiten Sinne gehandhabt werden. Es geht nicht unbedingt darum, die **gleichen** Begriffe und Kompetenzen nochmals durchzunehmen, wenn auch mit neuen Erklärungen, mehr Zeit und verschiedenen Materialien. Fördermassnahmen im weiten Sinne können dazu

führen, dass man sehr weit ausholt, bzw. vorläufig darauf verzichtet, auf die problematischen Lerninhalte zurückzukommen. Sie können auch dazu führen, dass man andere Dimensionen des Lernumfeldes bzw. die Schullaufbahn verändert. **Hinterher intervenieren heisst nicht unbedingt, unverzüglich den gleichen Lernweg unter besseren Bedingungen nachzuvollziehen.**

Die "proaktive" Lernprozesssteuerung berührt die Grenzen der formativen Beurteilung. Linda Allal definiert sie übrigens eher als eine Art Steuerungsmaßnahme und weniger als eine Form von Beurteilung. Vor jeder Unterrichtssequenz scheint es sinnvoll zu sein, sich zu fragen, was die Schüler schon wissen, wie sie eingestellt sind, wo ihre Begabungen liegen, welchen Schwierigkeiten sie begegnen könnten. Es handelt sich hier keinesfalls darum, dass dieses Problem im herkömmlichen Selektionsdenken mit verschiedenen Leistungsabstufungen und entsprechend unterschiedlichen pädagogischem Ansatz gelöst wird. Vielmehr geht es hier um die korrekte **antizipierte Anpassung der Aufgabenstellung und der Lernsituationen** an die verschiedenen Schüler.

Die "interaktive" Lernprozesssteuerung kann mit der Klassenführung und Binnendifferenzierung gleichgestellt werden. Zwar führt die Aufteilung des Unterrichts in kleinste Arbeitssequenzen dazu, dass die gesamte interaktive Lernprozesssteuerung als ein Aufeinanderfolgen von "proaktiven" und "retroaktiven" Lernprozesssteuerungen wahrgenommen wird. Aber das Interesse dieser Steuerungsform liegt gerade darin, dass sie die formative Beurteilung auf einen kontinuierlichen Kommunikationsprozess zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Cardinet, 1988) ausrichtet. **In diesem Sinne wäre es angezeigt, "proaktive" und "retroaktive" Lernprozesssteuerungen als unvollständige Formen der "interaktiven" Lernprozesssteuerung aufzufassen.** Sie sind eine Art von Konzession an die Arbeitsbedingungen im Rahmen des Klassenverbandes, wo im allgemeinen intensive Interaktionen mit allen Schülern zugleich unmöglich sind. Ohne alles auf die "interaktive" Lernprozesssteuerung zu setzen, muss ihr m.E. eine Vorzugsstellung eingeräumt werden: sie ist die einzig mögliche Maßnahme, um schulischen Misserfolg einzuschränken.

## Die Grenzen der Ausdehnung

Die Ausdehnung der Beobachtung, der Fördermaßnahmen und der Zeitpunkte und Verfahren der Lernprozesssteuerung führt nicht nur zu einer Neuorientierung der Beurteilung, sondern zu einer wirksameren Didaktik überhaupt. So erfreulich sie auch sein mag, so wirft diese Entwicklung jedoch wichtige konzeptuelle Probleme auf: Es handelt sich einerseits um das Verständnis des Begriffs "Lernprozesssteuerung" und andererseits um die Definition der formativen Beurteilung als eigenständiges Unterrichtselement, das von den anderen Facetten pädagogischen Handelns unterschieden werden kann. Dieser Widerspruch wird noch sichtbarer aufgrund der neusten Forschungsergebnisse im Bereich der Didaktik, der Meta-Kognition und der Selbstbeurteilung usw.



Vielleicht ist es hier an der Zeit, die Problematik der Lernprozesssteuerung zu präzisieren. Ich schlage sogar vor, die formative Beurteilung als **eine** unter vielen Formen der Lernprozesssteuerung aufzufassen, die dann eingesetzt wird, wenn die anderen ausgeschöpft sind. Es geht mir nicht darum, die Lehrerrolle, seinen Beobachtungsauftrag und seine Interventionsfähigkeit geringzuschätzen, sondern vielmehr darum, diese wichtige Massnahme vor der Überbeanspruchung zu bewahren!

## II. Didaktik und Lernprozesssteuerung

Definitionsgemäss ist jede **Rückmeldung** formativ, wo sie auch herkommt und aus welcher Absicht sie erfolgt, solange sie zur Lernprozesssteuerung beiträgt, ausgehend vom folgenden pragmatischen Ansatz: Wenn es um Verbesserung der Unterrichtseffizienz geht, dann müssen **alle** Mittel erlaubt sein, die zur Steuerung der Entwicklung und des Lernens beitragen. Beurteilung in diesem Sinne ist lediglich eine Facette des gesamten Unterrichtsgeschehens. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob dies Grund genug ist, dass der Begriff "formative Beurteilung" nach und nach ausgeweitet wird, um den gesamten Steuerungsprozess besser in den Griff zu bekommen?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist in der Tendenz der **neueren Forschungen im Bereich der formativen Beurteilung** enthalten: tatsächlich führen diese zu immer breiter angelegten Modellen für die Interaktionen und Steuerungen im Unterricht. Wenn auch in diesem Bereich noch kein einheitlicher, theoretisch abgestützter Ansatz vorliegt, so kreisen alle Entwicklungen um eine grundsätzliche Fragestellung: **Welche didaktischen Arrangements bieten die beste Garantie für eine kontinuierliche Steuerung der Lernprozesse?**

### **Formative Beurteilung und Didaktik bilden eine Einheit**

Als Beitrag zur Erhöhung der Unterrichtseffizienz kann die formative Beurteilung nicht ausserhalb der Didaktik angesiedelt werden. Dies leuchtet zwar ein, doch führt die Tendenz zur Spezialisierung im Bereich der Forschung und Bildung dazu, dass Beurteilung und Fachdidaktiken sich zu zwei getrennten Arbeitsbereichen entwickelt haben.

Während der letzten Jahrzehnte hat es nicht an Lehrplan- und Didaktikreformen gefehlt. Trotz ihres Bruchs mit den traditionellen Didaktiken (und folglich mit ihren summativen Beurteilungen sowie ihren bekannten schriftlichen und mündlichen Prüfungen) waren die neuen Ansätze der Didaktik in bezug auf die Beurteilung nicht sehr einfallsreich. Vielleicht weil die Beurteilung im Denken der Reformer weiterhin als institutioneller und traditioneller Zwang empfunden wurde, den es möglichst schnell "abzuschaffen" galt. Oder weil resigniert darauf verzichtet wurde, in diesem Bereich Neuerungen einzuführen, in der Annahme, dass die traditionellen Beurteilungsverfahren ohnehin jeglichen Reformanspruch zunichte machen und von den Lehrern weiterhin bevorzugt würden.



Dieses Denken scheint mir insofern gerechtfertigt, als es sich um die zertifikative oder summative Beurteilung handelt und vor allem dort, wo die Noten und die traditionellen Schulzeugnisse betroffen sind. Selbst hier wäre es kurzfristig, bei Reformen der Mathematik- und Sprachdidaktik diese Beurteilungsformen zu übergehen. Noch weniger sollte die formative Beurteilung ausgeklammert werden. Allerdings gehen hier die Meinungen noch stark auseinander. Lehrpersonen, die ihre Unterrichtsqualität erhöhen wollen, geraten deshalb rasch in ein Dilemma: Entweder sie wählen ein verlockendes didaktisches Modell (Projektunterricht, Lernvertrag, usw.), das keine brauchbaren Vorschläge zur Beurteilung bringt, oder sie gehen in Richtung eines fachübergreifenden formativen Beurteilungsansatzes, der auf der zielerreichenden Didaktik oder anderen Lerntheorien aufbaut und sich unabhängig von der entsprechenden Fachdidaktik entwickelt hat. Im Primarschulbereich ist eines der besten Beispiele eines solchen Widerspruchs zu finden: ich denke hier an die Konfrontation zwischen den neuen Unterrichtsmethoden der "école active" ohne jeglichen Einbezug entsprechender Beurteilungsverfahren und formativen Beurteilungsmodellen, die sich eng an die frühen Arbeiten von Bloom anlehnen. Erstere vertreten offene Kommunikationssituationen, Orientierungen nach Themenkreisen, offene Problemstellungen, umweltbezogenes Lernen, anspruchsvolle Schulhausprojekte. Im Gegensatz dazu fordern die formativen Beurteilungsmodelle nach klar formulierten Lernzielen, formativen Lernkontrollen und Einsatz von Fördermassnahmen.

Dieser Umstand führte Linda Allal (1988 a) dazu, den bloomschen Begriff des "zielerreichenden Lernens" (franz.: *pédagogie de maîtrise*) weiterzuentwickeln. Es ging ihr eher darum, die Lernprozesssteuerung an die neue Didaktik, ihre Lernziele und Lerntheorien anzupassen, als diese Didaktik wieder auf die klassische Unterrichts-, Test- und Korrekturpraxis einzuschränken.

### **Sollte man nicht noch weiter gehen?**

1987 behauptete Daniel Bain anlässlich eines Treffens der französischsprachigen Beurteilungsfachleute in Dijon: "**Die formative Beurteilung ist auf dem Holzweg!**" (Bain, 1988 a). Seiner Meinung wäre es falsch, die formative Beurteilung als autonomes Forschungsfeld abzugrenzen. Er plädierte für einen "Zugang über die Didaktik", m. a. W. für einen formativen Beurteilungsansatz ausgehend vom Lerninhalt und von spezifischen Wissensstrukturen wie auch von den entsprechenden Lernvorgängen. Am Beispiel der Didaktik der schriftlichen Ausdruckslehre zeigte er, dass eine formative Beurteilung in diesem Bereich eine entsprechende Theorieentwicklung erfordert und ein kohärentes didaktisches Vorgehen mit präzisen Hypothesen über die Art des Aufbaus von Kompetenzen und über die möglichen Fehler und Fehlverhalten der Schüler im Lernprozess vorweisen sollte.

Diese Stellungnahme führte ein Jahr später in Fribourg zu einer freundschaftlichen Auseinandersetzung zwischen Daniel Bain (1988 b) und Linda Allal (1988 b). Ohne von vorneherein den didaktisch orientierten Ansatz von Bain abzulehnen, bestand Allal jedoch auf der **Bedeutung eines fachübergreifenden**

### **Ansatzes für die formative Beurteilung, ausgehend von einem generellen lerntheoretischen Ansatz.**

Es geht hier im Grunde um zwei unterschiedliche Sachverhalte. Beim einen handelt es sich um die relative Eigenart der Lernprozesse in den verschiedenen Wissensbereichen: man lernt nicht Fremdsprachen, wie man Mathematik lernt. Lernprozesssteuerungen im weiten Sinne und insbesondere, was die formative Beurteilung betrifft, sind vorwiegend heuristischer Natur und können deshalb nur in einem ersten Schritt als allgemeingültig definiert werden. In einem zweiten Schritt müssen diese dann sehr spezifisch ausformuliert werden. In diesem Zusammenhang wäre es meiner Meinung nach sowohl möglich als auch notwendig, sowohl vom lern- und wissenschaftstheoretischen als auch vom fachdidaktischen Ansatz zu profitieren, unabhängig davon, ob diese unbedingt mit dem inhaltlichen und zeitlichen Vorgehen bestehender Lehrpläne übereinstimmen.

Der zweite Sachverhalt scheint mir komplexerer Art zu sein. Es handelt sich hier um die **Beziehung zwischen formativer Beurteilung und Didaktik**. Sobald formative Beurteilung aufgrund ihres Beitrags zur Lernprozesssteuerung definiert wird, kann folgende Frage nicht übergangen werden: was unterscheidet letztlich die formative Beurteilung von der Didaktik? Diese Frage wird umso aktueller, als die Didaktik im weiten Sinne als ein lernprozesssteuerndes Arrangement im Hinblick auf die Erreichung anerkannter Lernziele wahrgenommen wird.

### **Vom didaktischen Arrangement zum lernprozesssteuernden Handeln**

Didaktik als lernprozesssteuerndes Arrangement wahrzunehmen heisst, dazu bereit sein, die klassische, wenn auch nicht immer explizite Unterscheidung zwischen Lehr- und Übungssequenzen im Unterricht, mit zwei aufeinanderfolgenden Momenten des didaktischen Handelns abzuschaffen:

- ausgehend von einer grundsätzlich optimistischen Wahrnehmung des üblichen Unterrichtsverlaufs, führt der Lehrer die ganze Klasse in die Aufgabenstellung ein;
- in einem zweiten Schritt versucht er dann (soweit er über die entsprechenden Mittel verfügt), diese erste globale Anleitung zu korrigieren und auszudifferenzieren, indem er sich an einzelne Schüler oder Gruppen von Schülern wendet.

Diese Zweiphasigkeit ist zweifellos im naturwissenschaftlichen Verständnis von Handlung möglich, wo solide und formalisierte Bezugsgrößen vorliegen. Wenn es z.B. darum geht, Raketen abzuschliessen, kann man ihre Umlaufbahn **berechnen**. Die Berechnung beruht auf einer antizipierten Umlaufbahnsteuerung, unter Miteinbezug eventueller kleinerer Störungen aufgrund von Umwelteinflüssen. Die Didaktik hat versucht, sich diesem Modell anzunähern. Aber hat sie auch die Mittel dazu? Ist es wirklich sinnvoll, soviel Energie in die Entwicklung von Lehrplänen, Lektionen und gründlich durchstrukturierten Unterrichtssequenzen zu investieren, allein in der Hoffnung,

dass dann Lernen "automatisch richtig abläuft"? In der Fachliteratur zur Unterrichtsmethodik findet man in Hülle und Fülle **exemplarische** didaktische Hilfen, von denen vermutet wird, dass sie bedeutende Lernerfolge hervorzubringen vermögen. Lernmisserfolge und Schwächen eines derart gewählten Weges beruhen wenigstens für einen Teil der Schüler auf Elementen ihrer sozialen Umwelt, die mit der Didaktik nichts zu tun haben. Der didaktische Ansatz geht noch zu oft von der fiktiven Annahme aus, dass Schüler das Vorgeschlagene lernen wollen, die notwendigen Voraussetzungen besitzen und sich der Genialität der angewandten Methode nicht entziehen können...

Die heute vorwiegend praktizierten Lehrmethoden garantieren den Lernerfolg nur für einen kleinen Teil der Schüler und Schülerinnen: es handelt sich um die besten, von denen übrigens anzunehmen ist, dass sie trotz der Schule und mit jeder Methode erfolgreich lernen können. Für die anderen sind die Erfolgchancen sehr unterschiedlich: die einen lernen gerade soviel, dass sie knapp aber ehrenvoll versetzt werden; andere wiederum lernen nichts oder fast nichts und erleben sehr schnell, was Misserfolg bedeutet. Unabhängig von der sehr grossen Verschiedenartigkeit der schulischen Schicksale drängt sich ein weiteres Phänomen auf: die Machtlosigkeit der Didaktik, wenn es darum geht, der Mehrheit der Schüler innerhalb der vorgegebenen Zeitlimiten zu einem Lernerfolg zu verhelfen, der den ehrgeizigen Leitideen der Schule entspricht.

Diese Machtlosigkeit lässt sich auf verschiedene Weise analysieren, sei es über den Lehrplan, die Lehrmittel, die Methoden, die audio-visuellen Lernhilfen, die didaktische Beziehung usw. Ohne diese Faktoren unbedingt ausschliessen zu wollen, scheint mir, dass sie das wichtigste ausklammern: **Erfolgreiches Lernen beruht hauptsächlich auf einer kontinuierlichen Lernprozesssteuerung und Fehlerkorrektion und weniger auf genialen Methoden.** Ein gutes Beispiel liefert uns hier das Lesenlernen: Es gibt eine Unmenge von Lehr- und Lernmethoden. Statt diese ständig gegeneinander auszuspielen, wäre es von Vorteil, die Merkmale wirksamen Lesenlernens zu untersuchen. Ein gemeinsamer Nenner wäre zweifellos die intensive Steuerung während des gesamten Lernprozesses.

Auf dieser Basis möchte ich **die kontinuierliche Lernprozesssteuerung als optimalen didaktischen Ansatz** vertreten. Zwar sind beim Schachspiel die ersten Züge wichtig, doch sind sie nur selten allein für den Ausgang der Partie bestimmend. Ein guter Schachspieler legt sich eine gute Ausgangsstrategie zurecht, passt diese dann aber permanent dem Spielverhalten seines Gegners an bzw. gibt sie völlig auf, wenn dies von Vorteil ist. Ein Tiefeninterview in einem Forschungsprojekt schränkt sich auch nicht auf die drei hauptsächlichsten Forschungsfragen ein. Sein nachträglicher Wert wird von der Fähigkeit des Interviewers abhängen, mit Unvorhergesehenem umzugehen, je nach Situation zu improvisieren und zu entscheiden. Ebenso weiss der Therapeut, dass er seine Behandlungsstrategie ständig an den Entwicklungsprozess seines Klienten anpassen muss. Die Didaktik, so wie sie hier verwendet wird, müsste in die gleiche Richtung gehen: antizipieren, voraussehen, was möglich ist, aber trotzdem bewusst bleiben, dass Fehlverhalten und Fehleinschätzungen die Regel sind und dass ständig Anpassungen vorgenommen werden müssen. In dieser

**Logik ist die Lernprozesssteuerung nicht an bestimmte Momente gebunden, sondern stellt eine permanente Aufgabe dar.**

Wie muss formative Beurteilung in diesem Zusammenhang verstanden werden? Sie ist eine der möglichen Formen der Lernprozesssteuerung unter anderen. Bevor man sie einsetzt und falls man Steuerungen während des Lernprozesses vorziehen will, müssen Erziehungsstrategien besser auf das didaktische Arrangement abgestimmt werden; darüber hinaus gilt es insbesondere zwei andere Strategien einzubauen, aufgrund derer der Lehrer verzichten kann, ständig persönlich zu intervenieren: Ich denke hier an die Lernprozesssteuerung aufgrund von handlungs- und interaktionsorientiertem Lernen und an die Selbststeuerung, die im metakognitiven Ansatz enthalten ist.

### **Handlungs- und interaktionsorientiertes Lernen**

Jacques Weiss (1979, réédition 1989) hat das **Konzept der formativen Interaktion** entwickelt, und dieses nicht nur auf die klassischen didaktischen Interaktionen eingeschränkt, sondern vielmehr auf alle Kommunikationsstörungen ausgeweitet, die zwischen den betroffenen Partnern auftreten.

Nicht jedes Lernen erfordert eine unmittelbare Rückmeldung, manchmal genügen die Lernprozesssteuerungselemente, die in der Interaktionssituation selbst enthalten sind und den Lernenden dazu zwingen, spontan seine Handlungs- und Vorstellungsmuster anzupassen, seine Fehler und Zweifel zu beheben, den Standpunkt seiner Partner zu berücksichtigen. Mit anderen Worten, das Lernen erfolgt hier nach Versuch und Irrtum, dank wahrgenommener kognitiver Widersprüche, aufgrund von intellektueller Zusammenarbeit oder anderen Steuerungsmechanismen. Nicht jedes Lernen erfordert unmittelbare Rückmeldung, manchmal genügen die Elemente der Lernprozesssteuerung, die in der Lernsituation selbst enthalten sind und den Lernenden dazu zwingen, spontan seine Handlungs- und Vorstellungsmuster anzupassen, seine Fehler und Zweifel zu beheben, den Standpunkt seiner Partner zu berücksichtigen. Mit anderen Worten, das Lernen erfolgt hier nach Versuch und Irrtum, dank wahrgenommener kognitiver Widersprüche, aufgrund von intellektueller Zusammenarbeit oder anderen Steuerungsmechanismen.

Die Idee, dass Lernen und Entwicklung in Interaktion mit der Wirklichkeit ablaufen, ist nicht neu. Die gesamte genetische Psychologie nach Piaget ist untrennbar **konstruktivistisch und interaktionistisch** (Perret-Clermont, 1979; Mugny, 1985). Ebenso stellen alle neueren pädagogischen Theorien die aktive und realitätsbezogene Lernzielerreichung in den Mittelpunkt, ebenso wie die Arbeiten von Anne-Nelly Perret-Clermont und Marie Schubauer-Leoni über die sozio-kognitiven Konflikte und die didaktischen Interaktionen vertiefen diese Problematik noch weiter (Perret-Clermont et Mugny, 1985; Perret-Clermont et

Nicolet, 1988; Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, 1985) und bestätigen die CRESAS-Aussage (1987): "On n'apprend pas tout seul!"\*)

Die einen stellen eher die **soziale** Dimension der Interaktion in den Mittelpunkt, sei diese konfliktuell oder kooperativ. Andere stellen den Begriff Interaktion eher in den allgemeineren Zusammenhang der **Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit**, die in der Einzelarbeit ebenso erfolgt wie in jeder Form von Zusammenarbeit. Die Aktivität ist schlicht und einfach ein Faktor der Steuerung der Entwicklung und des Lernens, weil der Lernende **gezwungen** wird, seine Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster anzupassen, zu verfeinern, neu zu organisieren und zu bereichern. Die soziale Interaktion zwingt den Lernenden ständig zu Entscheidungen, Stellungnahmen, Handlungen, zur Partizipation, Antizipation, zur Entwicklung neuer Strategien, zur Verteidigung seiner persönlichen Interessen.

Der traditionelle (Frontal-)Unterricht ist eine vieler möglicher Formen der sozialen Interaktion. Man kann an seiner Wirksamkeit insbesondere dann zweifeln, wenn man an die geringe aktive Beteiligung gerade der lernschwächeren Schüler und Schülerinnen denkt. Handlungsorientierte Ansätze in der Didaktik suchen folglich vermehrt nach Interaktionsstrukturen mit weniger Abhängigkeit von einer einzigen Lehrperson (Gruppenarbeit), weniger Fixierung auf das Klassenzimmer (Befragungen, Theateraufführungen). Solche Ansätze sind aufgrund ihrer Projektorientierung, ihrer klaren Ausformulierung der Spielregeln und ihres Problembezugs viel sinnhaltiger und motivierender als die konventionellen, schulischen Übungsformen. Es kann in diesem Rahmen nicht darum gehen, die handlungs- und interaktionsorientierte Didaktik detailliert darzustellen. Vielmehr soll signalisiert werden, dass es sich um eine Problematik mit pragmatischer Perspektive handelt, sobald man sich mehr um die Lernsteuerung als um Beurteilungsfragen kümmert.

## Die metakognitive Selbststeuerung

Der andere erfolgsversprechende Weg ist verwandt mit der **förderorientierten Schülerbeurteilung** (*évaluation formatrice*), wie sie J.J. Bonniol und G. Nunziati vertreten. Es handelt sich nicht darum, die Rückmeldungen dritter zu vermehren, sondern Schüler und Schülerinnen sollen zur **Selbststeuerung ihrer Denk- und Lernprozesse angeleitet** werden. Dieser Ansatz basiert auf der grundsätzlichen menschlichen Fähigkeit, dass selbst schon Kleinkinder in der Lage sind, sich ihre Denkvorgänge zumindest teilweise zu vergegenwärtigen. Dieser Ansatz stellt eine Synthese verschiedener Forschungsrichtungen dar, ohne dass damit die meist sehr unterschiedlichen Ausgangshypothesen verwischt und weitere Konfrontationen vermieden werden:

- Die Arbeiten Forschergruppe aus Aix en Provence zur förderorientierten Schülerbeurteilung (Bonniol & Genthon, 1989; Nunziati, 1988, 1990);
- Die Arbeiten zur Selbstbeurteilung, unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung seiner Kompetenzen und seines Lernstils von Seiten des Lernenden,

\*) CRESAS: Centre de Recherches de l'éducation spécialisée et d'adaption scolaire (Anm. der Uebersetzer).

- statt als erzwungene oder spontane Teilnahme an der Fremdbeurteilung der Lehrperson (Allal, 1988; Salamin, 1986);
- Die Arbeiten seitens des INRP\*) zur Didaktik von Texten (Garcia-Debanc, 1989; Mas, 1989; Turco, 1989) oder der Genfer Kommission zur Textdidaktik um Bain, Bronckart und Schneuwly (Commission pédagogique du texte, 1985; 1988);
  - Die Verwendung der Arbeiten über die Metakognition (vgl. z.B. Laveault und das Symposium von Brüssel 1988: "l'auto-évaluation: approche métacognitive").

Dieser Ansatz schliesst die explizite Beurteilung durch eine Lehrperson nicht aus, insbesondere als konkretes Beispiel eines Modelles, das eine Objektivierung der Lernproesse und der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie eine Eindeutigkeit der Lernziele und Erwartungen anstrebt. Andererseits entfernt man sich hier sehr weit vom Ansatz der kriteriumsorientierten Tests, die von entsprechenden Fördermassnahmen gefolgt werden. Die förderorientierte Beurteilung hat schliesslich nur eine beschränkte Verwandtschaft mit der formativen Beurteilung. Sie stellt die Selbststeuerung und die Erreichung entsprechender Kompetenzen in den Vordergrund.

## II Formative Beurteilung: Aus Fehlern lernen

Die beiden soeben schematisch beschriebenen Ansätze erscheinen sehr erfolgsversprechend. Sie bestätigen, was im Rahmen der "Groupe français d'Education nouvelle" als "auto-socio-construction des savoirs" bezeichnet wird. Dieser Begriff enthält gleichzeitig Selbst-Organisation des Lerngegenstands und die soziale Interaktion als wichtigste Ausgangsbedingungen für den Aufbau von Kenntnissen und Fähigkeiten. Die grundlegende Absicht ist im Grossen und Ganzen gesehen die gleiche: Es geht um den Kampf gegen Schulversagen durch eine effizientere Didaktik, die sich auf häufigen und zweckdienlichen Rückmeldungen sowie auf der Selbststeuerung des Lernenden abstützt.

Welches ist der Weg, den die Vertreter der formativen Beurteilung gehen sollen? Sollen sie als Vorreiter einer Didaktik, die Eigenaktivität und Interaktion ins Zentrum stellt, die Evolution der Schule vorantreiben oder sollen sie die Reflexion verstärken? Dass dank der Probleme um die formative Beurteilung die Debatte um pädagogische Grundprinzipien in Gang gehalten wird, scheint mir ein wichtiger Punkt. Andererseits lässt sich aber die Tendenz nicht rechtfertigen, dass der Begriff und die Praxis der formativen Beurteilung zu einem unbegrenzten Tummelplatz werden. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass es es in Zukunft hilfreicher sei, ihr eine präzise, auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen bezogene Bedeutung zu wahren. Dies führt durchaus nicht dazu, die Beurteilung von den anderen pädagogischen Anliegen zu isolieren, ausser, man will ein Forschungsfeld durch einen einigen Schlüsselbegriff definieren.

---

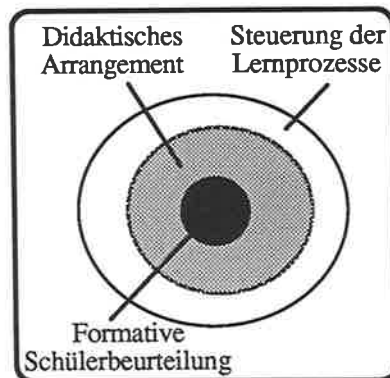
\*) INRP: Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris (Anm. der Uebersetzer).



## Drei Bereiche der Forschung

Es lassen sich folgende drei Forschungsbereiche skizzieren:

1. Im äusseren Bereich soll, unter anderem ausgehend von Beurteilungsfragen, eine **allgemeine Theorie der metakognitiven und interaktiven Steuerung des Lernens und der allgemeinen und schulischen Entwicklung** erstellt werden. In diesem Bereich wird keine Unterscheidung der gesamten Rückmeldungen zum Lernprozess in solche, die sich aus der formativen Beurteilung und solche, die sich aus anderen Ansprüchen ergeben, angestrebt.



2. Im Mittelbereich geht es um den Aufbau einer **Theorie des Lehrens** im Sinne eines didaktischen Dispositivs zur Gestaltung und Steuerung von didaktischen Situationen zwecks Stimulierung und Regulierung bestimmter Lernprozesse;
3. Im inneren Bereich geht es um die formative Beurteilung, also direkt um das Massnahmenkonzept der Lehrpersonen. Im Zentrum stehen hier die **spezifische Art und Weise der Informationsbeschaffung und des konkreten pädagogischen Handelns**, die jedoch ihrerseits durchaus als Gegenstand der Reflexion, der Ausbildung und spezifischer Instrumentierung bestimmt werden können.

Dieser Ansatz, die formative Beurteilung als Lernprozesssteuerungsmassnahme zu verstehen, ist keineswegs eine Abwertung, im Gegenteil:

- theoretisch betrachtet, wird sie auf andere Bereiche ausgeweitet und in andere Regulierungsformen eingegliedert;
- praktisch betrachtet, sollte sie die letztmögliche Massnahme sein, nachdem die anderen Steuerungsmöglichkeiten (didaktisches Dispositiv, Selbststeuerung, Interaktion) ausgeschöpft wurden.

## Hara-kiri?

Handelt es sich hier um eine Form von Hara-kiri für Beurteilungsspezialisten? Keineswegs! Seit mehr als zehn Jahren wird (vor allem im französischen Sprachraum; *Anmerkung der Uebersetzer*) versucht, in einem zunehmend engeren Begriffsvokabular die Einheit des didaktischen Dreiecks Lehrer, Schüler und didaktischem Arrangement wiederzufinden. Warum sollte man daraus nicht die unübersehbaren epistemologischen Schlüsse ziehen?

In den deskriptiven oder präskriptiven Humanwissenschaften haben wir es mit komplexen Ganzheiten zu tun, die nur mittels permanenter Analyse und begrifflicher Konstruktion anzugehen sind. Das Auftreten des Begriffs der formativen Beurteilung kennzeichnet in diesem Prozess eine wichtige Etappe und stellt eine Möglichkeit dar, Beurteilung und Didaktik einander wieder näherzubringen. Vielleicht wäre es an der Zeit, die Abgrenzungen und folglich auch das entsprechende Begriffsvokabular **explizit neu** zu formulieren. Sollte die formative Beurteilung künftig als ein Ansatz unter anderen zur Steuerung des Lernens verstanden werden, so wäre es sicher von Nutzen, wenn der gesamte Bereich in seiner ganzen Bandbreite neu definiert und benannt würde, statt umgekehrt weiterhin der Teil für das Ganze auszugeben.

Heisst das jedoch, dass die Forschung zur formativen Beurteilung ausschliesslich den Didaktikern oder den Lerntheoretikern anvertraut werden soll? Bei der heutigen Arbeits- und Bereichsteilung wäre dies aus mindestens vier Gründen nicht ratsam:

1. Es bestehen **gemeinsame Verfahren, übergreifende Prinzipien und Verhaltensmuster** der formativen Beurteilung; es wäre absurd, in jedem Bereich das Rad neu zu erfinden.
2. Es gilt insbesondere auf der Elementar- und Primarstufe, die **interdisziplinären oder transdisziplinären Lernziele** zu berücksichtigen, und die Entwicklungsziele, die eine Steuerung verlangen, ohne dass diese ohne weiteres innerhalb der Fachdidaktiken angelegt werden können.
3. Ein Teil der Lernbedingungen und -situationen entscheiden sich auf der Ebene der **Schul- und Klassenführung**, d.h. hängen mit der Lernkultur und dem Lernklima des jeweiligen Schulhauses zusammen, mit seinen Räumlichkeiten und Einrichtungen, seiner Zeitstruktur, den internen didaktischen Abmachungen, den Verhaltensregeln, der herrschenden Auffassung über effiziente Arbeitsformen und elementares Wissen.
4. Schliesslich haben die **Didaktiker** bis heute eine tiefe Gleichgültigkeit gegenüber der Beurteilung an den Tag gelegt. Daniel Bain stellt in seinem Arbeitsbereich immer wieder fest, dass eine gewisse Zahl namhafter Didaktiker und Methodologen sich die Sache eher leicht machen, indem sie ganz einfach sowohl die formative als auch die zertifikative Beurteilung aus ihren Überlegungen und Konzepten ausklammern. In der Lehrer(innen)bildung, wie bei der Konzeption neuer Fachdidaktiken und Lehrmittel fristen die formative und auch die summative Beurteilung oft ein Schattendasein. Die Schulorganisation und die Lehrerbildung scheinen dieser Tradition geradezu verpflichtet zu sein.

Die Integration der formativen Beurteilung erscheint jedoch zunehmend als unumgehbare Notwendigkeit. Bleibt also die Frage, wann und unter welchen Bedingungen sie einzubeziehen ist. Solange er noch keine Selbstverständlichkeit darstellt, wird dieser Integrationsprozess dort begünstigt, wo eine vielseitige, möglichst institutionalisierte Diskussion zur formativen Beurteilung in Gang gebracht wird.



#### IV. Steuerung des Lernprozesses oder des Lernverhaltens?

Der Anspruch auf Pragmatik bedeutet nicht unbedingt, dass man der Theorie den Rücken kehren muss, bzw. wie manche Lehrer meinen, komplizierte Begriffe und unsichere Hypothesen über Lernvorgänge als unnütz zu verwerfen. Die Idee der Lernprozesssteuerung ist dort am meisten bedroht, wo eine **Vermischung von Lernprozess und Lernsituation** stattfindet. Rein intellektuell vermag jedermann die notwendige Trennung vorzunehmen zwischen zeitpunktmässig mehr oder weniger sichtbarem Lernverhalten und den zugrundeliegenden Begriffsbildungen, Schemas und Fähigkeiten, die im günstigsten Falle durch die vorgegebene Lernsituation entwickelt bzw. verstärkt werden. Allerdings wird diese Trennung im täglichen Unterrichtsgeschehen stark verwischt: der Lehrer bezieht seine Rückmeldungen und Massnahmen meist ausschliesslich auf die jeweilige Lernsituation und auf den kollektiven Klassenbetrieb. Natürlich ist Lernen nur dort möglich, wo Schülern die Gelegenheit geboten wird, aktiv zu lernen. Aber nicht jedes Lernarrangement fördert automatisch das Lernen. Die Gefahr der Vermischung zwischen Lernprozesssteuerung und der Steuerung der Lernsituation ist dort am stärksten, wo diese direkt und interaktiv erfolgt. Denn sie findet in diesem Fall innerhalb der Lernsituation statt und zwingt den Lehrer dazu, ständig zwei verschiedene Ebenen miteinzubeziehen:

- Auf der einen Ebene geht es darum, die verschiedenen Unterrichtsinhalte zu vermitteln und abzuschliessen, den Zeitplan einzuhalten, ein anregendes Lernklima für die gesamte Klasse aufrechtzuerhalten, das Lernvorgehen kontinuierlich zu gestalten, den Sinn der Sache transparent zu machen;
- Auf der anderen Ebene geht es darum, die vorgesehenen Lernprozesse zu ermöglichen, d.h. möglichst prägnante Wahrnehmungs- und Denkkonflikte zu schaffen, damit sich die Begriffsbildung und die Fähigkeiten im vorgesehenen Bereich entwickeln und verstärken können.

Diese beiden Ebenen sind nicht ohne weiteres miteinander vereinbar. Nicht jedes Lernumfeld, mag es didaktisch noch so fein geplant sein, trägt unbedingt zur Lernprozesssteuerung bei. Umgekehrt können bestimmte Lernprozesssteuerungen didaktisch noch so fein geplante Lernarrangements durcheinanderbringen bzw. völlig misslingen lassen.

Die Sache wäre selbst bei klarer Unterscheidbarkeit der beiden Ebenen schwierig. **Ablaufende Lernprozesse sind nicht beobachtbar.** Man muss sich hier auf beobachtbare Merkmale verlassen, z.B. die Art und Weise, wie Schüler mit gestellten Aufgaben umgehen, ihre Teilnahme an kollektiven Lernaktivitäten. Der Lehrer muss folglich im Gefecht des Handlungsablaufs ständig zweifache Interpretationen vornehmen: einerseits, um animierende Lernarrangements zu schaffen, andererseits, um individuelle Lernprozesse zu begünstigen.

Eine ganze Reihe von didaktischen Neuorientierungen tragen zu dieser Vermischung bei. Sie legen mit Recht den Akzent auf Kommunikationsfähigkeit, Projektunterricht, Handlungsansatz, kreatives Lernen usw. Die auf diesen Ansprü-

chen beruhenden globalen Lernarrangements haben einen doppelten Vorteil: sie sprechen den Grossteil der Schüler direkt an und wirken stark motivierend, vorausgesetzt, sie werden vom Lehrer mit entsprechendem Know-how eingesetzt. Andererseits sind diese Ansätze äusserst anspruchsvoll: vorwegnehmen, vergleichen, entscheiden, reflektieren, mitteilen, aushandeln können usw. sind Kompetenzen, die auf übertragbares Lernen ausgerichtet und folglich auf den höchsten Stufen der Lerntaxonomien einzustufen sind. Der Anspruch auf Effizienz solcher Ansätze wird erst dann erfüllt, wenn Lehrer viel Energie in die Unterrichtsvorbereitung, die Gruppenanimation, die Bestimmung und Einleitung geeigneter Massnahmen und Aufgaben investieren. Die Vorbereitung von Theateraufführungen, Ausstellungen oder auch von Umfragen usw. sind anspruchsvolle Unternehmungen, die soziale, psychologische, pädagogische und manchmal auch körperliche Risiken miteinschliessen (bei ausserschulischen Aktivitäten oder bei Arbeiten mit bestimmten Materialien und Werkzeugen). So passiert es oft, dass Lehrer ihre gesamte Energie auf das gute Funktionieren der Gruppe und die Ausführung der Aufgaben konzentrieren müssen.

Wenn es sich auch hier durchaus um Steuerungsvorgänge handelt, so beziehen sich diese eher auf den Handlungsablauf als auf den Kompetenzerwerb. Es wäre folglich hier falsch, von formativer Beurteilung, bzw. auch von impliziten und informellen Lernkontrollen zu sprechen. Der Lehrer verhält sich wie andere Lehrer auch, er konzentriert sich eher auf die gestellte Aufgabe als auf den zugrundeliegenden Lernprozess. Darüberhinaus hat er oft das Gefühl, die gesamte Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen auf seinen Schultern zu tragen und ist folglich viel implizierter und verantwortungsbewusster als seine Schüler.... Natürlich ist ein erfahrener Lehrer durchaus fähig, neben seiner Aufgabe als Regisseur einer Theaterinszenierung, als Chefredakteur einer Klassenzeitung oder als Manager einer Umfrage, alle Arten von Schülerverhalten und -kompetenzen zu beobachten, und späterhin die notwendigen Massnahmen einzuführen. Jede interaktionelle Lernsituation ist ja, potentiell gesehen, ein privilegiertes Beobachtungsfeld. Im unmittelbaren Unterrichtsablauf investieren jedoch die meisten Lehrer ihre gesamte Energie darauf, Lernhindernisse zu beheben, bzw. den Schülern bei deren Ueberwindung zu helfen. Meist fehlt ihnen dann die notwendige Disponibilität bzw. Kraft, um auch noch über die erfolgten Lernfortschritte bzw. zugrundeliegenden Lernprozesse nachzudenken. Zwar zielt ihr Handeln auf das Lernen hin, jedoch darf es nicht mit "formativer, bildender Beurteilung" verwechselt werden.

Wie man es auch nimmt: trotz der bekannten Schwierigkeiten kann man weder auf diese vielversprechenden, aber anspruchsvollen neuen Ansätze verzichten, noch sich einer ebenso anspruchsvollen, differenzierten Schülerbeurteilung entziehen. Folglich bleibt ein grundlegender Widerspruch bestehen: die handlungsorientierte Pädagogik verpflichtet den Lehrer zu Haltungen und Einstellungen, die ihm kaum Zeit und Musse für eine aufmerksame Beobachtung des Schülerverhaltens lassen. Aber im Rahmen der Schulklasse müssen diesbezüglich Entscheidungen getroffen werden. Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen schlägt Cardinet (1986 b) vor, sich im Bereich der interaktiven Lernprozesssteuerung eher auf die Beobachtung der Lernbedingungen als auf die Lernprodukte zu konzentrieren, die erst später nachweisbar werden können. Aber auch hier ist es

nicht leicht, die Lernbedingungen vom globalen, gut funktionierenden Klassenverhalten oder selbst von der didaktischen Lernsequenz zu unterscheiden.

Natürlich kann die didaktische Steuerung der Lernsequenzen im besten Falle eine Steuerung der Lernprozesse nach sich ziehen. Indem der Lehrer Lerngruppen und Aufgabenstellungen sinnvoll miteinander kombiniert, schafft er im Prinzip die notwendigen Bedingungen für Interaktionen mit seinen Schülern und unter ihnen. Allerdings bleibt noch dahingestellt, welche dieser Interaktionen tatsächlich lernfördernd sind, erworbene Wissens- und Handlungsschemas zu modifizieren, differenzieren und koordinieren vermögen und welche ganz einfach zum guten Funktionieren des Lernklimas beitragen. Hier liegen die gegenwärtigen Kernfragen der handlungsorientierten Pädagogik, der Gruppenarbeit, der kooperativen Lernmethoden, des Wahrnehmungskonflikts. Wie können **lernfördernde Interaktionen** von routinebedingten Interaktionen unterschieden werden? Wie können lernfördernde Interaktionen gefördert und routinebedingte Interaktionen im Rahmen des strikt Notwendigen begrenzt werden? Wäre es in dieser Hinsicht nicht sinnvoller, eine **Methodologie der Lernprozessessteuerung** zu entwickeln, anstelle sich auf eine Methodologie der formativen Beurteilung *stricto sensu* zu beschränken? Unabhängig von dieser Fragestellung bleiben die grundsätzlichen Probleme bestehen: es handelt sich darum, innerhalb der fließenden und komplexen Realität die zugleich zutreffenden und veränderbaren Variablen zu identifizieren...

Unter bestimmten Bedingungen können aber handlungsorientierte Lernmethoden auch einen Mechanismus der Selbststeuerung auslösen bzw. verstärken. Denn die sozial statt schulisch normorientierte Erwartungshaltung führt die Schüler einerseits zu vermehrter Verantwortungsübernahme und dazu, ihre Verpflichtungen einzuhalten. Andererseits zwingt die kollektive Vorbereitung einer Umfrage, einer Erzählung oder einer Theatervorstellung dazu, die Aufgabenstellungen besser zu formulieren, die Arbeit aufzuteilen und zu organisieren, einen Zeitplan aufzustellen und einzuhalten, den Arbeitsprozess zu beurteilen. Auf paradoxe Weise führt die Ausweitung der formativen Aspekte verschiedener Lernprozesssteuerungsmodalitäten dazu, dass das pädagogische Handlungsspektrum zugleich effizienter und breiter wird, da die Anzahl der Elemente, die innerhalb des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt werden müssen, sprunghaft ansteigt. Damit wird noch offensichtlicher, dass Lernprozessessteuerung nicht von der gesamten Klassenführung getrennt werden kann.

## V Eine ökonomische und praktikable Beurteilung

### Soviel als nötig beurteilen

Es leuchtet ein, dass sich die prognostische Beurteilung für Kriterien interessiert, die in Beziehung zu künftigen Anforderungen stehen. Die zertifikative Beurteilung konzentriert sich am Ende eines Schuljahres oder eines Studienganges auf alle Kriterien, die mit den Anforderungen für ein Zertifikat in Beziehung stehen.

Die normative Beurteilung strebt ein hierarchisches Klassement der Lernenden an und verlangt, dass sich alle unter gleichen Bedingungen der gleichen Prüfungen unterziehen.

Ganz anders verfährt die formative Beurteilung. Sie bricht mit dem Anspruch auf Egalität für alle. Es gibt keinen Grund mehr, allen Lernenden die gleiche "Dosis" von Beurteilung und Interpretation des Lernprozesses zukommen zu lassen, wie beim klassischen bloomschen "zielerreichenden Lernen". Ein Vergleich mit der medizinischen Diagnostik verdeutlicht dies: Nicht alle Patienten werden den gleichen Tests und Analysen unterzogen. Der einzelne soll seine persönliche Diagnose erhalten, die z.T. erst dann befriedigen kann, wenn Feststellungen auch noch von Spezialisten überprüft werden. Genauso verlangt die formative Beurteilung eine auf die Bedürfnisse abgestimmten, differenzierten Aufwand auf mehreren Ebenen:

- **Vermutete Bedrohlichkeit einer Situation.** Es gibt z.B. Lernende, die mit fast allen Lernsituationen fertig werden und Lücken wie Fehler zu überwinden wissen. Für sie ist formative Beurteilung eigentlich ein Luxus, weil ihre Situation sehr offensichtlich ist.
- **Verhältnismässigkeit zwischen Ursachendiagnose und Komplexität der Situation.** Es gibt Fälle, wo die verfügbaren Anhaltspunkte und Interpretationsmodelle eine rasche Folgerung erlauben, weil die beobachteten Phänomene in die erhärteten Erklärungsmuster passen. Es gibt aber auch Fälle, bei denen die Ungewissheit und das Unverständnis über eine Lernblockade vorherrscht.

Eine praktikable formative Beurteilung hat keinen anderen Zweck, als den Lehrpersonen die **notwendigen** Informationen verschaffen, um den Lernprozess der Lernenden wirkungsvoll zu beeinflussen. Dazu gehören Routinen, Fehlbeurteilungen und Ungewissheiten für die Lehrkräfte wie bei jedem Lernprozess. Dieser Ansatz verlangt manchmal, dass mehr Aspekte beurteilt werden, als schliesslich zur Klärung einer Lernschwierigkeit erforderlich sind.

Ist deshalb zu befürchten, dass mit dem formativen Ansatz zuviel beurteilt wird, dass sogar das Gegenteil der Förderung, z.B. die Stigmatisierung, oben aufschwimmt? Dazu sind drei Aspekte zu berücksichtigen:

1. Beurteilungen, formative wie andere, absorbieren Zeit und Energie des Lernprozesses. Mit einer Methode allein, z.B. mit kriteriumsorientierten Tests, kann in der Regel nur **ein** Zweck sachgerecht erfüllt werden.
2. Beurteilungen nehmen Zeit und Kraft der Lehrperson in Anspruch. Keine Verschwendung liegt jedenfalls vor, wenn z.B. 3 von 20 Lernenden genauer und vertiefter beurteilt werden, als wenn eine oberflächliche Beurteilung der ganzen Klasse vorgenommen wird.
3. Schliesslich enthält jede Beurteilung, auch die formative, einen Aspekt sozialer Kontrolle und Zwang, der nicht zwecklos institutionalisiert werden darf.

Seit 1977 unterstreicht Jean Cardinet (1977, 1979, 1981, 1982) die Notwendigkeit einer Unterscheidung der Funktionen von Beurteilungen und die Abstimmung der Instrumente und Verfahren auf die angestrebten Ziele der Beurteilun-

gen. Diese Einsicht konnte sich aber nur ungenügend durchsetzen, weil ihr die obenerwähnte theoretische Schwäche oder die Hoffnung, mit einzelnen Mitteln verschiedenen Zwecken genügen zu können, zuwiderliefen. Ein weiterer Grund für die mangelnde Durchsetzungskraft des von Cardinet formulierten Anspruchs liegt in der nach wie vor hohen Bedeutung von Noten und Notenzeugnissen, die auch Lehrpersonen dazu verleitet, die formative Beurteilung mit anderen Zwecken zu verbinden.

### **Intuition und Instrumentalisierung verknüpfen**

Linda Allal (1983) hat den Weg der formativen Beurteilung klar festgelegt: Es ist der **undogmatische Mittelweg** zwischen Intuition und Instrumentalisierung. Denn:

- Vielfach genügt die Intuition, weil die Steuerung des Lernprozesses sich ohne instrumentelle Hilfe aus offensichtlichen Fakten oder aus der Erfahrung von Lehrpersonen über die hinderlichen Denk- und Handlungsmuster von Lernenden ableiten lässt.
- Für gewisse Schülerinnen und Schüler genügt aber die Intuition nicht und es sind Tests, Beobachtungsraster u.a.m. beizuziehen.

Pragmatisches Handeln ist eklektisches Handeln. Damit geht die **Rehabilitierung der Subjektivität** einher (Weiss 1986), wenn diese verteidigungswürdig und wirksam ist. Es ist aber ebenso klar für die Instrumentalisierung zu plädieren, wenn diese aufgrund der Komplexität oder der Mehrdeutigkeit der realen Situation bessere Erkenntnis verspricht. Den Ausschlag für oder gegen intuitive oder instrumentelle Verfahren können die Kosten der instrumentellen Verfahren sein. Sie rechtfertigen sich, wenn garantiert werden kann, dass sie feinere und verlässlichere Erkenntnisse hervorbringen.

## **VI Der Pragmatismus ist eine Doktrin ...**

Der hier vertretene Pragmatismus bedeutet keineswegs die Abkehr von der Theorie. Wirksamkeit in der Steuerung von Lernprozessen erreicht man nicht allein mit theoretisch fundierten Verfahren. Wenn aber der Pragmatismus die präskriptiven Modelle ablehnt, beansprucht er für sich ein permanentes Erkennen der aktuellen Bedingungen von Lernen wie auch das Wissen um die Grenzen des pädagogischen Handelns. Dies ist aber wiederum eine Form von Theorie über das Lernen und seine Verläufe. Die Bevorzugung der Lernsteuerung als Zweck der Beurteilung bedeutet den Verzicht auf Handlungen, Mittel und Ideen, die nicht primär das Lernen fördern. Methodisch angeleiteter und kontinuierlich betriebener Pragmatismus verlangt einiges an durchdachter und gefestigter Erfahrung. Deshalb ist es unabdingbar, dass Pragmatismus zum akzeptierten, gemeinsamen Ziel der Lehrkräfte wird. Bei der formativen Beurteilung handelt nicht

pragmatisch, wer sich als Pragmatiker/in erklärt. Pragmatik ist mehr als eine höhere Form der didaktischen Rationalität.

## Bibliographie

- ALLAL, L. (1983). Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n° 5, pp. 37-57. - ALLAL, L. (1984). Vers une implication de l'élève dans le processus d'évaluation formative, *Educateur*, n° 3, pp. 22-26. - ALLAL, L. (1988 a). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 86-126. - ALLAL, L. (1988 b). Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 39-56. - ALLAL, L. (1989). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in ALLAL, L., CARDINET J. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 153-183 (1ère éd. 1979). - BAIN, D. (1988 a). L'évaluation formative fait fausse route, in INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, pp. 167-172. - BAIN, D. (1988 b). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 21-37. - BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1983). *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, 1983. - BONNIOL, J.J. & GENTHON, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation, *Repères*, n° 79, pp. 107-114. - CARDINET, J. (1983). *Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. - CARDINET, J. (1986 b). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck. - CARDINET, J. (1988). La maîtrise, communication réussie, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 155-195. - Commission pédagogie du texte, (1985). *Contributions à la pédagogie du texte*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier n° 40. - Commission pédagogie du texte (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier n° 52. - CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF. - GARCIA-DEBANC, Cl. (1989). Quand lire, ce n'est pas nécessairement faire, *Repères*, n° 79, pp. 63-75. - MAS, M. (1989). Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère, *Repères*, n° 79, pp. 7-21. - NUNZIATI, G. (1988). Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 91-96. - NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64. - PAPERT, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*, Paris, Flammarion. - PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz. - PERRENOUD, Ph. (1988 a). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in PERRENOUD, Ph. & MONTANDON, Cl. (éd.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195. - PERRENOUD, Ph. (1988 c). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233. - PERRENOUD, Ph. (1990). *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté



de psychologie et des sciences de l'éducation. - PERRET-CLERMONT, A.N. & MUGNY, G. (1985). Effets sociologiques et processus didactiques, in MUGNY, G. (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang, pp. 251-261. - PERRET-CLERMONT, A.N. & NICOLET, M. (éd.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, DelVal. - SALAMIN, J.P. (1986). *Ecole primaire suisse. 22 thèses pour le développement de l'école primaire*, Berne, CDIP-SIPRI, Etudes et rapports n° 1. - SCHUBAUER-LEONI, M.L. & PERRET-CLERMONT, A.N. (1985). Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant, in MUGNY, G. (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang. - SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1988). *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse). - TURCO, G. (1989). Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres, *Repères*, n° 79, pp. 91-105. - WEISS, J. (1986). La subjectivité blanchie?, in DE KETELE, J.M. (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-105. - WEISS, J. (1989). L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français: une conception de la formation à dépasser, in ALLAL, L., CARDINET J. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 231-240 (1ère éd. 1979).

#### **Autor:**

Dr. Philippe Perrenoud, Soziologe und Anthropologie, geb. 1944, stellvertretender Leiter des Soziologischen Forschungsdiensts des Kantons Genf und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Hauptsächliche Forschungsbereiche: Ungleichheit im Schulbereich, schulischer Misserfolg, Schülerbeurteilung, Lehrpläne und Lehrpraxis.

Adresse: Service de la recherche sociologique, 8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève, Tel. 022/787 65 50.

## **Schülerbeurteilung in der Westschweiz: Ist-Zustand und Entwicklungstendenzen**

Monica Gather Thurler

Ein Blick auf die gegenwärtige Situation in der Westschweiz mag den Beobachter von aussen überraschen, beeindrucken und vielleicht auch in ihm einen gewissen Neid erwecken: in fast allen Kantonen werden im Bereich der Primarstufe 1 neue Zeugnisformen erprobt bzw. eingeführt. In den meisten Kantonen werden über alle Stufen hinweg (im Tessin hat dieses Fieber sogar die Berufsbildungsinstitutionen erfasst!) Fortbildungskurse für Lehrer, Inspektoren und Direktoren angeboten und intensiv besucht. In der Lehrergrundausbildung beginnt man, sich mit diesem Thema zu befassen. An der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Genf, in den kantonalen und regionalen Forschungsinstitutionen und Lehrerorganisationen ist die Problematik der Schülerbeurteilung zu einem festen Bestandteil der Studien- und Forschungsprogramme geworden. Zahlreiche Publikationen dokumentieren die intensive Diskussion, die unter diesem Thema in allen Bereichen der Schule stattfindet. Im Kanton Genf wurde von der Erziehungsdirektion seit einigen Jahren eine spezielle Arbeitsstelle "Evaluation" eingerichtet. Linda Allal, Jean Cardinet und andere Westschweizer Forscher haben aktiv bei der Gründung und Organisation der ADMEE<sup>1)</sup> mitgewirkt. Während des SIPRI-Projekts und im Rahmen der Lehrplan- und Lehrmittelrevison und -koordination wurde das Bedürfnis nach einer formativen und lernprozessorientierten Beurteilung klar formuliert.

Aufgrund dieses emsigen Treibens könnte unser Beobachter der Illusion verfallen, die gesamte Westschweiz sei im Begriff, formative und förderorientierte Schülerbeurteilung und die damit verbundene Binnendifferenzierung einzuführen. Die Realität, die erst auf den zweiten Blick fassbar wird, ist jene, dass sich bis heute nur wenig in diesem Bereich verändert hat. Schülerbeurteilung ist und bleibt auch im Rahmen des Westschweizer Schulsystems ein Aspekt, der Reformversuchen gegenüber äusserst konservativ reagiert und zudem Reformunternehmen in anderen Bereichen negativ beeinflusst. Die vorliegenden Evaluationsergebnisse aus den inzwischen abgeschlossenen Reformprojekten Muttersprache und Mathematik weisen recht eindeutig darauf hin, dass die innovativsten Entwicklungsziele (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, kritisches Denken und selbständiges Arbeiten in Gruppen und nach Wochenplan), die nicht mit den herkömmlichen Beurteilungsinstrumenten erfassbar sind, am fehlenden Reformwillen im Bereich der Beurteilungspraxis gescheitert sind.

Soweit ist mehr oder weniger alles beim alten geblieben. Zwar wird in den Schulklassen im allgemeinen weniger streng beurteilt und vermehrt in Klein-

---

<sup>1)</sup> ADMEE: Association européenne pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation



gruppen gearbeitet. Zwar wurden in fast allen Schulstufen zahlreiche Stütz- und Fördermassnahmen eingeführt. Aber Lehrer, Eltern und Schulbehörden verstehen trotz dieser Massnahmen nur selten, wie wichtig die formative Beurteilung und Binnendifferenzierung für die Lernprozesse der Schüler und die Unterrichtspraxis der Lehrer sind. Auch weiterhin stehen ganz andere Funktionen im Vordergrund: Disziplinierung, Selektion, Information der Eltern und Schulbehörden und Zertifizierung. Ein wichtiger Anteil der Arbeitszeit in Schulen - manchmal bis zu 40% - wird für die Durchführung von schriftlichen und mündlichen Lernkontrollen und die darauf bezogene Notengebung aufgewendet. Die erhaltene Information wird von den Lehrern und Lehrerinnen kaum genutzt, um für den einzelnen Schüler und für die gesamte Klasse die notwendigen, lernprozesssteuernden didaktischen Massnahmen für eine bessere Zielerreichung und zur Vermeidung von Schulmisserfolg einzusetzen. Immer dringender wird aus diesem Grund die Forderung nach einer Schülerbeurteilung, die sowohl die Schüler auch die Lehrer zufriedenstellt und folgende zwei Ziele verfolgt:

- 1) Entwicklung von neuen, weniger arbeitsaufwendigen, summativen Beurteilungsformen und lernzielorientierten Zeugnissen, die von langwierigen und wenig informativen Durchschnittsberechnungen absehen.
- 2) Nutzung des aufgrund von weniger arbeitsaufwendigen neuen summativen Beurteilungsformen entstandenen Freiraums zur Förderung der formativen und lernprozesssteuernden Schülerbeurteilung und Binnendifferenzierung.

## **1. Gegenwärtige Reformen in den Westschweizer Kantonen**

Die Darstellung der Einführung neuer Beurteilungsformen in den verschiedenen Kantonen wird dadurch erschwert, dass keine gemeinsame, für die gesamte Westschweiz gültige Entwicklungstendenz feststellbar ist. Die sehr individuellen Lösungen sind folgende:

Im Kanton **Genf** bleibt die soeben eingeführte neue qualitative Zeugnisform auf die ersten beiden Primarschulklassen beschränkt. In den anderen Klassen wird die traditionelle Schülerbeurteilung beibehalten, mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die im GRAP<sup>2)</sup> aufgelisteten Elementarlernziele als Prüfungsbasis. Im Kanton **Neuchâtel** wird zur Zeit das bereits seit 1984 erprobte Tessiner Modell in den ersten drei Primarschulklassen eingeführt. Es handelt sich bei diesem Modell um eine klare Trennung zwischen formativer und einmaliger, kriterienorientierter, summativer Beurteilung am Ende des Schuljahres. Die ersten drei Schuljahre werden als eine Einheit aufgefasst, innerhalb derer bei Promotionsentscheiden der allgemeine Entwicklungsstand und die Lernfortschritte des Schülers berücksichtigt werden. Erst am Ende dieses dreijährigen Promotionsintervalls werden Entscheide aufgrund von klar umrissenen Lernzielen gefällt. Im Kanton **Fribourg** wird ebenfalls zur Zeit in den ersten zwei Primarschulklassen eine qualitative Zeugnisform erprobt. Hier werden neben den üblichen Beurteilungen in den einzelnen Disziplinen auch Aussagen über das Lern- und Sozialverhalten der Schüler vorgenommen. Die Behörden weisen ausdrücklich auf die formative Zielsetzung dieser Zeugnisreform im Sinne einer umfassenderen, transparenteren

---

<sup>2)</sup> GRAP: Westschweizer Lehrplankommission

und lernprozessorientierten Beurteilungspraxis hin. Während man sich in den Kantonen **Jura** und **Waadt** noch mit der Einführung mehr oder weniger selektiver neuer Uebertrittsverfahren beschäftigt, ist man im **Wallis** dabei, sowohl auf der Primarschul- als auch auf der Sekundarstufe recht grundlegende Beurteilungsreformen einzuführen, die sich im Bereich der gesamten Primarschule sehr breit auf den SIPRI-Thesen abstützen: Verlängerung der Promotionsintervalle, Einbezug der Eltern in die formative und summative Beurteilung, Einschränkung der Selektionsfunktion zugunsten der Förderungsfunktion, Einführung eines lernzielorientierten Mitteilungsblatts, ergänzt durch eine Art von "Schulpass", der am Ende des Schuljahres die Erreichung der Lernziele zertifiziert. Im Rahmen der Sekundarstufen I und II laufen umfassende Forschungsarbeiten zur klaren Bestimmung von Lernzielen, die mit den Leistungsanforderungen der weiterführenden Bildungsinstitutionen und der Arbeitswelt übereinstimmen, wobei die Orientierungsfunktion im Vordergrund stehen soll. Gleichzeitig wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Genf ein umfassendes, an der Fachdidaktik Muttersprache anknüpfendes Fortbildungsprogramm für die gesamte Lehrerschaft entwickelt.

Wenn auch in den Westschweizer Kantonen aufgrund der beschriebenen Reformprojekte eine gemeinsame Tendenz zur Lernzielorientierung und zu vermehrt qualitativer Beurteilung zu beobachten ist, so stehen doch eindeutig - wie erfahrungsgemäss in der deutschen Schweiz auch - lokale Bedürfnisse und strukturelle Voraussetzungen im Vordergrund. Darüber hinaus ist es innerhalb der Kantone nicht zu vermeiden, dass fast zyklisch die gleichen Fragen auftauchen. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Diskussion um Sinn und Wert von standardisierten und stark formalisierten Lernzielrastern im Gegensatz zu freieren Beurteilungsformen in der Form von Lernberichten. In einer nächsten Phase werden diese dann auch wieder von vielen Lehrern als zeitaufwendig, schwerfällig und für Ausländereltern unverständlich beurteilt und verworfen.

Der mangelnde Konsens führt in vielen Fällen zu starken Verunsicherungen, Enttäuschungen und im Endeffekt dazu, dass es in den meisten Fällen nicht zur beabsichtigten Schaffung von Freiräumen zur Förderung der formativen und lernprozesssteuernden Schülerbeurteilung und Binnendifferenzierung kommt. Wenn sich Lehrer und Schulbehörden hier pfannenfertige Erklärungs- und Korrekturhilfen von Seiten der Forschungsinstitutionen erhoffen, so erhalten sie diese nur selten. Andererseits liefert die gegenwärtig stattfindende Diskussion der französischsprachigen Forschergemeinschaft interessante Anhaltspunkte für künftige Entwicklungen.

## **2. Neue Entwicklungsrichtung: engere Verknüpfung zwischen formativer Beurteilung und Didaktik**

Der Beitrag des Genfer Soziologen Philippe Perrenoud in diesem Heft liefert m.E. eine umfassende und kritische Beschreibung der neuesten Forschungsergebnisse und -ansätze aus dem französischen Sprachraum. Er ist ein gutes Beispiel für das Hin- und Herpendeln der vorwiegenden Forschungs- und Erklärungsansätze: auf der einen Seite werden pointierte Fragestellungen überprüft,

umständliche Begriffsdefinitionen vorgenommen und komplizierte Beurteilungsmodelle und -verfahren entwickelt. Auf der anderen Seite neigen die Forscher immer mehr zur Tendenz, die Lehrer zur besseren Verknüpfung zwischen Intuition und Beurteilungsinstrumenten, zwischen ökonomischer und praktikabler Beurteilung und den Bedürfnissen der Schüler angepassten didaktischen Arrangements zu ermuntern.

Wahrscheinlich werden Deutschschweizer und vor allem praxisorientierte Leser über soviel theoretische Haarspalterei nur den Kopf schütteln. Andererseits enthält dieser Artikel neben einer ausgezeichneten Synthese der heutigen Diskussion zur Beurteilungs- und Lernproblematik interessante Hinweise dafür, warum die formale Zeugnisrevision schlicht und einfach nicht der Komplexität der Lernprozesssteuerung gerecht wird. Er bietet ebenfalls einen Erklärungsansatz dafür, dass die ausgeklügelten Beurteilungsmethoden der letzten Jahre am Widerstand der Praxis gescheitert sind.

### 3. Wie weiter?

Gegenwärtig wird im Rahmen der Westschweizer Koordination über die Schaffung einer ständigen Arbeitsgruppe verhandelt. Die Aufgabe dieser Arbeitsgruppe soll im Sinne eines "force-task"-Unternehmens vor allem darin bestehen, dass die Praxis über vorliegende Kenntnisse und bewährte Verfahren im Bereich der formativen Beurteilung und Binnendifferenzierung informiert wird; dass die Diskussion und der Gedankenaustausch zwischen den verschiedenen Schulen und Schulstufen in Gang kommt; dass die Lehrerbildungs- und Fortbildungsinstitutionen sich intensiv mit diesem Thema befassen; dass auf allen Schulstufen neue, weniger arbeitsaufwendige, summative Beurteilungsformen und lernzielorientierte Zeugnisse entwickelt und somit die notwendigen Freiräume für vermehrte formative Beurteilung und Binnendifferenzierung geschaffen werden.

### Bibliographie

SECRETARIAT DE LA COORDINATION ROMANDE (Ed.): *Coordination*. Revue de la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. - ECOLE VALAISANNE (Ed.) (1991). *Résonances - Notre dossier évaluation pédagogique*, n° 10.

## **EVALUATION VON UNTERRICHT - ZUM BEISPIEL IN DER BERNISCHEN SEKUNDAR- LEHRERAUSBILDUNG**

Hans Röthlisberger

*Evaluation von Unterricht wird vielfach auf zu schmaler Grundlage, eher zufällig oder lediglich als modische Alibi-Übung durchgeführt. Lassen sich Gesichtspunkte und Bedingungen für eine sinnvolle Evaluation umschreiben? Wer evaluiert was? Was soll Evaluation letztlich bewirken?*

*Solchen Fragen, die in engem Zusammenhang mit dem Anliegen der 1990 an der Universität Bern angelaufenen hochschuldidaktischen Kurse zu sehen sind, geht der Autor im vorliegenden Beitrag nach. Seine Überlegungen konkretisiert er vor allem am Beispiel der Sekundarlehrerausbildung der Universität Bern, in der er als Dozent für Pädagogik mitarbeitet. Sie dürften aber auch für andere Lehrbereiche von Interesse und sinngemäss anwendbar sein. Der Autor hat in seinen Darlegungen verschiedene Anregungen aus dem Kreis seiner Kollegen berücksichtigt.*

### **1. Grundsätzliches**

Berufliches - und wohl überhaupt menschliches - Handeln, das nicht mit gleichzeitiger oder nachfolgender Besinnung gekoppelt ist, stagniert in seiner Weiterentwicklung, verkommt vielfach zu lustloser Routine. Dies gilt auch für unterrichtliches Handeln, und zwar auf jeder Stufe. Und es gilt selbstverständlich nicht nur für die künftige Unterrichtspraxis der auszubildenden Lehrkräfte, sondern ebenso für jene der in der Lehrerbildung Tätigen, zumal deren Wirken *wo immer möglich* Modellcharakter für die Arbeitssituation haben soll, auf die hin die Studierenden vorzubereiten sind.

Die grundsätzliche Einsicht in die Notwendigkeit unterrichtlicher Evaluation vermag allerdings oft recht fragwürdige Realisierungsformen nicht zu verhindern. So wird etwa Evaluation auf die in Mode gekommenen Umfragen unter den Adressaten von Unterricht eingeeignet. Zudem werden solche Befragungen recht einseitig von ihrer Ventilfunktion her begründet: Sie sollen unbekömmliche Gefühlsstauungen bei den Lernenden ableiten. Missachtet wird, dass Rückmeldungen seitens der Kursteilnehmer fairerweise auch situationsangemessene Mitgestaltungsfunktion haben sollten - was verbietet, dass Eva-

luation ausschliesslich als Befragung am Kursende verstanden wird. Zuweilen erwecken Erhebungen unter den Kursteilnehmern auch den Eindruck, dass sie dem Dozenten eher zur selbstgefälligen Demonstration eigener Aufgeschlossenheit dienen denn als Ausgangspunkt für echtes Bemühen um unterrichtliche Verbesserungen. Schliesslich scheinen Evaluationen oft nur vorgenommen zu werden, weil sie neuerdings üblich und eben dem eigenen Image förderlich sind. Es versteht sich von selbst, dass dies dann eher zufällig und punktuell geschieht.

Derartige Erscheinungen weisen auf die Notwendigkeit hin, Ziele und Wege unterrichtlicher Evaluation zu überdenken und in eine eigentliche *Evaluationskultur* einzubinden. Als Gesichtspunkte einer solchen lassen sich etwa nennen:

- Eine gewisse *Selbstverständlichkeit* evaluatorischen Bemühens jeder unterrichtenden Person - Evaluation von Unterricht muss einen festen Platz im beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden haben.
- Faire Bereitschaft, durch Evaluation die Lernenden im Rahmen des Möglichen an der *Gestaltung von Unterricht teilhaben zu lassen* - Evaluation darf keine Alibi-Übung sein, sondern ist als Beitrag zum Prozess der Entwicklung didaktischer Kompetenz zu nutzen.
- *Systematik und Kontinuität* - Evaluation soll weder zufällig noch punktuell, sondern überlegt und regelmässig erfolgen.
- Basierung auf *transparenten Gütekriterien* für die Beurteilung von Unterricht - nicht jede beliebige Rückmeldung lässt sich in unterrichtliche Qualitätsverbesserungen umsetzen.
- Offenheit für *verschiedene Formen der Selbst- und Fremdevaluation* - neben der formellen Befragung von Veranstaltungsteilnehmern *am Ende* einer Unterrichtseinheit gibt es vom Einzel- und Gruppengespräch über die Interpretation von Beteiligung und Mitarbeit und körpersprachlichen Äusserungen bis hin zu fachlichen Überprüfungen unzählige Rückmeldungen auch *innerhalb* eines Kurses, die sich durchaus mehr oder weniger systematisch wahrnehmen, beurteilen und im Hinblick auf Verbesserungen oder Konsolidierungen von Unterricht auswerten lassen; nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, Vorgänge im Unterrichtsgeschehen zu thematisieren und dadurch evaluatorisch zu nutzen.
- *Sensibilität für das zulässige Mass* an evaluativen Vorkehren -

blosse Umfragebooms am Semesterende sind zu vermeiden, ebenso überrissene, zu komplizierte und dadurch unnötig kräfteverschleissende und gleichzeitig inflatorisch wirkenden Evaluationsprogramme.

## **2. Evaluationskriterien: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima**

Eine ernstzunehmende Evaluation hat sich auf grundlegende Gütekriterien von Unterricht abzustützen. Mehr noch: unterrichtliche Gütekriterien *sind* zugleich Evaluationskriterien.

In einer kürzlich erschienenen Publikation postuliert Kramis (1990) vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ue. drei grundlegende Gütekriterien für guten Unterricht: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Er weist nach, dass die herkömmlichsten didaktischen Prinzipien - er geht auf deren 36 näher ein - sich in durchaus einleuchtender Weise und mit hinreichender Trennschärfe diesen drei Gütekriterien zuordnen lassen, die übrigens ihre Parellele in arbeitspsychologischen und volkswirtschaftlichen Gütekriterien finden. Hilfreich für die Anwendung sind im besonderen folgende Hinweise des Autors:

*"In der Literatur zur Pädagogik, zur Didaktik und zur Unterrichtspraxis werden die drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima sehr unterschiedlich akzentuiert. Nicht selten ist festzustellen, dass bestimmte Personen und auch ganze Forschungsrichtungen jeweils eines der drei Kriterien sehr betonen, oft unter starker Vernachlässigung der anderen Kriterien, man denke etwa an die unterschiedlichen Akzentuierungen der traditionellen Pädagogik versus empirische Unterrichtswissenschaft versus Humanistische Psychologie/Pädagogik.*

*Die Spezialisierung auf nur eines der Kriterien ist zwar verständlich, birgt aber eine Gefahr in sich: Die Gefahr der Verabsolutierung und der einseitigen Maximierung nur eines Kriteriums. Und dies halte ich für sehr ungünstig. Es geht im Unterricht m.E. nicht um die einseitige Maximierung nur eines der 3 Kriterien, sondern um die Optimierung aller drei Kriterien" (282).*

Im folgenden soll in konkretem Zusammenhang mit der Sekundarlehrausbildung an der Universität Bern (Studierende deutscher Muttersprache) näher auf die drei Gütekriterien eingetreten werden. Dadurch lässt sich auch die postulierte Evaluationskultur deutlicher umreißen.

## 2.1 Bedeutsamkeit

Angesprochen ist hier in erster Linie die *Relevanz der Unterrichtsinhalte und -ziele*. Zuzuordnen sind diesem Kriterium zum Beispiel die didaktischen Prinzipien der Lebensnähe, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Teilnehmerzentriertheit, der Förderung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, der Angemessenheit des unterrichtlichen Anspruchsniveaus, der Ermutigung zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Wie weit allerdings Inhalte und Ziele als relevant gelten können, unterliegt, wenn auch nicht vollständig, so doch in erheblichem Masse der subjektiven Beurteilungsweise des einzelnen. Mit Recht schreibt Kramis (1990)

*“... dass die Bedeutsamkeit als Wertzumessung von sehr verschiedenen Seiten gemacht werden kann: von den Schülern, vom Lehrer, von der Gesellschaft. Diese unterschiedlichen Beurteiler können sehr wohl zu unterschiedlichen Bedeutungszumessungen kommen” (281).*

Ausbildungsgänge, die gezielt auf relativ klar umgrenzte Berufsfelder vorbereiten, haben sich nun aber stets und vor allem dem Kriterium der *Praxisrelevanz* zu stellen. Berufspraktische Bedeutsamkeit bildet sozusagen den Kernpunkt auch einer Sekundarlehrerausbildung, und keine Evaluation von Lehrveranstaltungen kommt letztlich um dieses Kriterium herum. Mehr noch: Ob es sich um Selbst- oder Fremdbeurteilung von Unterricht, um Fachliches, Soziales oder um die Art und Weise handelt, wie sich der Unterrichtende als Person einbringt - das Problem der Praxisrelevanz stellt sich eigentlich durch alle Einzelkriterien hindurch.

Der Begriff der Praxiswirksamkeit von (universitärem) Unterricht ist allerdings *interpretationsbedürftig*. Vielen Studierenden erscheint ausschliesslich jener Unterricht als praxiswirksam, der sich sozusagen rezeptartig in die Berufstätigkeit umsetzen lässt. Dabei wird übersehen, dass Hintergrundkenntnisse und damit verbundene Haltungen, Argumentationskompetenz, fachliche Urteilsfähigkeit u.ä. theoretische Überwölbungen praktischen Tuns darstellen können, welche dem Zurechtkommen in der Berufspraxis ganz unmittelbar förderlich sind. Dieser Einstellung entspricht die übliche Tendenz, Praxisbezogenheit vor allem jenen Lehrveranstaltungen zuzuerkennen, welche sich von ihrer Natur her am direktesten mit Praxis befassen: den Praktika und jenen Unterrichtseinheiten, die sich darauf beziehen, d.h. vor allem den Fachdidaktiken. Dabei wird verkannt, dass Fachdidaktiken gerade eben die Aufgabe des Brückenschlages zwischen unterrichtlicher Pra-

xis und fachbezogener Theorie zukommt, dass sie somit ohne auch theoretische Dimension nicht denkbar sind.

Die geschilderte Haltung ist zwar aus dem Drang der meisten Studierenden verständlich, "endlich" praktische Berufserfahrungen machen zu können, allerdings auch aus einer gewissen Theoriefeindlichkeit des selbst an Universitäten wehenden Zeitgeistes. Auf einer zu schmalen Basis stehend, leistet sie der Tendenz Vorschub, Lehrveranstaltungen mit betont theoretischem Anspruch zum vornherein auf die hinteren Plätze zu verweisen, unbekümmert um die Fragen, wie weit grundsätzlich gerade auch solche Fachbereiche berufliche (und menschliche) Reifungs- und Lernprozesse auszulösen vermögen.

Es ist nicht auszuschliessen, dass auch immer wieder Praktikumsleiter ihre Aufgabe vornehmlich unter dem Aspekt einer rezeptartigen "Unterrichtsmethodik" wahrnehmen und die Praxiswirksamkeit universitärer Lehrveranstaltungen einseitig von der Frage her beantworten, wie weit der Praktikant bereits über ein hinreichendes Repertoire methodischer Verhaltensformen verfügt.

Mit diesen Hinweisen auf die Interpretationsbedürftigkeit des Begriffs "Praxiswirksamkeit" soll indes in keiner Weise die Bedeutung praxisnahen methodischen Wissens und Könnens für die Berufsausübung herabgemindert werden. Und es kann auch nicht darum gehen, Einwände gegen beklemmende Praxisferne und bedrückende berufliche Irrelevanz universitärer Veranstaltungen zum vornherein abzublocken. Die Hinweise sollen dazu beitragen, dass allfällige Erhebungen sinnvoll gestaltet werden: nämlich so, dass Rückmeldungen über Praxisrelevanz universitärer Lehrveranstaltungen nicht schon von den gestellten Fragen her auf eine zu schmale Basis verwiesen werden. Denn es geht nicht darum Theorie und Praxis gegeneinander auszuspielen, sondern um das Bewusstmachen der Notwendigkeit ihrer engen Verzahnung.

## 2.2 Effizienz

Dieses Gütekriterium beschlägt die gewählte *Lernorganisation*, die dadurch ausgelösten *Lernaktivitäten* und die eingesetzten *Medien*. Es erstreckt sich sowohl auf den Gesichtspunkt der *Lernwirksamkeit* als auch auf jenen der *Lernökonomie*. Kramis weist darauf hin, dass im Zusammenhang mit Lerneffizienz nicht nur an die kurzfristigen Lerneffekte zu denken sei, sondern auch an die langfristigen Lernanregungen, die vom Unterricht ausgehen sollten. Als langfristige Lernanregung liesse sich zweifellos die Motivation zu lebenslangem Lernen



vorstellen - eine Gegebenheit, die sich allerdings evaluatorisch nicht so leicht erfassen lässt.

Auf Universitätsstufe ist in diesem Zusammenhang immer wieder eine Balance-Leistung zwischen Vorlesungsbetrieb als geballtem Input systematisierter und bereits (vor)verarbeiteter Information einerseits, Gruppenseminaren andererseits zu erbringen, in denen unter vorrangiger Beteiligung von Studierenden das prozessorientierte Lernen im Vordergrund steht. (Eine analoge Balance-Leistung ist in Schulen mit Klasseneinheiten zwischen lehrer- und schülerzentriertem, bzw. zwischen Frontal- und Gruppenunterricht zu erbringen).

Für die Evaluation von Universitätsunterricht im Hinblick auf das Gütekriterium der Effizienz ist nun aber zu berücksichtigen, dass viele Studierende subjektiv den seminarartigen Unterricht in überschaubaren Gruppen als besonders effizient im Sinne der "Einwurzelung" (vgl. Weil, 1956) erfahren, während andererseits die Dozenten objektiv keine Möglichkeit sehen, bei Verzicht auf einen angemessenen Anteil an Vorlesungen den bedeutsamen (!) fachlichen Ansprüchen im Rahmen der zeitlichen und personellen Begrenzungen gerecht zu werden. Demzufolge wird nicht nur im Hinblick auf das Gütekriterium der Bedeutsamkeit, sondern auch im Hinblick auf jenes der Effizienz zu beobachten sein, dass evaluative Ergebnisse je nach der sich äussernden Personengruppe erheblich differieren können - ungeachtet der Tatsache, dass selbst namhafte Befürworter prozessorientierten Lernens die Notwendigkeit auch ergebnisorientierten Lernens "aus zweiter Hand" keineswegs bestreiten. (Vgl. Wagenschein, 82-94).

### **2.3 Lernklima**

Während Bedeutsamkeit und Effizienz sowohl der Selbstbeurteilung durch den Lehrenden wie auch der Fremdbeurteilung durch die Lernenden zugänglich sind, bilden letztere für das Lernklima zweifellos die vorrangige Beurteilungsinstanz.

Als Einflussgrößen fallen für das Lernklima *unterschiedlichste Aspekte der Bedeutsamkeit wie auch der Effizienz* von Unterricht in Betracht. Aber während ein stark strukturierter Frontalunterricht dem einen Lernenden, der vielleicht raschmöglichst ein Studienziel erreichen will, als klimatisch positiv erscheint, spricht ein anderer angesichts fehlender gruppeninterner Interaktionen von einem schlechten Lernklima. Das Gütekriterium "Lernklima" bezeichnet ein Erfahrungsfeld, das vorwiegend *subjektiver Beurteilung* unterliegt. Die einzelnen Beurteilungselemente - zum Beispiel die Qualität der Interaktionen

zwischen Dozent und Studierenden sowie unter den Studierenden - sind unendlichen Interpretationsmöglichkeiten ausgesetzt. Auch die Bemühungen - etwa von Fend (1977) - das soziale Klima eines Lernverbandes systematisch zu erfassen, lassen subjektiver Deutung immer noch weiten Spielraum. Dennoch spielt der *quantitative Aspekt* gerade hier eine bedeutende Rolle: Es wäre schwierig, das Vorhandensein eines guten sozialen Klimas aus subjektiver Sicht zu behaupten, wenn der Grossteil des Lernverbandes das Klima als schlecht bezeichnete.

Obwohl sich somit Aussagen über das Lernklima von sehr unterschiedlichen subjektiven Gesichtspunkten her begründen lassen, dürften doch generell zwei Erlebnisdimensionen für das Zustandekommen eines guten Lernklimas vorrangig sein:

- die Art, miteinander umzugehen (Stil der sozialen Beziehungen);
- die Art, wie sich der Lehrende als Person in den Unterricht einbringt (Selbstrepräsentation).

In bezug auf das *soziale Beziehungsgefüge* fällt ins Gewicht, ob die Lernenden als Individuen und als Gruppe (unter Einschluss des Dozenten) durch den Unterricht hindurch gute soziale Erfahrungen machen können, ob sie sich von einer ermutigenden Lerngemeinschaft getragen fühlen, die zum Beispiel individuelle tagesformbedingte Leistungstiefs auffängt, die gegenseitiges Aufeinander-Eingehen fördert, keine vorurteilshaften Etikettierungen aufkommen lässt usw.

In bezug auf die Bedeutung der *Art, wie Lehrende sich als Person in den Unterricht einbringen*, ist vorweg festzustellen, dass trotz heute vorhandenen standardisierten und im technischen Ablauf festgelegten Lernprogrammen der Unterrichtende als Anreger und Begleiter von Lernprozessen nach wie vor unverzichtbar bleibt. Kinder und sogar auch noch Erwachsene nehmen fachliche Inhalte zum grossen Teil über die Begegnung mit deren menschlichen Repräsentanten wahr. Es ist somit nicht gleichgültig, wie sich der Dozent als Fachvertreter *und* Mensch in die Beziehung zu den Lernenden einbringt. Die Art und Weise, wie dies geschieht, entscheidet vielfach darüber, ob didaktische Unzulänglichkeit lernklimatisch negativ zu Buch schlägt oder nicht. Besonderes Gewicht dürfte dabei der Frage zukommen, wie weit es dem Lehrenden gelingt, zwischen Nähe und Distanz zu den Lernenden eine zuträgliche Balance zu halten, ferner der Frage nach der Fähigkeit, situationsangemessen sein Dominanzverhalten zurückzunehmen, schliesslich der Frage nach seiner menschlichen Glaubwürdigkeit.

\* \* \*

Die eingehendere Auseinandersetzung mit den drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima macht deutlich, dass diese ein fundamentales *Ganzes* bilden. Wenn eines dieser Kriterien nicht erfüllt ist, kann

*“Unterricht . . . nicht ohne gravierende Vorbehalte als gut bezeichnet werden . . . So ist etwa bedeutsamer Unterricht bei fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht, effizienter Unterricht an bedeutungslosen Inhalten oder Zielen schlechter Unterricht und Unterricht mit gutem Klima aber fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht.” (Kramis, a.a.O., 281).*

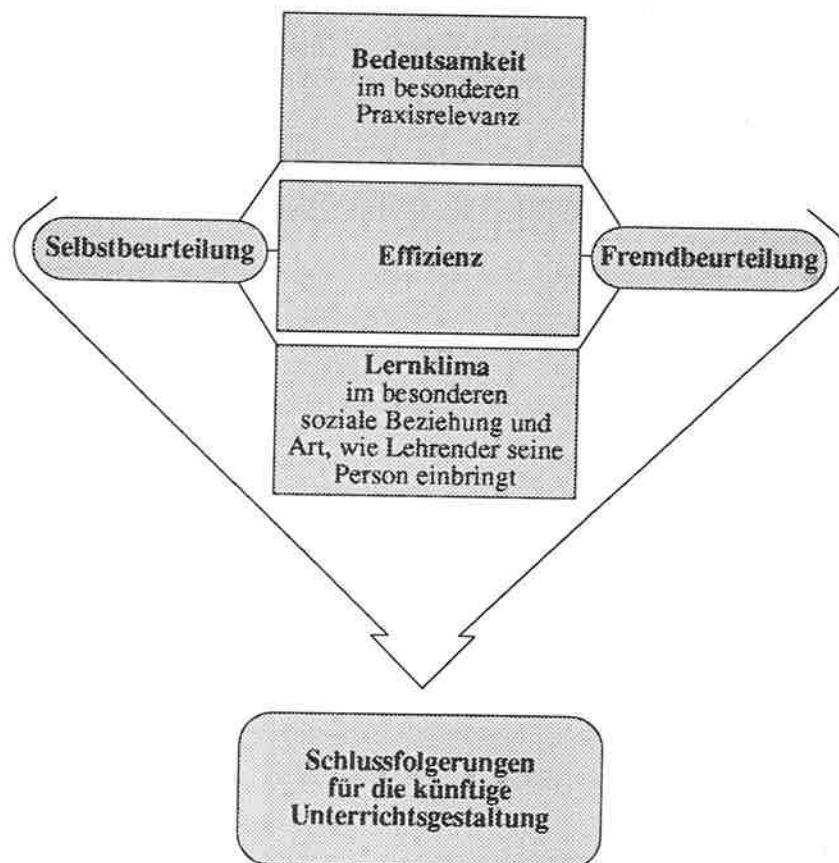
### **3. Instanzen unterrichtlicher Evaluation**

In einem Gespräch mit Rainer Winkel weist Thomas Ziehe darauf hin, dass heutigen Erziehern sehr daran gelegen sei, “von den Kindern gemocht” zu werden, und wenn Schüler mit “Liebesentzug” drohten, so gingen “manche Lehrer ganz schnell in die Knie, zumal die jüngeren psychisch nicht mehr so robust . . . wie die älteren Kollegen” seien. (Winkel, 1989, 184).

Dieser Hinweis ist im Zusammenhang mit Evaluation in zweierlei Hinsicht bedeutungsvoll. Er erklärt nämlich einesteils den heute häufig anzutreffenden Fehlschluss, dass die Qualifikation einer Lehrperson sich mit einer gewissen Ausschliesslichkeit aus der Art und Weise ergebe, wie sie bei den Schülern “ankomme”, und sie erklärt andernteils den - notabene durch demoskopische Institute geförderten - verhängnisvollen Trend, Evaluation praktisch nur auf Meinungsäußerungen bestimmter Zielgruppen (im vorliegenden Zusammenhang: der Studierenden) abzustützen.

Gewiss bilden *Rückmeldungen* aus dem Kreis der Kursadressaten, Studierenden, Schüler usw. ein wichtiges Element der von jedem Unterrichtenden vorzunehmenden Evaluation, aber sie *dürfen nicht allein stehen*. Beschränkung von Evaluation auf Meinungsäußerungen aus dem Adressatenkreis bedeutet eine unzulässige Verkürzung. Evaluation umfasst eine viel weitergehende “Bewertung . . . Auswertung und Interpretation von Informationen über die Wirkung von Handlungen” (Dorsch, 1982). Soll ihr “Ziel, das Handeln zu bewerten, zu legitimieren, über es zu entscheiden und es zu verbessern”, erreicht werden, sind auch Informationen zu berücksichtigen, über welche Kursadressaten nicht verfügen, die jedoch der Selbsteurteilung des Unterrichtenden zugänglich sind. Evaluation hat sich deshalb *sowohl auf*

*Selbst- wie auf Fremdbeurteilung abzustützen, und der Unterrichtende muss es wagen, eigene und fremde Standpunkte unter Wahrnehmung der letztlich bei ihm liegenden Verantwortung und unter Berücksichtigung der komplexen situativen Bedingungen gegeneinander abzuwägen. In grafischer Übersicht:*



Selbst- und Fremdbeurteilung bilden zwei gleichwertig zu berücksichtigende Aspekte einer fundierten Unterrichtsevaluation.

### 3.1 Selbstbeurteilung durch den Unterrichtenden (vgl. Anhang 1)

Im Zusammenhang mit den drei vorerwähnten Gütekriterien sind beispielsweise folgende Fragestellungen denkbar, deren Beantwortung sich aus (Unterrichts-) Gesprächen, Prüfungsergebnissen, irgendwelchen Arbeiten der Studierenden, aber auch aus nonverbalen Äußerungen ergeben kann:

#### **Bedeutsamkeit**

- Sind die in den Unterricht eingebrachten fachlichen/sozialen *Lerninhalte* im Hinblick auf die künftige Berufsausübung der Studierenden wesentlich? Sprechen sie die Lernenden in ihrer gegenwärtigen Situation an? Kommt ihnen exemplarische Bedeutung für späteres berufliches Handeln zu?
- Sind die in der Planung anvisierten fachlichen und sozialen *Ziele* erreicht worden? Waren sie allenfalls falsch gesteckt, zu anspruchsvoll oder zu wenig fordernd?
- Ist es gelungen, über die bloße Vermittlung von Kenntnissen hinaus bei den Lernenden *eigenständiges Denken* im Zusammenhang mit *fachlichem und/oder sozialem Durchblick* zu fördern?
- War die *Ausgangssituation* für die lerninhaltliche Motivation der Studierenden und für das Erreichen der (Aus-) Bildungsziele günstig? Welche Vorerfahrungen und -kenntnisse hatten die Adressaten, welcher Art war ihre Ausgangsmotivation für den Unterrichtsbesuch?

#### **Effizienz**

- Hat sich die Art der *didaktischen Umsetzung* als zweckmässig und sinnvoll erwiesen? Konnte im besonderen durch *didaktische Rhythmisierung* (z.B. Input-Verarbeitung-Kontrolle), geeignete *Lernaktivitäten*, ferner durch die *Variation von Repräsentationsformen* (z.B. symbolisch-ikonisch-enaktiv) und *mehrdimensionales Lernen* (z. fachlich-sozial-personal) *vertieftes Lernen* innerhalb des gegebenen Rahmens ermöglicht werden?
- War in der verfügbaren Zeit eine angemessene *Lernprogression* in wesentlichen Lernbereichen festzustellen?
- Bestand ein *ausgewogenes Verhältnis* zwischen dem *persönlichen Engagement* (zeitlich, arbeitsmässig, emotional) von Dozent und Studierenden und fachlichem, sozialem oder anderweitigem *Lernzuwachs* (z.B. in allgemein-menschlicher Hinsicht) ?

#### **Lernklima**

Unter Beschränkung auf die soziale Beziehungsebene und die vom

Dozenten innerhalb derselben wahrgenommene Rolle sind etwa die folgenden Fragen denkbar:

- Ist es gelungen, die Adressaten als *I n d i v i d u e n* und als *G r u p - p e* durch den Unterricht hindurch *gute soziale Erfahrungen* machen zu lassen?
- Wurden in der didaktischen Umsetzung relevanter Inhalte geeignete unterrichtliche *Sozialformen* mit entsprechend günstiger *klimatischer Wirkung* inszeniert, die zu erfreulichen Lernprozessen führten?
- War die soziale *Ausgangssituation* im Hinblick auf die Entstehung eines guten Lernklimas günstig?
- Hat der Unterrichtende die Fähigkeit entwickelt, seine Person in einer *guten Mischung von Nähe und Distanz* einzubringen?
- Ist der Lehrende - allenfalls auch über seine starke persönliche Ausstrahlung - zu *dominant* und hält dadurch die Lernenden in Abhängigkeit von seiner Person, oder lässt er sich *an den Rand drängen*, gibt er sozusagen Leitung und Verantwortung an die Lernenden ab?
- Behält der Dozent in der Art seiner Selbstrepräsentation innerhalb und ausserhalb des Unterrichts seine *Authentizität*, oder leidet seine Glaubwürdigkeit unter offensichtlichem Gespaltensein?

### **3.2. Fremdbeurteilung**

Fremdbeurteilung kann sich mehr zufällig und spontan ergeben, kann aber auch systematisch eingeholt werden; sie ist im vorliegenden Fall vor allem von drei Personengruppen her denkbar:

- Von *S t u d i e r e n d e n*. Es wäre zweifellos nicht eben zweckmässig, es bei zufälligen und informellen Rückäusserungen bewenden zu lassen. Vielmehr geht es hier um *systematisches und gezieltes*, wenngleich punkto Häufigkeit *sparsames* Einholen von Rückmeldungen. Gewiss nicht gering zu veranschlagen ist die damit einhergehende Ventilwirkung, die allerdings nur so lange bestehen kann, als die Befragten die Gewissheit haben, dass es sich nicht um eine wirkungslose Alibi-Uebung handelt. Es ist somit zu empfehlen, bei grösser angelegten Befragungen sowie immer dann, wenn die Befragung schwerwiegende Unzulänglichkeiten zutage fördert, die *Befragten über die Ergebnisse und die eingeleiteten Massnahmen zu informieren*.

Eine systematische Befragung sollte zwar gezielt wesentliche Punkte anvisieren, dürfte aber nicht allzu einengend gestaltet werden und müsste jedenfalls auch die Möglichkeit ungelenkter An-

sichtsäusserung bieten. (Beispiel siehe Anhang 2). Die im vorhergehenden Abschnitt (Selbstbeurteilung) genannten Aspekte können in der systematischen Befragung der Unterrichtsadressaten mehr oder weniger detailliert zum Zuge kommen.

- Von Praktikumsleitern, aber auch von bereits einige Zeit im Beruf stehenden Absolventen der Sekundarlehrerbildung. Die hier naturgemäss im Vordergrund stehende Frage ist die, ob sich die Ausbildung im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen *Alltagsanforderungen als tauglich erweise*.
- Von einem weiteren Personenkreis. Denkbar sind in diesem Zusammenhang Äusserungen von Schulleitern, Schulbehörden, aber auch der Eltern von Schülern, die von Absolventen der Sekundarlehrerbildung unterrichtet werden. Dabei wird es sich um Äusserungen mehr sporadischer Natur handeln, die sich kaum systematisch erheben lassen, im Einzelfall jedoch recht informativ sein können.

Bei aller notwendigen Offenheit gegenüber solcher Fremdbeurteilung, insbesondere auch gegenüber studentischen Rückmeldungen, wäre es jedoch ein Unding, diese unbesehen zum Nennwert zu nehmen und sich um jeden Preis das Recht zur Interpretation zu versagen. Bei allzu grossen Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung empfiehlt es sich jedoch, Klärungen im Gespräch zu suchen, wobei die Entwicklung von Verteidigungsstrategien wenn möglich zu vermeiden ist.

Die Elemente der Fremdbeurteilung sind jedenfalls nicht isoliert hinzunehmen, sondern gegen jene der Selbstbeurteilung abzuwägen und nicht zuletzt auch von der Situation her einzuschätzen, aus der heraus sie formuliert worden sind. In letztgenannter Hinsicht ist es zum Beispiel nicht gleichgültig, ob es sich bei studentischen Meinungsäusserungen um fakultative oder obligatorische handelt, ob die Aussagen anonym erfolgten (oder erfolgen durften), ob genügend Zeit zu einer seriösen, überlegten Meinungsäusserung vorhanden war, ob die Mentalität der Gruppe oder des einzelnen auf eine hinreichende Ernsthaftigkeit der Rückmeldung schliessen lässt usw.

All dies legt nahe, die in der einzelnen Situation vorliegenden Informationen einer Gewichtung zu unterziehen, mit andern Worten: Die Evaluation selber auf einer Meta-Ebene sowohl nach ihren Teilaspekten wie nach ihrer Ganzheit hin zu bewerten.

### **3.3. Situative Beispiele**

Anhand der folgenden Beispiele sei verdeutlicht, wie der Dozent in Würdigung der Situation die einzelnen Elemente der Evaluation ge-



wichten und miteinander in Beziehung setzen kann, und zwar im Hinblick auf eine Synthese, die in klare Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsgestaltung ausmündet.

**Beispiel A**

Es wäre denkbar, dass der Unterrichtende bei den Studierenden eine gute Presse hat, diesen Ruf jedoch infolge der fachbezogenen Ausgangslage nur unter Inkaufnahme wesentlicher fachlicher Defizite erwerben konnte. Es kann nun nicht darum gehen, sich aufgrund der positiven Fremdbeurteilung selbstzufrieden zurückzulehnen und alles beim alten zu belassen. Vielmehr wird eine selbstkritische Evaluation den Unterrichtenden veranlassen, fachliche Defizite inskünftig vermeiden zu wollen, ohne dass seine Akzeptanz unter den Studierenden Einbussen erleidet.

**Beispiel B**

Es könnte sein, dass negative Rückmeldungen aus dem Kreis der Studierenden darauf zurückzuführen sind, dass letztere ideologisch getrimmt in Minimalismus machen und sich deshalb selbst gegen massvolle Forderungen seitens des Dozenten auflehnen. Solange die Ideologisierung der Studentengruppe anhält, bzw. die mentalitätsmässige Ausgangslage sich nicht verändert, muss der Dozent allenfalls mit dem damit verbundenen Ungemach leben lernen, ohne dass sich unterrichtlich wesentliche Umstellungen aufdrängen. Dem Dozenten ist vielmehr zuzubilligen, dass er von einem Mindestmass an "Assertivität", d.h. an "ruhiger Festigkeit in der nichtverletzenden Geltendmachung des eigenen Standpunktes", nicht abrückt. (Vgl. Aebli, 1987, 272 ff.).

**Beispiel C**

Es kommt zuweilen vor, dass der fachlich systematische und transparente Unterricht einer starken Dozentenpersönlichkeit zu sehr positiven Rückmeldungen seitens der Studenten führt, obwohl der frontale Unterrichtsstil, zusammen mit endlosen Dozentenmonologen, auch in den Übungen vorherrscht und die Palette möglicher sozial-integrativer Unterrichtsformen keineswegs ausgeschöpft wird und obwohl die Erörterungen des Dozenten mehr von allgemeinem Interesse als unmittelbar praxisrelevant sind. Selbstkritische Distanz zur eigenen Unterrichtsweise dürfte dem Dozenten bewusst machen, dass er dennoch in bezug auf die Ermöglichung auch sozialen Lernens und in bezug auf Praxisrelevanz in seiner Unterrichtsgestaltung zulegen müsste.

**Beispiel D**

Erstaunlicherweise machen auch bei sonst recht aufgeschlossen wirkenden Studierenden Titel und Rang immer noch grossen Eindruck, so dass bei entsprechend ausgestatteten Dozenten selbst ein bezüglich Aufbau, Aussagewert und Praxisrelevanz prekärer Unterricht zu keinen kritischen Äusserungen führt. Kritik wird nicht gewagt, weil sie als fachliche Inkompetenz, bzw. Ausdruck einer unzulänglichen Intelli-

genz" ausgelegt werden könnte, etwa nach dem Spruch: "Wer hier nicht mitkommt, hat an der Universität nichts zu suchen." Gefragt wäre in diesem Fall ein hohes Mass an Selbstdistanz seitens des Dozenten, verbunden mit der Offenheit für selbstinitiierte didaktische Lernprozesse. Denn die hier allenfalls von Studierenden gegebenen Rückmeldungen dürften aus den erwähnten Gründen wohl eher zaghaft, wenig substantiell und kaum hinreichend kritisch ausfallen und könnten somit für eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung kaum wegleitend sein.

### **3.4. Zusammenfassung**

Unterrichtliche Evaluation ist unabdingbare Voraussetzung qualitativer Steigerung und Konsolidierung didaktischer Praxis. Evaluation soll indes nicht zufällig erfolgen, sondern ist in eine eigentliche Evaluationskultur einzubinden, die ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen und Fragwürdigkeiten bewusst macht. Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima sind fundamentale, für die Evaluation von Unterricht hilfreiche Gütekriterien. Wer jedoch unterrichtliche Evaluation ausschliesslich als Einholen und additives Aufreihen von Fremdurteilen begreift, verkürzt deren Chancen und nimmt in Kauf, dass der Unterrichtende allenfalls zum Spielball widersprüchlichster Erwartungen und Meinungen, ja nackter Willkür wird. Fremdbeurteilung hat sich mit Selbstbeurteilung zu verbinden, wobei einzelne Elemente der Evaluation unter Würdigung der je bestehenden Situation verschieden gewichtet und allenfalls im Gespräch unter den vom Unterricht (Mit-)Betroffenen erörtert werden müssen.

## **4. Konkrete Evaluationserfahrungen**

Vor mehreren Jahren bereits bekannte sich die aus den hauptamtlichen Dozenten bestehende Institutskonferenz des bernischen Sekundarlehramts ausdrücklich zur Notwendigkeit einer systematischen Evaluation der beruflich-praktischen sowie der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Lehrveranstaltungen. Entsprechende Informationen gingen auch an die in grosser Zahl unterrichtenden (nebenamtlichen) Lehrbeauftragten. Evaluationen wären selbstverständlich auch für die Veranstaltungen in den Studienfächern zu wünschen gewesen, doch sind diese den Fakultäten unterstellt, stehen somit ausserhalb des direkten Einflussbereichs unserer Institutsleitung.

Einsicht in die Notwendigkeit und Umsetzung in die Tat gehen indes - übrigens nicht nur hier - oft nicht Hand in Hand. Während für eine

ganze Reihe von haupt- und nebenamtlichen Dozenten systematische Evaluation inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden ist (falls sie es nicht schon vorher war), bekundeten andere doch etliche Mühe, und zwar vor allem mit dem Einholen von Fremdbeurteilungen. Mit den vorliegenden Erörterungen, die an alle am Institut Lehrenden abgegeben werden sollen, hofft die Institutsleitung erneut einen entsprechenden Impuls geben, bzw. Ueberzeugungsarbeit leisten zu können. Denn Evaluation auf ausdrücklichen Befehl "von oben" ist wohl immer ein Notbehelf und müsste unbedingt die Ausnahme bleiben. Vielmehr sollte es möglich sein, dass ein Dozentenkollegium sich aus Einsicht und Bereitschaft zu beruflichem Engagement für eine wesentliche Sache zusammenzuraufen vermag, ohne dass autoritative Weisungen erteilt werden.

Was lässt sich nun, kurz gefasst, über die mehrjährige Erfahrung mit systematischer Evaluation von Lehrveranstaltungen aussagen? Die folgenden Ausführungen beanspruchen nicht Allgemeingültigkeit, sondern stützen sich auf die persönlichen Erfahrungen des Verfassers und beschlagen natürlicherweise vor allem das besonders heikle Gebiet des Einholens von Fremdbeurteilungen.

- Es empfiehlt sich, sowohl Selbst- wie auch Fremdbeurteilung unter dem Gesichtspunkt zu würdigen, *dass auch Lehrenden (didaktische) Fehler unterlaufen dürfen*. Natürlich besteht gerade bei Lehrenden, die sich stark mit ihrer Aufgabe identifizieren, die Gefahr, dass kritische Selbst- und Fremdbeurteilung zur "Selbstzerfleischung" führt. Damit ist aber für die Zukunft nichts gewonnen.
- Ganz wesentlich dürfte das Bestreben sein, die Ergebnisse der jeweiligen Evaluation zu einigen *Hauptgesichtspunkten zu verdichten*, die im Hinblick auf wünschbare Veränderungen o d e r Weiterführungen zu beachten sind.
- Evaluationsübereifer, allenfalls noch gross und gewichtig aufgezo-gen, führt bei allen Beteiligten rasch zu Ueberdruss. Zu empfehlen ist - abgesehen vom sparsamen Einsatz von Befragungen - viel-mehr eine gewisse *Beiläufigkeit*, in der sich, ohne der Worte zu be-dürfen, zugleich *Selbstverständlichkeit* ausdrückt.
- Aus diesem Grunde ist es kaum opportun, schriftliche Fremdbewertungen während der offiziellen Unterrichtszeit einzuholen. Individuelle und überlegte Rückmeldungen sind eher zu erwarten, wenn den Studierenden die *Fragebogen nach Hause mitgegeben* werden.
- Ferner hat sich als günstig erwiesen, den Studierenden die Teilnahme an Befragungen (mündlich oder schriftlich) *freizustellen*. Wer zur Bekanntgabe von (Wert)Urteilen genötigt wird, ist leicht verstimmt, was den Wert der Aussagen empfindlich schmälern kann.

- Es ist zweckmässig, den Studierenden die Möglichkeit zur *Anonymität* einzuräumen. Wer befürchten zu müssen glaubt - ob berechtigterweise oder nicht - , dass man ihm eine kritische Bemerkung "heimzahlt", wird sich lieber anonym äussern wollen. Interessanterweise machen allerdings die Studierenden von der Möglichkeit, anonym zu bleiben, nur ganz selten Gebrauch. Sie setzen ihren Namen selbst dann aufs Blatt, wenn dafür (mit Absicht) kein spezieller Platz vorgesehen ist.
- Eine auf Selbst- und Fremdbeurteilung basierende systematische Evaluation ermöglicht allen Beteiligten immer wieder, *zu sich selbst auf Distanz* zu gehen. Dies kommt der Sinnfindung und Sinnsetzung zugut: Ist meine Lehrtätigkeit in der praktizierten Form sinnvoll? Macht das, was man mir als Studierendem ansinnt, einen Sinn? Letztlich hat die immer wieder neu zu stellende Frage, wie etwas sinnvoll(er) zu gestalten ist, mit *Psychohygiene* zu tun.
- *Psychohygienisch entlastend* kann die Erfahrung wirken, dass einzelne didaktische Schnitzer oder Unachtsamkeiten in der studentischen Rückmeldung meist kaum das Gewicht haben, das der über sich selbst sich ärgernde Dozent ihnen beimisst. Sinngemäss lässt sich auch auf Universitätsstufe durchaus auf Pestalozzi zurückgreifen: "Es sind nicht einzelne seltene Handlungen, welche die Gemütsstimmung und Denkungsweise" der Studierenden "bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten und vor ihren Augen stehenden Wahrheit deiner Gemütsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung oder Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt..." (Pestalozzi, 1799/1982).
- Angesichts der Tatsache, dass auch ohne systematische Evaluation jeder Dozent jeweils recht bald *seinen spezifischen Ruf hat*, der von jedem Studentenjahrgang dem nächstfolgenden *pauschal* weitergegeben wird, haben systematisch eingeholte Fremdbeurteilungen doch den Vorteil, dass die Beteiligten dazu angeregt werden, sich *konkret* zu äussern. Dies kommt meist einer *Versachlichung des Urteils* zugut.

Uebers Ganze gesehen hat sich die seit mehreren Jahren praktizierte systematische Evaluation von Lehrveranstaltungen als Ferment für ein faires, partnerschaftliches und kooperatives Verhältnis zwischen den Studierenden und dem Dozenten erwiesen. Mit anderen Worten: Es handelt sich um einen *klimatisch nicht gering zu veranschlagenden Faktor*, vor allem dann, wenn von Seiten des Dozenten schon zu Beginn eines (meist mehrsemestrigen) Kurses kurz auf die geplante Evaluation hingewiesen und auch sonst Offenheit für Rückmeldungen und Gespräch signalisiert wird.

## **5. Zitierte Literatur**

- Aebli Hans, Grundlagen des Lehrens, Stuttgart 1987
- Dorsch Friedrich, Psych. Wörterbuch, Bern/Stuttgart/Wien 1982
- Fend Helmut, Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, Weinheim und Basel 1977
- Kramis Jo, Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 3/90, ISSN 0259-353 X, S.279-296
- Pestalozzi Johann Heinrich, Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. Ausg. Beltz, Weinheim und Basel, 5. Auflage 1982 (mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki)
- Wagenschein Martin, Verstehen lehren, Weinheim und Basel 1982
- Weil Simone, Die Einwurzelung, München 1956
- Winkel Rainer, Gespräche mit Pädagogen, Weinheim und Basel 1989

Anhang 1: Konkreter Fragenraster zur Selbstbeurteilung

Universität Bern  
Sekundarlehrerausbildung Checklist für die Unterrichtenden (Selbstbeurteilung)

Veranstaltung .....

	unbefriedigend	zufriedenstellend	(sehr) erfreulich
1. <u>Allgemeiner Eindruck</u> _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. <u>Zum Gütekriterium "Bedeutsamkeit"</u>			
2.1. Bedeutsamkeit der Lehrinhalte _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2. Bedeutsamkeit der anvisierten Ziele _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3. Realisationsgrad der Ziele _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4. Steigerung fachlicher Kompetenz bei Studierenden _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5. Steigerung sozialer Kompetenz bei Studierenden _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6. Beschaffenheit der Ausgangssituation			
- fachlich _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- sozial (z.B. von der Gruppenstruktur oder vom sozialen Hintergrund her) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. <u>Zum Gütekriterium "Effizienz"</u>			
3.1. Didaktische Gestaltung (Rhythmisierung, Variation, Mehrdimensionalität im Hinblick auf das Bewirken vertieften Lernens) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2. Verhältnis Zeitaufwand : Lernprogression _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Verhältnis zwischen Engagement des Dozenten (arbeitsmässig, emotional; Zuwendungsintensität) und Lernprogression bei den Studierenden			
- bezüglich fachlichem Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- bezüglich sozialem Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- bezüglich anderweitigem (z.B. allgemein menschlichem) Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4. Engagement der Studierenden (zeitlich, arbeitsmässig, emotional) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. <u>Zum Gütekriterium "Lernklima"</u>			
4.1. Soziale Erfahrungen _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Soziale Wirkungen der gewählten Unterrichtsformen _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. Soziale Ausgangslage im Lernverband _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Balance zwischen Nähe und Distanz _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Balance zwischen Dominanz und Unterordnung _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Eigene Glaubwürdigkeit im gesamten Lebenskontext _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Habe ich <u>besonders Erfreuliches</u> erlebt? _____ ➤ Rückseite (eigener Lernzuwachs, Rückmeldungen usw.)			
6. Habe ich <u>besonders Aergersliches</u> (Unbefriedigendes) erlebt? _____ ➤ Rückseite			
7. <u>Weitere Ueberlegungen / Schlussfolgerungen</u> _____ ➤ Rückseite			

Evaluation von Unterricht

Anhang 2: Konkrete Möglichkeit eines Fragebogens zur Fremdbeurteilung

Universität Bern  
Sekundarlehrerbildung

Evaluation der Veranstaltung

Hinweise zum Ausfüllen dieses Fragebogens:

1. Lesen Sie zuerst sämtliche Fragen durch. Beantworten Sie dann jene Fragen, zu denen Sie wirklich etwas sagen wollen. (Sie brauchen also nicht auf alle Fragen zu antworten). Benützen Sie, wenn nötig, die Rückseite des Blattes. Sie können anonym bleiben, müssen aber nicht.
2. Die Beteiligung an dieser Evaluation ist fakultativ.
3. Den Dozenten, welche diese Umfrage durchführen, geht es weder um das Fischen von Komplimenten noch um Selbsterfleischung. Vielmehr liegt ihnen an einer Rückmeldung, welche Perspektiven für die weitere Arbeitsgestaltung bietet.

BITTE BIS ENDE SEMESTER ZURÜCK AN \_\_\_\_\_

1. Wie beurteilen Sie diese Veranstaltung allgemein?

2. Wie beurteilen Sie das Inhaltliche?

3. Wie beurteilen Sie das Didaktische, d.h. die Art der Vermittlung?

4. Wie beurteilen Sie das "Klima" dieser Veranstaltungen? Wie haben Sie sich gefühlt?

5. Was hat Sie besonders gefreut, was hat Ihnen besonders gefallen?

6. Was hat Sie gestört, "geenert"? Was haben Sie vermisst?

7. Möchten Sie weitere Aussagen machen? (Falls Sie dazu auf diesem Bogen zu wenig Platz finden, heften Sie ein weiteres Blatt bei).



## **EINLADUNG ZUR JAHRESVERSAMMLUNG SPV/VSG AM 8./9. NOVEMBER 1991 IN BADEN**

Baden/Wettingen weckt Erinnerungen an meinen Vorgänger im SPV-Präsidium, Paul Schaefer. Und Baden 1991 im besondern. Das gibt nämlich einen spannungsvollen Kontrapunkt zu den Reminiszenzen Paul Schaefers, die er mehrmals und mit leisem Schauer vortrug. Nachdem die Jahresversammlung 1963 gerade noch zwei Vorstandsmitglieder, den Referenten Theodor Bucher sowie den Gast Martin Simmen umfasst hatte, stellte Paul Schaefer an der Jahresversammlung vom 25.9.1964 in Baden den Antrag, den SPV aufzulösen. Dieses Ansinnen wurde nicht nur abgelehnt, sondern es bildete sich ein neuer Vorstand von sechs Mitgliedern und der Verband entwickelte in der Folge eine rege Tätigkeit. Baden als Jungbrunnen!

Am 8./9. November 1991 werden wir ganz sicher mehr Leute in Baden sein als 1964. Und es wird nicht um Auflösung, sondern im Gegenteil um Ausweitung des Verbandes gehen. Das wird befeuernden Gesprächsstoff geben. Rohmaterial dazu finden Sie in der BzL 2/91 S. 266f sowie in diesem Heft. Es ist dem Vorstand wichtig, so grundsätzliche Fragen der Verbandsstruktur mit dem Rückhalt der Basis zu erwägen, die ja auch die letzte Entscheidung treffen und dazu stehen muss. Daher möchte der Vorstand für die konkrete Weiterarbeit ein verbindliches Mandat von der Mitgliederversammlung erhalten, aufgrund dessen 1992 definitive Beschlüsse gefasst werden sollen. Baden 27 Jahre später als Jungbrunnen!

Der thematische Teil ist nicht minder gewichtig, sowohl vom Gegenstand wie von den Referenten her. Zwar hat der SPV seit seinem Bestehen praktische Lehrerfortbildung betrieben: Vorträge, Kurse, Arbeitstagungen, Studienwochen. Aber die Reflexion darüber wurde nicht verbal gefasst. Jetzt stehen wir gesamtschweizerisch und weltweit in einer Aufbruch-Phase, was Lehrerfortbildung betrifft. Der zur Vernehmlassung vorliegende Bericht zuhanden der Erziehungsdirektoren-Konferenz *Lehrerfortbildung LEFOMO* ist ein beachtliches Zeugnis dafür. Die beiden Exponenten dieser Arbeit, Hansruedi Lanker und Hans Badertscher, werden uns in Baden nähere Informationen dazu liefern sowie Red und Antwort stehen. Es ist dann die letzte Gelegenheit, Gedanken von SPV-Seite in die Vernehmlassung einfließen zu lassen. Auch dies ein lohnender Anlass, nach Baden zu kommen.

Schliesslich hat auch das Gesamthema des VSG für uns neue Bedeutung bekommen: Gleichsam 5 vor 12 hat sich eine Pädagogengruppe aufgerafft, doch noch einen Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für Maturitätsschulen zu erstellen. Und in erstaunlich kurzer Zeit ist etwas Konzises entstanden. Erziehungswissenschaftler haben erneut Anlass, sich um Maturitäts-Schulen zu kümmern.

Bilanz: Baden 1991 rechtfertigt sogar einen Unterrichtsausfall; es geht ja gleichsam um Fortbildung im Quadrat.

Auf Wiedersehen!  
Hans Brühweiler, Präsident SPV

**JAHRESTAGUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN  
VERBANDES SPV**

**Freitag, 8. November 1991**

10.30 Uhr: Stadtcasino Baden  
**Delegiertenversammlung VSG (DV 2/91)**

13.45 Uhr: Kantonsschule Baden, Zimmer 131  
**Jahresversammlung**

*A: Thematischer Teil:*

**Ueber das Verhältnis von Grundausbildung und Lehrerfortbildung.** Ueberlegungen im Anschluss an den EDK-Bericht LEFOMO "Lehrerfortbildung von morgen".

Darstellung aus der Sicht von Hansruedi Lanker, Kommissionspräsident und Hans Badertscher, Präsident "Ausschuss Lehrerbildung"

16.00 Uhr: *B: Statutarische Traktanden:*

- 1) Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen, Mitteilungen
- 2) Wahlen: Stimmzähler, ProtokollantIn
- 3) Protokoll der JV vom 9.11.1990 in Lugano, verfasst von Beat Mayer, veröffentlicht in BzL 1/91
- 4) Jahresbericht des Präsidenten
- 5) Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
- 6) Finanzen:
  - definitive Genehmigung der Rechnung BzL 1989/90
  - Genehmigung der Rechnungen SPV und BzL pro 1990/91
  - Budgets SPV und BzL pro 1991/92
- 7) Ersatzwahlen in den Vorstand
- 8) Diskussion Statuten-Entwurf:

**"Vom SPV zur Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung SGL"**

Der Statuten-Entwurf ist nachfolgend abgedruckt. Er sei zum ernsthaften Studium empfohlen.

19.00 Uhr: Hotel Zwysighof, Wettingen:  
Gemeinsames Nachtessen für Angemeldete.

**Samstag, 9. November 1991**

Kantonsschule Baden  
09.00 Uhr: Plenarversammlung VSG "La maturité à la lanterne"  
12.30 Uhr: Apéritif

\*\*\*

## VOM "SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN VERBAND" ZUR "SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FUER LEHRERBILDUNG"

Vorstand des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes

*Zweierlei ist zu tun, damit der Schweizerische Pädagogische Verband in Zukunft noch wirkungsvoller mitreden kann in den vielfältigen Aufgaben der Entwicklung von Lehrerbildung: Die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der verschiedenen Stufen und der verschiedenen Bereiche sind näher zusammenzuführen, und dem Verband sind Strukturen zu geben, die mehr Personen zur Mitarbeit in Teilproblemen anregen und in die Verantwortung einbinden und die Vernetzungen mit den wichtigen GesprächspartnerInnen garantieren. Damit kann der Verband profiliert als Vertreter der Anliegen in der Lehrerbildung auftreten. Eine Konsequenz aus dieser Ausrichtung zeichnet sich ab: Die Verselbständigung des Verbandes in eine "Gesellschaft für Lehrerbildung", die nicht mehr Unterverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer vsg ist.*

*Der Vorstand leistet seit einem Jahr Vorarbeit in dieser Richtung (siehe Verbandsteil in der BzL 2/91). An der Mitgliederversammlung im November wird er für die Weiterführung dieser Entwicklungsarbeit von der Mitgliederversammlung ein Mandat beantragen.*

*Zum neuen Gesicht des Verbandes gehören auch neue Statuten. Das ist eine eher trockene Sache, dennoch aber eine unverzichtbare Grundlage für die Weiterarbeit. Der Vorstand des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes stellt Ihnen hier den Entwurf überarbeiteter Statuten vor. Es handelt sich um den Zwischenbericht einer Arbeit, die im kommenden Jahr mit den Mitgliedern weitergeführt und zur Entscheidung gebracht werden soll. Wir bitten daher die Leserinnen und Leser der folgenden Paragraphen, nicht auf einzelne Formulierungen und Winzigkeiten, sondern auf die Gesamtidee der Veränderung zu achten.*

*Von den folgenden Paragraphen sind vor allem § 1, § 2 und § 3 zum Ueberlegen empfohlen.*

### § 1

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerbildung SGL ist ein Verein im Sinne von Art. 60 ff ZGB. Der Verein dient der Förderung der Lehrerbildung sowie der Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogischen, psychologischen, didaktischen und bildungspolitischen Fragen.

### § 2

Als Mitglieder werden aufgenommen:



- a) LehrerbildnerInnen, d.h. LehrerInnen und DozentInnen an Institutionen der Lehrergrund-, Fort- und Weiterbildung aller Schulstufen: Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I und II, Tertiärstufe. Angesprochen sind insbesondere die Lehrkräfte der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und der Fachdidaktiken.
- b) Fachleute der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und der Schulentwicklung, die sich mit Fragen der Lehrerbildung beschäftigen.
- c) Studierende an Ausbildungsgängen für LehrerbildnerInnen.

Ueber die Aufnahme von Mitgliedern entscheidet auf schriftliches Gesuch hin der Vorstand. Eine Nichtaufnahme braucht nicht begründet zu werden. Hingegen besteht die Möglichkeit, an die Mitgliederversammlung zu rekurrieren.

### § 3

Im Sinne des Zweckartikels verwirklicht die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerbildung folgende Aktivitäten:

#### Publikationsorgan:

Sie gibt die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" heraus als Fachorgan zu theoretischen und praktischen Fragen der Lehrerbildung sowie als Informationsorgan und Forum der Gesellschaft.

#### Fortbildung und Pflege von Kontakten:

Sie fördert Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Lehrerbildung.

Sie organisiert oder unterstützt Forumsveranstaltungen zu grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Lehrerbildung und der Schulentwicklung.

Sie fördert den Informationsaustausch unter LehrerbildnerInnen der verschiedenen Schulstufen und Schultypen.

Sie schafft Kontakte zu pädagogischen Organisationen, wirkt in bildungspolitischen Gremien mit, welche sich mit Fragen der Lehrerbildung beschäftigen, und bemüht sich über die Landesgrenzen hinaus um einen internationalen Erfahrungs- und Gedankenaustausch im Rahmen von Tagungen und Kongressen.

#### Unterstützung bildungs- und forschungspolitischer Anliegen:

Sie nimmt Stellung zu bildungspolitischen Fragen.

Sie unterstützt oder ergreift Initiativen, welche die Forschung im Bereich der Lehrerbildung und ihre Umsetzung betreffen.

Sie fördert Bemühungen, welche darauf abzielen, die Rekrutierung sowie die Aus- und Fortbildung von LehrerbildnerInnen zu verbessern.

Sie unterstützt Bemühungen für eine zeitgemässe Ausgestaltung der Anstellungs- und Arbeitsbedingungen von LehrerbildnerInnen.

### § 4

*(Formulierung noch offen!*

*Dieser Paragraph enthält in der heutigen Fassung den Anschluss an den Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer vsq. Mit der Verselbständigung des Verbandes*

*in eine Gesellschaft für Lehrerbildung erübrigt sich dieser Paragraph. Neu ist aber das Verhältnis zur Dachorganisation Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH zu klären und hier gegebenenfalls festzuhalten.)*

§ 5

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerbildung SGL umfasst folgende Organe: Die Mitgliederversammlung, den/die Präsidenten/in, den Vorstand und die RechnungsrevisorInnen.

Die Mitgliederversammlung

Sie findet einmal im Jahr statt. Sie wählt den/die Präsidenten/in, die Mitglieder der Vorstandes, die verantwortlichen RedaktorInnen der "Beiträge zur Lehrerbildung" sowie zwei RechnungsrevisorInnen.

Sie genehmigt das Protokoll der Mitgliederversammlung, Jahresbericht und Rechnung der Gesellschaft, Geschäftsbericht und Jahresrechnung der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL" sowie das Budget der Gesellschaft und der BzL für das folgende Geschäftsjahr.

Der/die Präsident/in

Der/die Präsident/in wird für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Er/sie kann zweimal wiedergewählt werden.

Der Vorstand

Die Vorstandsmitglieder werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie können zweimal wiedergewählt werden. Bei ihrer Wahl soll auf eine angemessene Vertretung der verschiedenartigen Lehrerbildungsinstitutionen geachtet werden.

Der Vorstand leitet die Geschäfte der Gesellschaft. Er konstituiert sich selbst und setzt sich zusammen aus: PräsidentIn, VizepräsidentIn, KassierIn, AktuarIn und mindestens drei BeisitzerInnen.

Der Vorstand bereitet die Geschäfte der Jahresversammlung vor, koordiniert die Arbeit der Arbeitsgruppen und veranlasst mit deren Hilfe Veranstaltungen, die dem Vereinszweck dienen.

Die RechnungsrevisorInnen

Die RechnungsrevisorInnen werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie können zweimal wiedergewählt werden.

§ 6

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerbildung SGL umfasst im weiteren das Redaktionsteam der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL" und die Arbeitsgruppen.

Das Redaktionsteam der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL"

Die RedaktorInnen werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie sind für eine neue Amtsdauer immer wieder wählbar. Im Vorstand haben sie beratende Stimme.

#### Die Arbeitsgruppen

*(Formulierung noch offen!*

*In den Arbeitsgruppen sollen Mitglieder des Verbandes unter dem Gesichtspunkt besonderer Interessen zusammengefasst werden. Dabei kann es um den Zusammenschluss von LehrerbildnerInnen in einem spezifischen Bereich gehen (Beispiel: Lehrerbildung im Bereich Kindergarten), um eine spezifische Funktion (Beispiel: Schulleitung), um die Klärung einer Grundsatzfrage (Beispiel: Grundausbildung/ Fort-bildung) oder um die Erledigung einer bildungspolitischen Aufgabe (Beispiel: Vernehmlassung zu einem EDK-Projekt ). Die Arbeitsgruppen sollen sowohl aus dem Kreis der Mitglieder entstehen als auch vom Vorstand vorgeschlagen werden können. Offen ist noch ihre Konstituierung, ihr Verhältnis zum Vorstand, ihre Arbeitsweise, ihre Finanzierung...)*

#### § 7

Alle Mitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung SGL erhalten die "Beiträge zur Lehrerbildung BzL". Der Abonnementspreis ist als zweckgebundener Anteil im Jahresbeitrag eingeschlossen. Die BzL können auch von Nicht-Mitgliedern des Verbandes abonniert werden. Nähere Bestimmungen über Zielsetzung und Herausgabe der BzL sind im "Reglement über die Herausgabe der Beiträge zur Lehrerbildung" enthalten.

#### § 8

Die Mitglieder entrichten einen Jahresbeitrag, der durch Beschluss der Jahresversammlung festgelegt wird. Werden trotz Mahnung zwei Jahresbeiträge nicht bezahlt, erlischt die Mitgliedschaft.

#### § 9

Der Austritt aus dem Verein erfolgt durch eine schriftliche Mitteilung an den/die Präsidenten/in. Austritte können nur auf Ende des laufenden Geschäftsjahres erfolgen.

#### § 10

Im übrigen gelten die Vorschriften des ZGB Art.60ff.

Die vorliegenden Statuten treten am .....in Kraft.  
Sie ersetzen die bisherigen vom 8.November 1986.



Zum Thema der Jahresversammlung

### **LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN: LEFOMO**

*Die folgenden Passagen stammen aus dem kürzlich abgeschlossenen Schlussbericht zum Vorprojekt LEFOMO der EDK. Der Bericht kann beim EDK-Sekretariat, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, bezogen werden.*

Zurzeit steht die Lehrerfortbildung vielerorts im Umbruch, und Fragen der Lehrerfortbildung haben Priorität:

- Schweizerische, regionale und kantonale Lehrerorganisationen stellen die Lehrerfortbildung an die erste Stelle der in den nächsten Jahren prioritär zu bearbeitenden Themen.
- Im jüngsten Bericht "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker", den die EDK in die Vernehmlassung geschickt hat, kommt der Fortbildung ein ähnlicher Stellenwert zu wie der (Grund)-Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.
- Die erste schweizerische sprachübergreifende Tagung zum Thema Lehrerfortbildung auf dem Chaumont bei Neuenburg vom Mai 1989 stösst auf grosses Interesse.
- Der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform veröffentlichte Anfang 1990 "Thesen zur Lehrerfortbildung", in welche Ergebnisse des LEFOMO-Projekts, vor allem der Chaumont-Tagung, Eingang gefunden haben.
- Schliesslich hat sich die Lehrerfortbildung zu einem der Hauptprojekte der Pädagogischen Kommission der EDK entwickelt, was nicht nur in der Themenwahl (Lehrerfortbildung) des IV. Schweizerischen Pädagogischen Forums im März 1990 in Montreux zum Ausdruck kommt, sondern auch in der unerwartet grossen Anzahl von Anmeldungen für diese gesamtschweizerische Tagung.

#### ***Aufgaben der nächsten Jahre***

Das pragmatische Vorgehen ist ein wesentliches Merkmal der Lehrerfortbildung, das bis heute zu manchen guten Lösungen geführt hat. Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass in der Lehrerfortbildung viele Fragen einer grundsätzlicheren Bearbeitung bedürfen. Lösungsansätze sollten theoretisch ausgeleuchtet, wissenschaftlich aufgearbeitet und in ein Gesamtkonzept Lehrerauftrag-Lehrerbildung-Lehreranstellung gestellt werden.

- Obschon immer wieder angesprochen, ist die Frage der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung eines dieser wenig bearbeiteten Gebiete. Lehrerfortbildung muss künftig noch bewusster bestrebt sein, die Qualität ihrer Arbeit zu überprüfen. Es sollte untersucht werden, unter welchen formalen und didaktischen Bedingungen Fortbildungsveranstaltungen optimal zur Steigerung der beruflichen Kompetenz der Lehrkräfte beitragen. Nur eine längerfristig angelegte Forschung kann darüber klare Aussagen machen.
- Einer Klärung bedarf auch die Frage der geltenden Pflichten und Rechte der Lehrkräfte im Bereich der Lehrerfortbildung, die teilweise den heutigen und künftigen Ansprüchen aller Partner im Erziehungswesen nicht mehr entsprechen. Vorab ist



von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszugehen und damit eng verknüpft vom Bedürfnis der Schule als einer Einheit (mit Lehrkräften, Schüler(inne)n, Hauswarten, Eltern, Behördemitgliedern usw.).

- Es muss geprüft werden, wie die Lehrerfortbildung einen vernünftigen, von möglichst allen Partnern akzeptierten Weg zwischen Bedarf (Forderungen der Schule bzw. Gesellschaft nach einer zeitgemässen und kindgerechten Schule) und Bedürfnis (selbst erkannte und definierte berufsbezogene Fortbildungsbedürfnisse der Lehrkräfte) einschlagen kann.
- Die Lehrerfortbildung hat nach Lösungen zu suchen, wie Lehrer(innen) durch Selbsteinschätzung/Selbstevaluation ihrer Tätigkeit die Berufsarbeit optimieren können. Jede Lehrkraft sollte sich primär in jene Fortbildungsbereiche vertiefen, die für sie auch im Interesse der Schule richtig sind.
- Ein Studium der jährlichen Fortbildungsprogramme zeigt ein vielfältiges, umfangreiches Kursangebot, lässt aber gelegentlich die Frage offen nach der Konzeption, die hinter diesem Angebot steckt. In der Gestaltung ihrer künftigen Programme gilt es für die Lehrerfortbildung, eine gewisse Unverbindlichkeit und teilweise auch Zufälligkeit zu verlassen und ihre Planung noch bewusster auf ein fachlich/pädagogisch/didaktisches Konzept auszurichten. Insbesondere sollten die Lehrkräfte ihre Fortbildung in Form von Vereinbarungen mit den zuständigen Behörden längerfristig, d.h. über einige Jahre hinweg, planen können.
- Positive Auswirkungen auf die Lehrergrundausbildung und die Lehrerfortbildung könnten von einer intensivierten Zusammenarbeit der beiden Institutionen der Lehrerbildung erwartet werden.
- Die Lehrerfortbildung hat sich zunehmend auch mit der Resignation mancher Lehrkräfte und Burnout-Fragen zu beschäftigen, weil die Arbeitszufriedenheit der Lehrer(innen) eine wesentliche Voraussetzung für eine gute Schule ist.
- Damit eng verbunden ist die Forderung, die Fortbildung näher an den Arbeitsplatz der Lehrer(innen) zu bringen:
  - a) lokal als schulinterne und regionale Fortbildung
  - b) von den effektiven, durch den Arbeitsplatz Schule und Unterricht bedingten Fragestellungen her
  - c) von der Schule als (Organisations)-Einheit her.

Für die Weiterbearbeitung in einem *Hauptprojekt* schlägt die Projektgruppe LEFOMO die folgenden zwölf Bereiche vor:

1. Zusammenarbeit von Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung
2. Spezifische Fortbildung in den ersten Jahren der Berufstätigkeit
3. Schulinterne Fortbildung/Schulentwicklung
4. Beratung/Begleitung
5. Stimulation und Motivation der Lehrkräfte für ihre Fortbildung
6. Pflichten und Rechte der Lehrpersonen im Bereich Lehrerfortbildung
7. Bildungsurlaub
8. Berufliche Laufbahn und zusätzliche Qualifikationen
9. Wiedereinstieg von Frauen in den Lehrerberuf
10. Wirkungsanalyse der Fortbildung
11. Aus- und Fortbildung der Fortbildner(innen)
12. Interkantonale und internationale Zusammenarbeit

## ZUR EMERITIERUNG VON HANS GRISSEMANN

Hans-Jürg Keller

Mit der Emeritierung von Hans Grisse

 als Professor für Sonderpädagogik an der Universität Zürich ging dieses Jahr ein Lehrer in Pension, der stark mit der Lehrerbildung verbunden ist. Als roter Faden ziehen sich die Schule und die Schülerinnen und Schüler, die in irgendeiner Form Schwierigkeiten mit ihr haben durch sein ganzes Wirken.

Als 20jähriger erwarb Hans Grisse

 1944 das Primarlehrerpatent, um danach während sieben Jahren an einer sechsklassigen Primarschule im Kanton Zürich zu wirken. Es folgten weitere 10 Jahre als Primar- und Sonderklassenlehrer, während denen er 1957 - 1962 schon als Familienvater sein Studium an der Universität Zürich absolvierte. Grisse belegte Vorlesungen in Psychologie bei W. Keller, H. Biäsch und U. Moser, Heilpädagogik bei Paul Moor, bei dem er auch promovierte und Volkskunde bei R. Weiss.

1963 bot sich Hans Grisse

 die Gelegenheit, den Schulpsychologischen Dienst des Bezirkes Meilen aufzubauen. Bis 1971 blieb er Leiter dieses Dienstes und bis heute versteht er sich auch als Psychologe, äussert er sich immer wieder zu den sich verändernden Aufgaben der Schulpsychologie in einer sich verändernden Schule.

Ab 1965 bis zu seiner Pensionierung 1989 war Grisse

 als Hauptlehrer in der aargauischen Lehrerbildung tätig, zuerst am Lehrerseminar in Aarau, später an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen. Die wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung war ihm ein hohes Anliegen, immer war er bestrebt, den angehenden Lehrerinnen und Lehrer ein Höchstmass an Professionalität zu vermitteln.

1975 habilitierte sich Grisse

 an der Universität Zürich, 1981 wurde er zum Extraordinarius ad personam für das Gebiet der Sonderpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lernbehindertenpädagogik und der sonderpädagogischen Diagnostik befördert.

An der Hochschule eröffnete sich dem Vielarbeiter, der erst so recht glücklich ist, wenn er auch in den Ferien an einem neuen Buchprojekt arbeiten kann, ein weites Feld.

Im Bereich der *Lernbehindertenpädagogik* erarbeitete er Grundlagen einer präventiven, rehabilitativen und integrationsorientierten Lernbehindertenpädagogik, schon früh gab er Impulse zur Einrichtung sonderpädagogischer Ambulatorien, zur graduellen Integration schulschwacher Schülerinnen und Schüler.

Einem breiten Publikum und auch der Lehrerschaft wurde Grissemann vor allem durch seine Arbeiten auf dem Gebiet der *Pädagogik der Teilleistungsschwächen* bekannt. Seiner Kritik am älteren Legastheniekonzept folgten theoretische Grundlagen für Interventionen bei Lernstörungen des Lesens und Schreibens bzw. des Rechnens. Im Bereich Legasthenie zog er dabei psycholinguistische und ökosystemische Theorien bei, sein Dyskalkuliekonzept richtete er an der Theorie des Aufbaus und der Verinnerlichung mathematischer Operationen aus. Aber Grissemann ist nie nur Theoretiker. Die Umsetzung in die Praxis, die Handlungsrelevanz der Wissenschaft ist ihm wichtig. Er erarbeitete verschiedenste Therapiematerialien bis hin zu psycholinguistischen Lesetrainings für den Personal Computer und war Projektleiter zur Erarbeitung des Erstleselernwerks "Lesen, Sprechen, Handeln".

Ein Kästchendenken liegt Grissemann fern, in seinen Vorlesungen betonte er immer wieder, dass sich Lernbehindertenpädagogik und Pädagogik der Teilleistungsschwächen ohne Einbezug der Wechselwirkungen zur *Verhaltensgestörtenpädagogik* gar nicht betreiben liessen, er arbeitete an der Weiterführung der pädagogischen Neuropathietheorien von Hanselmann und Moor und publizierte über hyperaktive Kinder.

Für die Lehrerbildung von Belang ist auch der Bereich *Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule*, Grissemann machte z.B. Curriculumvorschläge zur "Problemschülerpädagogik" und ging an der HPL in Zofingen auch gerade daran, seinen Studierenden die geforderten Handlungskompetenzen in den Bereichen Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten zu vermitteln.

Schliesslich sind seine Arbeiten zur *Sonderpädagogischen Diagnostik* zu erwähnen. Grissemann ist Mitautor von drei weit verbreiteten Tests, vor allem in den letzten Jahren beschäftigte ihn der Aufbau einer theoriegeleiteten Förderdiagnostik.

12 Textbände, 3 Testverfahren, 5 Therapiematerialien, ein Erstleselehrgang und mehrere Dutzend Artikel in Fachzeitschriften sind die eindrucksvolle Publikationsbilanz.

Hans Grissemann hat viel angestossen in der schweizerischen Schullandschaft. Mit seiner Hektik und seinem Eifer, mit dem er eine Sache durchzubringen versuchte, wenn er von ihr beseelt war, ist er auch da und dort angestossen. Übersehen wurde dabei häufig seine andere Seite, sein Interesse an den philosophischen und anthropologischen Grundfragen, seine Sensibilität auch, die er häufig mit Aktivität überdeckte.

Für seinen Ruhestand wünschen wir ihm - neben der Vortrags- und Publikationstätigkeit, die er sicher noch nicht ganz lassen kann - Musse, auch diese Seiten vermehrt zu leben.

## **Bibliographie**

### Textbände:

- Förderdiagnostik von Lernstörungen. Zusammenarbeit zwischen kinderpsychiatrischen, psychologischen und pädagogischen Fachkräften am Beispiel Legasthenie. Bern: Huber 1990
- Grundlagen und Praxis der Dyskalkulietherapie. Bern: Huber 1990 (mit Alfons Weber). Neuauflage von "Spezielle Rechenstörungen - Ursachen und Therapie" Bern: Huber 1982
- Lernbehinderungen heute. Psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern: Huber 1989
- Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Lernprozesse und Lernstörungen. Ein Arbeitsbuch. Bern: Huber 1986
- Hyperaktive Kinder - Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Ein Arbeitsbuch. Bern: Huber 1986
- Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibeschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: Huber 1984
- Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Ein pädagogisch-therapeutisches Lehrbuch. Bern: Huber 1980.
- Lesen - Sprechen - Handeln. Lehrerhandbuch zum Erstleselernwerk der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Eine Didaktik des Erstleseunterrichts in pädagogischer und sonderpädagogischer Sicht. Basel und Luzern 1980 (3. Auflage 1985)
- Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. (mit E.E. Kobi). Bern: Huber 1978
- Legasthenie und Rechenleistungen. Häufigkeit und Arten von Rechenstörungen bei Legasthenikern (Habilitationsschrift). Bern: Huber 1974
- Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Zur psychologischen Grundlegung der Legasthenietherapie. Bern: Huber 1968 (3. erweiterte Auflage 1974)
- Verpflichtendes und beglückendes Vorbild. Zur heilpädagogischen Ausrichtung der Vorbildanalyse in der Erziehungsberatung. (Dissertation bei Paul Moor). Bern: Huber 1963

### Therapiematerialien:

- Psycholinguistisches Lesetraining mit dem PC auf der Sekundarstufe (mit K. Schindler)
- Lesen, Denken, Schreiben. Zur Individualisierung des Unterrichts in Regel- und Sonderklassen. Luzern: ILZ, 2. Auflage 1989 (mit H. Roosen)
- Psycholinguistische Legasthenietherapie. Bern: Huber 1980
- Die heilpädagogische Betreuung des legasthenischen Kindes. Bern: Huber, 3. Auflage 1973
- Praxis der Legasthenietherapie. Bern: Huber 1973

### Tests

- Heidelberger Sprachentwicklungstest (mit W. Baumberger und J. Hollenweger). Bern: Huber 1991
- Zürcher Leseverständnistest (mit W. Baumberger). Bern: Huber 1986
- Zürcher Lesetests (mit Maria Linder). Bern: Huber, 4. Auflage 1980

## VERANSTALTUNGSBERICHTE

### VISION EINER ZUKÜNFTIGEN SCHULE

Seminar LCH/SVHS vom 8.-12. Juli 1991 in Lugano

Hans-Paul Candrian

In diesem Jahr, das wirklich genügend Gründe bieten würde, einen Marschhalt einzulegen und zurückzuschauen (z.B. 700 Jahre Eidgenossenschaft, 100 Jahre Lehrerbildungskurse), hat sich eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen, von Schulbehördemitgliedern, Eltern, Erziehern, in der Lehrerbildung engagierten Damen und Herren aus dem In- und Ausland zu einem Seminar zusammengefunden, um sich gedanklich mit einer zukünftigen Schule zu befassen.

Der Aufbau des Seminars wurde vom Kursleiter, Prof. Josef Weiss, so gestaltet, dass man zu Beginn von seinen ganz persönlichen Erwartungen an eine zukünftige Schule ausging.

Riesengross war die Palette von Wünschen, die von ganz konkreten Forderungen wie z.B. Abschaffung der Noten, Reorganisation der Oberstufe, weg von Jahrgangsklassen hin bis zu idealen Zielformulierungen wie "humane Schule", mehr Integration statt Separierung reichte.

Sind die meisten dieser Forderungen neu? Habe ich diese nicht schon vor Jahren im genau gleichen Wortlaut gehört? Gelten diese Wunschvorstellungen nur für mich und meine Schule, für die Schulgemeinde in der ich unterrichtete, den Kanton St. Gallen, die ganze Schweiz oder gar weltweit? Welches sind die Hauptursachen, dass gerade in jüngster Zeit wieder vermehrt tiefgreifende Reformen für unser Schulsystem von verschiedenster Seite gefordert werden? Soll die Reform sanft oder radikal werden, von "oben" diktiert oder von der Basis her ausgelöst werden? Diese und viele andere Fragen gingen mir durch den Kopf, als ich der Aussprache über die persönlichen Vorstellungen einer idealen Schule zuhörte. Sie begleiteten uns auch durch die ganze Seminarwoche hindurch und - so wage ich zu hoffen - auch über den letzten Seminartag hinaus an unseren persönlichen Wirkungsort.

Es ist und war noch nie geschickt, Reformen zu planen und durchzusetzen, ohne auch die Stimme der Direktbetroffenen, in unserem Falle der Schülerinnen und Schüler mitanzuhören.

Uns standen schriftliche Meinungen von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung, die zur Frage "Ist die Schule reformbedürftig?" Stellung genommen hatten. Einzelne Aussagen trafen mich tief:

- Im Unterricht mehr auf den Alltag zurückgreifen (realitätsnahe Schule)

- Unsere Schulen sind zu Bildungsfabriken geworden (Menschenbildung fehlt)
- Mehr Freiraum für eigene Interessen (individuelles Fächerangebot)

"Die Frage, ob die Schule, wie sie uns seit Jahrzehnten vertraut ist, der Herausforderung, vor der wir stehen, noch genügt, ist alles andere als müssig."

Dieser Satz aus Gustav Mugglins "Plädoyer für eine ganzheitliche Erziehung" gilt nicht nur für unser Land, sondern weltweit. Somit bildete er eine sinnvolle Brücke zu einem Informationsblock über ausländische Schulsysteme und ihre Reformbemühungen.

F. Burgstaller zeigte eindrücklich die neusten Entwicklungstendenzen in Oesterreich auf. Dabei fielen mir aus seinem Referat die folgenden drei Punkte auf, die wohl nicht nur für eine Schulreform in unserem Nachbarland Oesterreich gelten:

1. Bei allen Reformen muss das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen beachtet werden.
2. Jede untere Stufe soll das tun, was sie selber leisten kann (Subsidiarität) und
3. Der Einfluss und die Wirkung der Medien dürfen nicht unterschätzt werden.

Ein echtes Erlebnis waren für mich auch die Ausführungen von Zeno Zürcher, der uns mit der Dänischen Schule jene Erziehungsinstitution vorstellte, die im Gesetz eine "humane, demokratische, integrative Schule" postuliert. Aus Platzmangel kann ich hier nur einige "Farbtupfer" aus dem Schulsystem Dänemarks wiedergeben:

- Integration von Behinderten jeder Art in die Klassen, unterstützt von einem breit angelegten Hilfssystem
- das Unterrichtsministerium gibt nur die Richtlinien für die Schule heraus; jede Schulgemeinde erstellt die Lehrpläne und definiert die Mindestansprüche.
- eine echte Methodenfreiheit braucht unbedingt auch eine Lehrmittelfreiheit.

Mut gemacht hat mir und hoffentlich auch allen Seminarteilnehmer(inne)n der Satz, dass man in Dänemark grosses Vertrauen dahin hat, dass das Unvernünftige sich nie durchsetzen wird!

Ein ganzer Tag war der "Bewegung in der Bildungslandschaft Schweiz" gewidmet. Nach A. Strittmatter, Sempach, gibt es vier Hauptursachen für die Reformbewegungen in unserer Zeit:

1. die gesellschaftliche Sinnkrise
2. die Wirksamkeitskrise (unser Bildungssystem müsste mehr qualifizierte Fachkräfte hervorbringen)

3. die Schule für Minderheiten (die Idylle von den Jahrgangs-Regelklassen mit gleich begabten, interessierten Kindern ist endgültig dahin) und schliesslich
4. Erkenntnisse der Lernpsychologie

Konkrete Reformvorhaben, zwar in verschiedenen Realisierungsstadien, stellten uns Ch. Flügel am Beispiel der *Scuola Media* der Tessiner Schulen vor, L. Oertel zeigte die Reform der Oberstufe der Volksschule des Kantons Zürich und Frau R. Durach die "*Neue Basler Schule*".

Bei allen drei spürte man, dass es ihnen trotz verschiedenster Ansatzpunkte darum geht, die Schulsituation für das einzelne Kind zu verbessern. Auch hörte man deutlich heraus, dass einerseits Visionen schön und gut sind, man aber etwas Konkretes tun müsse und andererseits Reformen allein kein Garant dafür sein können, die Schule wirklich zu verbessern.

Bei allen drei Modellen kreisten die Fragen der Seminarteilnehmer(innen) immer wieder um die gleichen Punkte wie: Differenzierung, Beurteilung, Uebertrittssystem Niveaugruppen in der Lernklasse, Wahlfachangebot, Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte usw.

Eine Schulreform ist eine komplexe Angelegenheit; viele ganz verschiedene Faktoren gilt es dabei zu berücksichtigen! Dies wurde uns allen erst recht bewusst, als wir in kleinen Diskussionsgruppen Fragen zur Durchführung einer Schulreform besprachen. Zum Beispiel:

- Welche Zielsetzung soll einer Schulreform zugrunde gelegt werden?
- Wieviel kann auf "Antrieb" reformiert werden?
- Wie sollen Schüler, Eltern und Lehrer in das Reformvorhaben integriert werden?
- Wer trägt die Verantwortung für eine Schulreform?
- Wie soll das Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis gestaltet werden?
- Gibt es so etwas wie eine "permanente Reform"?

Ganz konkret nahm dann Prof. R. Dubs in seinem Grundsatzreferat Stellung zu "Thesen zur Schulreform". Vier verschiedene Auffassungen von Reformvorhaben sind seiner Ansicht nach möglich:

1. Konservative Auffassung: zurück zu den alten Werten!
2. Pessimistische Auffassung: zuerst zuschauen, was alles schlecht läuft!
3. Fortschrittsoptimistische Auffassung: sich gründlich umsehen, dann für den Schüler den Weg zu einer echten Reform angehen und
4. Apokalyptische Auffassung: alles zerstören, dann erst ist ein Neuanfang möglich!



Aus der Fortschrittsoptimistischen Auffassung leitete der Referent eine Reihe von Thesen für eine zukünftige Schule ab, die hier nur auszugsweise wiedergegeben werden können:

- die Leistungsanforderungen müssen hoch bleiben
- der alltägliche Unterricht muss deutlich verbessert werden
- die Zweiteilung unserer Schule muss beibehalten werden (allgemeinbildend, berufsbildend)
- die Grundausbildung der Lehrkräfte muss verkürzt werden (früher beginnen, aber das Weiterbildungsangebot verstärken).

Für mich bleiben die beiden Schlussbemerkungen des Referenten unvergesslich:

1. Die Schule allein kann nicht alle Probleme lösen und
2. Eine Schulreform steht und fällt mit guten Lehrkräften.

Somit waren die Grundvoraussetzungen gegeben, sich in kleinen Gruppen an die konkrete Erarbeitung zukünftiger Schulmodelle zu wagen.

Die "Scuola Futura" einer Arbeitsgruppe stellte die Schule als pädagogische Einheit in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Dabei wurde auch der baulichen Gestaltung der Schulanlage und ihrer Umgebung grosse Beachtung geschenkt. Kurz skizziert wurden die sich ergebenden Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und Behörden. Auch mangelte es nicht an zukunftsweisenden Bemerkungen zur Organisationsform dieser Schule.

Was wird konkret aus diesen teils kühnen Reformvorschlägen? Diese Frage lässt mich seit unserem Seminar in Lugano nicht mehr los. Zu hoffen bleibt, dass der entzündete Reformfunke weiter schwelt und dabei neue Kreise und Gruppierungen erfasst, damit in absehbarer Zeit aus Visionen Realitäten werden. Reform darf aber niemals um der Reform willen geschehen, sondern es gilt, den Gedanken von G. Mugglin vor Augen zu halten:

Schule (griechisch SKOLAE) heisst *Musse*, heisst *Zeit*, ohne den Zwang äusserer Bedürfnisse die Geheimnisse von Mensch und Welt zu erfahren.

## **FOURTH EUROPEAN CONFERENCE FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION**

**24.-28. August 1991, Universität Turku, Finnland**

Rita Stebler

Rund 550 Psychologen, Pädagogen, Didaktiker, Lehrerbildner und Lehrmittelautoren aus 30 Ländern nahmen in der letzten Augustwoche an der vierten Konferenz der Europäischen Gesellschaft für Lern- und Unterrichtsforschung (*European Association for Research on Learning and Instruction - EARLI*) an der Universität Turku in Finnland teil. In 14 Grundsatzreferaten, 30 Symposien und gegen 250 Kurzvorträgen, Posterpräsentationen und Computer- und Videodemonstrationen wurden Theorien und Untersuchungsergebnisse vorgestellt und ihre Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis erörtert.

Aus der Fülle der Beiträge greife ich einige Themen heraus, die mir für die gegenwärtige Diskussion im Bereich Lern- und Unterrichtsforschung zentral scheinen. Ich überschreibe sie mit 'Situated Cognition and the Culture of Learning', dem Titel eines Artikels von J.S. Brown, A. Collins und P. Duguid. Er erschien 1989 in der Zeitschrift 'Educational Researcher' und wurde am EARLI-Kongress häufig zitiert.

Das Konzept 'Situated Cognition' ist eine Schlussfolgerung aus 20 Jahren Metakognitionsforschung. Wie vor allem die Untersuchungen zum Problemlösen von Experten und Novizen und die Ergebnisse zahlreicher Strategietrainings zeigten, ist der Gebrauch von Wissen und Problemlöseverfahren stärker an Kontexte, d.h. an bestimmte Bereiche, Situationen und Kulturen gebunden, als bisher angenommen wurde. Experten in Schach, Röntgendiagnostik oder Physik erbringen nicht zwangsläufig auch Höchstleistungen im Komponieren, Deuten von Wetterkarten oder in Molekularbiologie. Voraussetzung für Expertentum ist weniger ein Repertoire an allgemeinen Heuristiken, als vielmehr ein umfassendes, gut strukturiertes Sachwissen in Verbindung mit bereichsspezifischen Strategien. Sachwissen und Strategien lassen sich jedoch nicht so leicht von einem Kontext zum andern übertragen wie Heuristiken.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich zwei Stossrichtungen für die Lern- und Unterrichtsforschung. Es gilt zum einen, Denken und Problemlösen nicht nur als isolierte Phänomene zu betrachten und fast ausschliesslich unter Laborbedingungen zu untersuchen, sondern kognitive Prozesse in ihrem *Kontext* zu analysieren. Dies bedingt u.a., dass interaktive Modelle entworfen und neue Mess- und Analyseverfahren entwickelt werden müssen.

Zum andern gilt es, *Lernumgebungen* zu schaffen, in denen produktives Denken und Problemlösen in lebensweltlichen Kontexten gelernt werden können. 'Cognitive Apprenticeship' heisst hier das Leitmotiv. Die Schüler sollen Wissen und Strategien erwerben, indem sie gemeinsam Lösungen für komplexe

und für sie bedeutsame Probleme erarbeiten. Solche Lernumgebungen begünstigen die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Der einzelne Schüler kann zudem nach seinem individuellen Tempo lernen, seine spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Problemlöseprozess einbringen und sein Tun als sinnvoll erleben.

In diesem Zusammenhang werden u.a. *kooperative Lern- und Unterrichtsformen* untersucht. Ausgehend von Vygotskys Theorie der Internalisierung, Piagets Konzept des (sozio-)kognitiven Konflikts beim Aufbau kognitiver Strukturen und Banduras Lernen am Modell werden verschiedene Arten des Arbeitens in Paaren und Kleingruppen erprobt und ihre Wirkungen auf den Erwerb, Gebrauch und Transfer von Wissen, Strategien und Selbstregulationsfertigkeiten erforscht. Hier zeigt sich, dass kooperatives Lernen und Problemlösen dem individuellen Lernen und Problemlösen nicht zwangsläufig überlegen ist, sondern dass es wesentlich auf die Paar- und Gruppenzusammensetzung und die Art der Interaktion ankommt.

Grosses Interesse gilt auch der Entwicklung *realitätsbezogener Unterrichtsmaterialien*. Komplexe, relativ offene Problemstellungen aus lebensweltlichen Kontexten, an denen über längere Zeit und fächerübergreifend gearbeitet werden kann, sind gefragt. Wo der Realitätsbezug nicht unmittelbar möglich ist, können neue Medien wie *Video* und *Computerprogramme* gute Dienste leisten. Eine Sequenz aus der Videoserie 'Adventures of Jasper Woodbury', die in Untersuchungen der Vanderbilt University in Nashvill, USA eingesetzt wird, möge dies illustrieren. Der Titelheld Jasper findet in einer einsamen Berggegend einen verletzten Adler, den er möglichst schnell ins Tierspital bringen will. Für dieses Problem erarbeiten die Schüler gruppenweise Lösungen, indem sie *Lexika*, *Zeitschriftenartikel*, *Landkarten*, *Angaben über Transportmöglichkeiten*, *Fahrpläne*, *Preislisten* usw. zu Hilfe nehmen. Sie erwerben dabei Problemlöseverfahren und eignen sich u.a. Wissen über das Verhalten und die Bedürfnisse des Adlers an, berechnen Distanzen, Geschwindigkeiten und Kosten und erleben, dass komplexe Probleme mehr als eine Lösung zulassen. Wissen und Strategien, die in solchen Kontexten erworben werden, haben gute Chancen, im realen Leben verhaltenswirksam zu werden.

*Computerprogramme*, das wurde am EARLI-Kongress immer wieder betont, wollen und können den Lehrer nicht ersetzen. Sie sollen vielmehr wie Bücher oder Tafeln als Hilfsmittel für den Erwerb ausgewählter Inhalte und Fertigkeiten dienen. Ihr Einsatz ist vor allem dort sinnvoll, wo sie im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmitteln Vorteile bieten.

Die Entwicklung guter Computerprogramme ist eine langwierige und komplexe Tätigkeit. Hier gilt es, sich nicht von den Vorteilen leistungsfähiger Systeme oder guter Programmiersprachen (ver-) leiten zu lassen. Programme für den Unterricht müssen nach pädagogisch-psychologischen und didaktischen Prinzipien gestaltet werden. Klare Vorstellungen über den erwarteten Nutzen und überdachte Entscheidungen für eher entdeckendes oder angeleitetes Lernen

und Problemlösen sind ebenso wichtig wie die Wahl der Repräsentationsformen und der Rückmeldungen. Dies einige der Thesen des eingeladenen Plenarvortrags von K. Reusser.

Am EARLI-Kongress wurden denn auch nur wenige Computerprogramme für die Unterrichtspraxis gezeigt. Es waren vorwiegend Programme zur Textproduktion, zum Lösen mathematischer Textaufgaben, zum Erlernen von Fremdsprachen und zum Wissenserwerb in den Bereichen Physik und Elektronik. Daneben waren mehrere Programme zur Analyse von Forschungsdaten und einige Simulationen psychologischer Prozesse zu sehen.

Im weiteren herrscht immer noch grosses Interesse am Wissenserwerb, Verstehen, Verfassen von Texten und Problemlösen sowie an der didaktischen Anleitung dieser Aktivitäten. Neben Interventionen unter bereichsspezifischer oder metakognitiver Perspektive und der Beurteilung der Wirkungen, werden zunehmend auch Fallstudien und Prozessanalysen durchgeführt.

Der Begriff *Metakognition* ist in aller Munde. Metakognitives Wissen und Selbstregulationsfertigkeiten werden allgemein als Voraussetzungen für gute Lern- und Problemlöseprozesse genannt. Dabei gerät meines Erachtens in Vergessenheit, dass Metakognition nach wie vor ein schwammiges Konzept ist. Es wäre daher wichtig, beim Darstellen von Untersuchungsergebnissen genau anzugeben, wie Metakognition definiert und gemessen wurde.

Die Krux der meisten *Interventionsstudien* ist die kurze Dauer. Die Forscher dürfen die Untersuchungsklassen in der Regel nur wenige Lektionen beanspruchen. Eine Intervention gemeinsam mit den Lehrkräften zu planen, sie in den regulären Unterricht einzubetten und über Monate andauern zu lassen, ist scheinbar selten möglich. Dabei könnten Lehrer und Forscher erheblich voneinander profitieren. Heute ist die Situation für beide insofern unbefriedigend, als die Ergebnisse von kurzen Interventionen meist eine Tendenz in die erwartete Richtung zeigen, im statistischen Sinne aber nicht signifikant werden. Die Forscher entschuldigen ihre Ergebnisse mit der zu kurzen Interventionsdauer. Die Lehrer können sich nicht darauf verlassen, dass die beschriebenen Massnahmen die gewünschten Wirkungen zeigen.

Persönliche *Kontakte zwischen Lehrern und Forschern* wären auch wichtig, damit Forschungsergebnisse rascher Eingang in die Schulpraxis fänden. Unsere Schule sucht nach neuen Lern- und Unterrichtsformen. Die Forschung hätte einiges anzubieten. Sie wäre aber auch empfänglich für Fragestellungen aus der Praxis. Dass Forschungsberichte für einen Informationsaustausch nicht das geeignete Mittel sind, ist seit langem bekannt.

Die meisten Kongressbeiträge befassten sich mit Denken im weitesten Sinne. Im Schlussreferat wurde zu Recht angeregt, dass in Zukunft das *Zusammenspiel von kognitiven, motivationalen und emotionalen Prozessen* eingehender untersucht werden müsse.

Am EARLI-Kongress präsentierten auch mehrere Forschungsgruppen und zahlreiche Einzelpersonen aus der Schweiz Untersuchungsergebnisse. E. Beck und seine Forschungsgruppe (Pädagogische Hochschule St.Gallen) stellten Ergebnisse ihrer Langzeitstudie zum Autonomen Lernen vor. J.-L.Patry und seine MitarbeiterInnen (Universität Fribourg) referierten über die Bedeutung des Musikunterrichts für das Lernen und Wohlbefinden der Schüler und präsentierten u.a. Untersuchungsergebnisse zum Thema 'wie Lehrer und Schüler einander wahrnehmen'. K. Reusser und seine Forschungsgruppe (Universität Bern) hielten Vorträge zum Verstehen und Lösen mathematischer Textaufgaben und demonstrierten ein Computerprogramm, das Schüler beim Lösen von Textaufgaben unterstützen soll. Das Computerprogramm, das P. Mendelsohn und P. Dillenbourg (Universität Genf) vorstellten, kann von Psychologiestudent(inn)en zum Planen, Durchführen und Analysieren von Experimenten zum menschlichen Gedächtnis eingesetzt werden. Die Beiträge der ForscherInnen aus der Schweiz stiessen am EARLI-Kongress auf reges Interesse.

Ausgewählte Kongressbeiträge werden in der Zeitschrift 'Learning and Instruction', dem Organ der 'European Association for Research on Learning and Instruction' publiziert. Der nächste EARLI-Kongress findet im August 1993 in Aix-en-Provence statt.

---

## **JAHRESTAGUNG DER ABSOLVENTEN DER BERNER SEMINAR-LEHRER(INNEN)AUSBILDUNG (LSEB)**

**6./7. September 1991, Lehrerseminar, Biel**

Hans Amrhein

Individualisierung des Unterrichts gilt schon seit längerer Zeit als wichtiges Postulat für die Gestaltung eines lehrreichen, den Schülern entsprechenden Unterrichts. Nachdem in der Volksschule diesbezüglich einige Fortschritte festzustellen sind (Werkstatt-, Wochenplanunterricht), wird auch auf der Sekundarstufe II vermehrt versucht, diesem Postulat zu entsprechen. Verschiedene Kolleginnen und Kollegen der Seminare in Biel zeigten den Tagungsteilnehmern, wie sie individualisierenden Unterricht zu gestalten versuchen.

Am Freitag stellten Ueli Hirt, Daniel Friedrich und Hans Müller den "Januarkurs" vor. Dort hatten Seminaristinnen und Seminaristen des letzten Ausbildungsjahres Gelegenheit, während 4 Wochen à 10 Lektionen sich in drei vorgegebene (Schülerbeurteilung, Hausaufgaben, Elternarbeit) bzw. in ein selbstgewähltes und zwei vorgegebene Themen zu vertiefen. Die Seminaristinnen und Seminaristen sollten dabei erweiterte Lernformen erleben und den eigenen Lernprozess selbständig planen und durchführen können.

Neben einer Einführungslektion wurden 4 Lektionen für die individuelle Festlegung der Themen und die Planung des Lernprozesses eingesetzt. Danach konnte in 18 Lektionen an den drei Themen gearbeitet werden, wobei bei den vorgegebenen Themen konkrete Aufgabenstellungen (ähnlich einer Werkstatt) vorlagen. Der Lernzielkontrolle und Auswertung des Januarkurses dienten die letzten 11 Lektionen. Dabei wurde mit jeweils zwei Seminaristen ein ca. 30-minütiges Gespräch mit anschliessendem Feed-back geführt.

In der Rückschau zeigte es sich, dass die Seminaristinnen und Seminaristen mit hoher Motivation an den drei Themen gearbeitet haben und dass ihnen ein hohes Mass an Disziplin und Konzentration abverlangt wurde. Schwierigkeiten hatten die Seminaristen nach Darstellung der Referenten damit, dass sie die Aufgabenstellungen noch zu isoliert wahrnahmen und zu wenig erkannten, welche Zusammenhänge bestehen.

Aus ihren Erfahrungen mit dem "Januarkurs" schlossen die Referenten auf die folgenden Grundsätze für den individualisierenden Unterricht:

- Es muss genügend Zeit zur Verfügung stehen.
- Klare Zielvorgaben erleichtern den Lernenden den Lernprozess.
- Gemeinschaftliche Aktivitäten sind unbedingt auch erforderlich.
- Die Lehrerin/der Lehrer wird zum Berater, Begleiter, Anreger, muss aber auch den Mut haben, als "Störer" aufzutreten.
- Es ist sinnvoll, produktorientiert zu arbeiten (Ergebnistexte erstellen lassen).
- Es müssen genügend Unterrichtsräume zur Verfügung stehen.
- Nach Möglichkeit sollen verschiedene Lernorte zur Verfügung gestellt werden.

Marianne Keller, Italienisch-Lehrerin an der Diplommittelschule (DMS) in Biel, berichtete anschliessend über ihre Erfahrungen bezüglich des Projekts "ALIF" (Autonomes Lernen - Individuelles Fördern). Die Schülerinnen haben dabei während einer Woche Zeit, an persönlichen "Lern- und Ausbildungsdefiziten" zu arbeiten oder ausgehend von persönlichen Interessen in einem Lernbereich sich in ein Thema zu vertiefen. Sie nehmen mit einer Fachlehrerin/einem Fachlehrer Kontakt auf und legen mit diesen die Wochenplanung, die persönlichen Lernziele und die darauf bezogenen Aktivitäten fest.

Neben der individuellen Arbeit besteht ein fixes Angebot von Gemeinschafts- und aktiven Erholungsphasen.

Täglich wird von den Schülerinnen eine Arbeitsrückschau in ein Tagebuch verfasst, wobei besonders auch die Frage "Wie lerne ich?" beantwortet werden soll. Die Lehrperson begleitet den Lernprozess durch tägliche Auswertungsgespräche, eine allgemeine Auswertung am Ende der Woche und durch fachbezogene Auswertungsgespräche nach der ALIF-Woche.

Auch Marianne Keller hielt fest, dass die Schülerinnen sehr motiviert arbeiteten, dass jedoch eine gemeinsame Planungs- und Zielsetzungsphase notwendig ist. Insbesondere fiel ihr auch auf, dass die Schülerinnen weniger in ein Konkurrenzverhalten verfallen und dass die Lernzielkontrolle z.T. sehr schwierig zu gestalten ist.

Im letzten Teil des Freitagprogramms bestand für die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Gelegenheit, verschiedene Unterlagen zum individualisierenden Unterricht an der Sekundarstufe II kennenzulernen, im gemeinsamen Gespräch das Gehörte zu vertiefen oder zusammen mit Hans Müller über eine individualisierende Gestaltung der Ausbildung von Berufsleuten zur Lehrerin/zum Lehrer nachzudenken.

Am Samstagmorgen stellte Martin Riesen, Leiter der DMS in Biel, Formen der Schülerbeurteilung vor, die einem individualisierenden Unterricht und den Erwartungen der "Abnehmer" (selbständig arbeiten können, allgemeine und spezifische Arbeitstechniken beherrschen, im Team arbeiten können und Gesprächsbereitschaft zeigen) gerecht zu werden versuchen.

Jedes Semester erhalten die Schülerinnen eine lernzielbezogene, summative Beurteilung. Im Zeugnis werden allerdings keine Noten vermerkt, sondern "erreicht" bzw. "nicht erreicht", wobei ein Lernzielkatalog beigelegt wird, der die grundlegenden sachlichen, methodischen und personenbezogenen Ziele für jedes Fach enthält.

Daneben erstellen die Schülerinnen jedes Semester eine Selbstbeurteilung, wobei sie ihr Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten unter verschiedenen, von den Fachlehrerinnen und -lehrern vorgegebenen Gesichtspunkten beurteilen. Die Fachlehrer/innen ergänzen diese Selbstbeurteilungen mit ihren Beobachtungen und schlagen lernfördernde Massnahmen vor. Selbstbeurteilung und Lehrerkommentar dienen als Grundlage für die Beurteilungs- und Beratungsgespräche. Am Ende des 1. Schuljahres verfassen Lehrerinnen und Lehrer einen Entwicklungsbericht über das Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten. Alle diese formativen Beurteilungsformen sollen lernfördernde Funktion erhalten. Da sie das Prozesshafte, das Veränderbare ins Zentrum stellen, darf ihnen keine Langzeitwirkung zukommen. Alle Berichte und Protokolle sind deshalb nur für den internen Gebrauch bestimmt.

Eine angeregte Diskussionsrunde zum Problem der Schülerbeurteilung und der Ausblick auf die nächste Tagung beschlossen diese interessante und informative Zusammenkunft.



## VERANSTALTUNGSKALENDER

### *ETH Fallstudien*

(siehe BzL 2/91, S. 282)

Termine/Orte der nächsten Einführungstage:

23.10.91 Olten	13.11.91 Thun
30.10.91 Rapperswil	20.11.91 Basel
6.11.91 Biel	27.11.91 Luzern

An jedem Tag werden alle fünf Fächer angeboten. Anmeldungen wie bei einem wbz-Kurs an die wbz in Luzern, Tel. 041 22 40 00.

---

14./15. November 1991 in Bern

### *Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule in der Schweiz (wbz-Kurs 91.27.61)*

Der Kurs verfolgt die zweifache Absicht, einmal über die 'Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule in der Schweiz', dann aber auch über didaktische Fragen, wie jene als Teilbereich der berufsbildenden Fächer gelehrt werden kann, zu informieren. Er beschäftigt sich demnach mit inhaltlichen und konzeptuellen Fragen, was die Pädagogik-, Erziehungs- und Schulgeschichte der Schweiz als Lehrgegenstand an Seminaren und Gymnasien angeht, diskutiert jedoch auch Ansätze zu deren Vermittlung.

An der Veranstaltung, die zwei Tage dauert, sind Historiker der Pädagogik, Didaktiker historischer und pädagogischer Fächer an Mittelschulen und der Universität, Autorinnen und Autoren einzelner Abschnitte des erwähnten Lehrmittels sowie Vertreter des verantwortlichen Verlags beteiligt.

Referenten: Hans-Ulrich Grunder, Pädagoge, Pädagogisches Institut der Universität Bern; Johannes Gruntz, Seminarlehrer, Nidau; Markus Holliger, Lektor, Zug; Daniel V. Moser, Seminarlehrer, Bern.

Organisation: Pädagogisches Institut der Universität Bern. Verantwortlich: Hans-Ulrich Grunder, Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. Tel. wbz: 041 22 40 00.

15./16. November 1991 in Zürich

**Internationales Symposium: Die Schulpsychologie auf dem Weg ins Jahr 2000 Standortbestimmung und Ausblick aus internationaler Perspektive**

**Programm:**

*Freitag, 15. November 1991, 9-18 Uhr:*

*Standortbestimmung:* Kurzreferate mit ReferentInnen aus: Deutschland, Frankreich, Grossbritannien, USA, UdSSR, Schweiz.

*Ausblick:* Themenreferate: Neue Konzepte; Consultation-Ansatz, Schulpsychologie als Systemberatung, Schulpsychologie als Organisationsentwicklung

*Samstag, 16. November 1991, 9-12 Uhr:*

Kritische Reflexionen aus ökosystemischer Sicht.

Internationales Panel.

Deutsche Simultanübersetzung. Teilnahmegebühr ca. Fr. 275.--. Tagungsort: Auditorium Maximum der ETH Zürich. Veranstalter: Seminar für angewandte Psychologie (IAP) und Vereinigung schweizerischer Kinder- und Jugendpsychologen (SKJP). Patronat: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Informationen: IAP Zürich, Minervastr. 30, 8032 Zürich, Tel. 01 251 16 67.

---

20. November 1991 in Rorschach

**Arbeitstagung "Deutschdidaktik IV": "Lesekultur - auch in der Schule"**

Brauchen wir eine Lesekultur? Haben wir eine Lesekultur? Ist unser Lesen in der Schule tatsächlich "Lesekultur"? Referate und Workshops zeigen Formen, Aspekte, Realitäten und Möglichkeiten.

Referate und Workshops mit: Dr. Werner Wunderlich, HSG St. Gallen; Hans ten Doornkaat, Solothurn; Anna Katharina Ulrich, Basel; Hanna Johansen, Kilchberg; Dr. Günter Huchler, Hohenems A.

Tagungsort: Kantonales Lehrerseminar Marienberg, Rorschach. Zeit: 09.00-17.00 Uhr. Kosten: Fr. 40.-- (inkl. gemeinsames Mittagessen, Pausenkaffee, Apéro). Der Beitrag wird zu Beginn der Tagung eingezogen. Anmeldungen bis Ende August an: Pädagogische Arbeitsstelle, Arbeitstagung "Deutschdidaktik IV", Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach.

---

25.-27. November 1991 in St. Gallen

**Betreuung von Lehramtskandidaten der Sekundarstufe II**

(wbz-Kurs 91.26.01)

*Zielpublikum:* Handelslehrer(innen)

*Ziel/Inhalt:* Der Praktikumsleiter braucht für eine zielgerichtete Betreuungstätigkeit zum einen didaktisch-methodische Kompetenzen und zum andern Gewandtheit in der Beobachtung und Beratung des Praktikanten, insbesondere in Unterrichtsbelangen. Deshalb verfolgt der Praktikumsleiterkurs Ziele auf zwei Ebenen. Es werden

- Entwicklungstendenzen in Wirtschaftsfächern aufgezeigt sowie Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet,

#### Veranstungskalender

---

- Aspekte der Unterrichtsvorbereitung sowie ausgewählte theoretische und praktische Fragestellungen des Unterrichts bearbeitet und
- einzelne Probleme aus dem Bereich Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung theoretisch dargestellt und anschliessend praktisch umgesetzt.

Referenten: Rolf Dubs, Professor am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) an der Hochschule St. Gallen; Christoph Metzger, Hans Seitz, Peter Aerne und Roman Capaul, Mitarbeiter am IWP St. Gallen.

Auskunft: Roman Capaul, Tel. 071 30 26 30. Anmeldung via wbz, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 40.

---

21. Februar 1992 in Luzern

#### **Forum "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung"**

Seit dem November 1990 befasst sich eine von der EDK eingesetzte Studiengruppe mit dem Thema "Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule". Die Studiengruppe will im Februar 1992 je ein *Forum in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz* zu dieser Thematik durchführen.

Forum in französischer Sprache: 7. Februar 1992 (Ort noch nicht festgelegt; Lausanne, ev. Biel).

In den letzten Jahren ist die Bildungspolitik der Schweiz zunehmend von einem starken Integrationswillen geprägt. Kinder mit besonderen Schwierigkeiten werden weniger aus der Regelklasse ausgesondert. Es wäre aber eine unverantwortliche Politik, deshalb die Schwierigkeiten dieser Kinder einfach zu ignorieren. Es zeigt sich immer deutlicher, dass der Lehrer/die Lehrerin einen aktiven Beitrag zur Integration schwieriger Kinder leisten muss. In manchen Fällen genügt dazu die in der Aus- und Fortbildung erworbene Kompetenz, in anderen Fällen wäre eine zusätzliche Fachkompetenz nötig.

#### *Ziele des Forums:*

- *informieren:* Das Forum will informieren über die durchgeführten Befragungen und bereits lokal bestehende Angebote.
- *gemeinsame Lösungen suchen:* Im Gespräch mit möglichst verschiedenen Kreisen und Interessierten sollen praktikable Lösungsansätze entwickelt werden.
- *Impulse geben:* Zum Aufbau von Elementen eines Kontaktnetzes beitragen.

Zeit: 10.00-17.00 Uhr. Organisation: Jocelyne Cochet, EDK-Sekretariat, Tel. 031 46 83 26 oder 031 46 83 13. Anmeldetermin: 31. August 1991.

Februar 1992 bis Januar 1993 in Bern

**Seminar: Lernstatt Lerbermatt**

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, bietet im Februar 1992 bis Januar 1993 eine Kompaktfortbildung zur Erweiterung und Vertiefung der persönlichen und fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Fortbildung, Schulentwicklung und Erwachsenenbildung an. Die Gestaltung des gemeinsamen und individuellen Lernens in diesem Kaderseminar basiert auf einigen didaktischen und erwachsenenbildnerischen Prinzipien. Sie ermöglichen den Beteiligten ein Arbeiten, das lebendig und reflektiert, kreativ und modellhaft, selbsttätig und erfahrungsnah, exemplarisch und fächerübergreifend, eigenständig und mitverantwortlich ist. Die Leitung hat Dr. Urs P. Meier mit Co-Leitung und weitere Trainer und Referenten.

Auskunft: Zentralstelle für Lehrerfortbildung, Lerbermatt, 3098 Köniz BE.

---

9.-13. März 1992 in Bern

**Verstehen lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff**

Aufgabe des Fachunterrichts ist es, Schüler verstehen zu lehren. Seit Galilei, Kepler, Pascal, Humboldt und Pestalozzi bis hin zu Wagenschein hat Pädagogen und Wissenschaftler immer wieder die Kluft zwischen staunen machenden Phänomenen und wissenschaftlichen Begriffen beunruhigt: zwischen identifizierender Einfühlung und lebensweltlicher Verwurzelung des Verstehens einerseits und seiner begrifflichen Abstraktion und Universalisierung andererseits. Ein didaktisches Grundproblem, welches sich hiermit verbindet, ist der im Unterricht vieler Fächer meist allzu schnell erfolgreiche "Aufstieg" vom beobachtbaren Phänomen zum abstrakten Begriff; von der Alltagssprachlichen zur fachsprachlichen (wissenschaftlichen) Beschreibung. - Der Kurs soll die Qualität fachlicher Verstehensprozesse von zwei Ausgangspunkten her an Unterrichtsbeispielen deutlich machen: Von der Phänomenologie der lebensweltlichen Erfahrung sowie von der von der Kognitionspsychologie inspirierten Didaktik her. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Denkrichtungen sollen dabei diskutiert werden.

Zielpublikum: Lehrkräfte in der Lehrer-Berufsbildung und -Fortbildung, (fach-)didaktisch interessierte Gymnasiallehrer(innen). Referenten: Peter Labudde, Dozent an der Abteilung Höheres Lehramt der Universität Bern; Kurt Reusser, Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Bern; Horst Rumpf, Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Frankfurt am Main.

Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband. Verantwortlich: Kurt Reusser, Abteilung pädagogische Psychologie der Universität Bern, Postfach, 3000 Bern 9. Einschreibgebühr: Fr. 110.--. Anmeldeschluss: 30. November 1991.

12.-14. März 1992 in Luzern

**Religionspädagogische Tage**

zum Thema *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*

Zum zweiten Mal führt das Katechetische Institut der Theologischen Fakultät Luzern (KIL) die "Religionspädagogischen Tage" durch. Die Veranstaltung richtet sich auch diesmal an Lehrer/innen, Eltern und Religionslehrer/innen, Pfarrer/innen und kirchliche Mitarbeiter/innen. Letztes Jahr hiess das Thema der Tagung, an der über 400 Personen teilnahmen, "Erwachsenwerden ohne Gott? - religiöse Erziehung in einer nachchristlichen Gesellschaft".

Als Anschlussfrage kann die Thematik dieser Tagung bezeichnet werden: Passt das herkömmliche Gottesbild noch zu den heutigen Lebensgewohnheiten? Religiöse Erziehung, sofern sie heute gewünscht und bewusst gestaltet wird, kann die Gottesfrage nicht ausklammern. Sie drängt sich geradezu auf, denn Gottesvorstellungen und -bilder machen das Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Religiösen aus. Welche Möglichkeiten haben wir dazu im Unterricht, in Familie, Schule und Kirche?

Die "Religionspädagogischen Tage Luzern 1992" sind ein Forum solcher Fragen. Namhafte und kompetente Fachleute aus dem In- und Ausland werden an der Tagung mitwirken: *Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Prof. Dr. Norbert Mente, Dr. Anton Bucher* u.a. Nebst Referaten stehen Gesprächskreise mit den Referenten auf dem Programm, die es ermöglichen, Fragen zu stellen und mit Fachleuten in Diskussion zu treten. Ausserdem ist am ersten Abend eine Lesung des bekannten Schriftstellers und Lehrers *Ernst Eggimann* vorgesehen.

Veranstalter: Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät Luzern (KIL), Projektgruppe Religionspädagogische Tage, Dr. Othmar Fries, Vreni Merz und Dr. Urs Winter. Weitere Information und detaillierte Programme: Sekretariat Katechetisches Institut, Pfistergasse 20, 6003 Luzern, Tel. 041 24 55 26.

Im Rahmen dieser Veranstaltung spricht am

Donnerstag, 12. März 1992, 17.00-18.30 Uhr

*Prof. Dr. Hartmut von Hentig* zum Thema  
***Die neuen Kinder und der alte Gott***

Am Abend des gleichen Tages um 20.00 Uhr steht eine  
***Lesung zum Thema*** von *Ernst Eggimann*

auf dem Programm.

19.-21. März 1992 in Gersau

***Soziales Lernen in der Lehrerbildung (wbz-Kurs 91.26.31)***

Möglichkeiten und Grenzen des sozialen Lernens im Seminar. Ziele des Kurses:

- Pädagogisches und psychologisches Wissen über diesen Bereich erweitern
- Mögliche Formen für soziales Lernen in der Lehrerbildung kennenlernen
- Der Frage nachgehen, wieweit Stofffülle und Promotionsbestimmungen soziales Lernen ermöglichen oder verhindern
- Den Seminarlehrer, die Seminarlehrerin als Teil der sozialen Gruppe erfahren
- Das eigene soziale Verhalten überdenken

Zielpublikum: Seminarlehrer(innen) und weitere Interessierte. Referenten: Max Feigenwinter, Seminarlehrer, Sargans und weitere Referent(inn)en.

Organisation: wbz-Arbeitsgruppe Hauswirtschaft. Verantwortlich: Marie-Théodose Hautle, Theresianum Ingenbohl, 6640 Brunnen. Ort: Hotel Rotschuo, Gersau. Tel. wbz: 041 22 40 00.

---

2.-4. April 1992 in Bern

***Berufsbildungstage Bern: "Neue Bildungskonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung"***

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP, eine Abteilung des Bundesamts für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA, führt aus Anlass seines 20-jährigen Bestehens 1992 erstmals Berufsbildungstage in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen der Stadt Bern und der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung SGAB durch.

Die Berufsbildungstage bieten den Berufsbildungsforschern, den Fachleuten aus den Berufsverbänden und der Lehrerschaft Gelegenheit, "neue Bildungskonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung", insbesondere in Bezug auf Fragen der Gestaltung der Berufslehre, zur Diskussion zu stellen. Die Begegnung und der Erfahrungsaustausch der drei Sprachregionen der Schweiz und das Zusammenführen der Fachleute aus den Betrieben, den Berufsschulen und den Einführungskursen sind wichtige Ziele dieser Veranstaltung.

Adressaten: Die Berufsbildungstage Bern sind gedacht für Ausbildungsfachleute aus den Betrieben, Berufsschullehrer, Schulleiter, Berufsschulinspektoren, Kursinstructoren und Berufsbildungsforscher, die den Kontakt mit der Praxis herstellen möchten.

Tagungsorte: Bern (Kursaal, gewerblich-industrielle Berufsschule der Stadt Bern, Schule für Gestaltung) und Zollikofen (SIBP).

Tagungsgebühr für die 3 Tage Fr. 60.--. Anmeldeunterlagen sind erhältlich beim Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen BE, Tel. 031 57 48 81.

### Veranstaltungskalender

---

29. April - 3. Mai 1992 in Genf  
**Messe für Studium, Ausbildung und Unterricht**

Ort: Palexpo-Messezentrum Genf im Rahmen der internationalen Messe für Buch und Presse sowie Mondolingua, der internationalen Messe für Sprache und Kultur.

Die Aussteller kommen aus folgenden Bereichen:

- private und öffentliche Unternehmen und Organisationen, die an der Rekrutierung von Angestellten des mittleren und höheren Managements sowie von Nachwuchskräften und Lehrlingen interessiert sind;
- in- und ausländische Lehrinstitute (Fachschulen, Hochschulen, Aus- und Weiterbildungsinstitute, usw.), die ihre Organisation und ihr Unterrichtsprogramm einer breiten Öffentlichkeit vorstellen möchten;
- Unternehmen, deren Tätigkeit direkt oder indirekt die Gebiete Unterricht und Erziehung, Lehrlingsausbildung und Weiterbildung betrifft;
- Unternehmen, die in den benachbarten Bereichen Jugend, Sport, Freizeit und Reisen tätig sind;
- Unternehmen, die Berufspraktika und berufliche Orientierungskurse anbieten.

Adressaten: Lehrer(innen) und Ausbilder(innen), die sich über die neuesten Methoden im Erziehungssektor auf dem laufenden halten wollen sowie Schüler(innen), Student(innen) und Lehrlinge, die sich über die schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten informieren wollen.

Auskünfte: Sekretariat Palexpo, 29, rue de Bourg, 1200 Lausanne, Tel. 021 20 59 53.

---

5.-8. Mai 1992 in Basel  
**Worlddidac 92**

Zum achten Mal findet in Basel die internationale Bildungs- und Lehrmittelmesse Worlddidac statt. Erwartet werden über 500 Aussteller aus rund 30 Ländern.

---

7.-9. Oktober 1992 in Davos  
**Kongress: Sonderpädagogik - Europa 92**  
**Perspektiven und Tendenzen**

Veranstalter: Diverse europäische Fachverbände. Kontaktadresse: Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft (SHG), Brunnmattstr. 38, 3000 Bern 14, 031 26 26 29.

Radio DRS  
 Familienrat  
 DRS-2 Sept./Oktober - Dezember 1991  
 Programme jeweils Samstag, 09.10 Uhr (Aenderungen vorbehalten)



28. Sept. 1991	<p>Programmänderung!  <u>Reprise: Wer hören will, darf fühlen...</u>                      Warum Kinder (und andere Ohren) oft nicht hören können oder wollen</p>	<p>Margrit Keller  <u>G 473</u></p>
5. Oktober	<p>Familienrat-Forum:  <u>Familienpolitik</u></p>	Ruedi Welten
12. Oktober	<p><u>Kindermechaniker oder Kinderärzte?</u>                      Zum Selbstverständnis von KinderärztInnen</p>	Margrit Keller
19. Oktober	<p><u>Viel zu viel und viel zu wenig</u>                      Die Ess-Fress-Sucht und ihre Auswirkungen in der Familie</p>	Cornelia Kazis
26. Oktober	<p><u>Die Erinnerung brennt</u>                      Dragica Rajčić, KroatIn und Mutter flieht vor dem Bürgerkrieg in die Schweiz</p>	Geri Dillier
2. November	<p><u>Kinderforum: Jetzt sind mir dra!</u>                      Eltern fragen - Kinder antworten</p>	Margrit Keller
9. November	<p><u>Bezahlen und schweigen?</u>                      Zur Situation geschiedener Männer</p>	Ruedi Welten
16. November	<p><u>Das verbotene Gefühl</u>                      Ein Plädoyer für die kindliche Trauer</p>	Cornelia Kazis
23. November	<p><u>Lügendgeschichten</u>                      Warum Kinder scheinbar grundlos unwahre Geschichten erzählen</p>	Claudia Grimm
30. November	<p><u>Reprise: Ganz und gar ausgeschlossen?</u>                      Aids und unsere Kinder</p>	Margrit Keller
7. Dezember	<p><u>Familien machen Schule</u>                      Portrait eines alternativen Schulprojekts</p>	Ruedi Welten
14. Dezember	<p><u>Frauen schreien nicht</u>                      Armut und ihre Auswirkungen in der Erziehung</p>	Margrit Keller
21. Dezember	<p><u>Im Namen der Liebe</u>                      Liebe und Zärtlichkeit in der Familie</p>	Daniel Glass & Cornelia Kazis
28. Dezember	<p><u>Der Familienrat bricht zu neuen Ufern auf</u>                      Nach dem Rückblick auch ein Ausblick</p>	Familienrat- Redaktion



## Aus der Bildungsforschung

### Zum Thema Beurteilung in der Schule

*Diese Ausgabe der BzL befasst sich im Schwerpunkt mit Beurteilungsfragen in der Schule. Aus unserer nationalen Datenbank zur Bildungsforschung und Schulentwicklung stellen wir diesmal drei neuere Forschungsprojekte vor, bei denen Beurteilungsfragen im Mittelpunkt stehen.*

#### **Lehrerbeurteilung: Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handels- lehramtskandidaten**

Die 1987 erschienene Dissertation zuhanden der Hochschule St. Gallen setzte sich zum Zweck, einen Beitrag zum weiten Problembereich der Lehrerbeurteilung zu liefern.

Im ersten Teil werden die Problemstellung erläutert, die verwendeten Begriffe präzisiert, mögliche Zwecke der Lehrerbeurteilung skizziert. Es wird gezeigt, was die Lehrerbeurteilung mit der Beurteilung von Mitarbeitern in Privatbetrieben gemeinsam hat und wo die Unterschiede liegen. Im zweiten Teil wird den theoretischen Problemen der Lehrerbeurteilung nachge-

gangen. Dabei geht es weniger um die Darstellung einer geschlossenen Theorie der Lehrerbeurteilung als um die Klärung der Voraussetzungen, die für eine verantwortbare Beurteilung erfüllt sein müssen.

Im dritten Teil werden die entsprechenden Voraussetzungen in ein konkretes Beispiel umgesetzt. Es befasst sich mit der Erarbeitung von Beurteilungshilfen (acht Beobachtungsbogen), die zur Beurteilung von Handelslehramtskandidaten der Hochschule St. Gallen im Lehrpraktikum eingesetzt werden.

#### **Veröffentlichung:**

Bösch, Hans-Ulrich. Lehrerbeurteilung: Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handelslehramtskandidaten. Zürich: ADAG Administration und Druck AG, 1987, 302 Seiten (Dissertation an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

#### **Kontaktperson für Rückfragen:**

Dr. Hans-Ulrich Bösch, Schorenstrasse 28, 9000 St. Gallen, Tel. 071 / 28 44 04

#### **Das Lehrereideal aus Schülersicht**

Anstoss zu dieser Untersuchung am Pädagogischen Institut der Universität Zürich über die Merkmale des idealen Lehrers aus der Sicht des Schülers gab eine 1930 durchgeführte analoge Studie von Keilhacker.

Letztere ist eine der ersten und zugleich zahlenmässig bedeutendsten Untersuchungen, die zu diesem Thema durchgeführt worden sind – sie betraf nahezu 4000 Schüler aus Bayern und Ostpreussen.

Die hier präsentierte Studie ist etwas bescheidener, zumindest was die Grösse der untersuchten Population angeht: es wurden 222 Aufsätze zum Thema „Wie ich mir meinen Lehrer wünsche“ ausgewertet. Die Aufsätze stammten von Schülern verschiedener Stufen aus drei Kantonen der Ostschweiz (Zürich, St. Gallen und Graubünden); vertreten waren die Klassen 3 bis 6 der Primarstufe sowie die Sekundarstufen I und II. Die Texte der Schüler wurden nach Wünschen an die Lehrerpersönlichkeit und das Lehrerverhalten analysiert und die Wünsche nach sieben Kategorien geordnet (deren einige von Keilhacker übernommen wurden): Personalien, Lehrerpersönlichkeit, Organisationsfähigkeiten, didaktisches Geschick, Verhalten bei der Schülerbeurteilung, Lehrer-Schüler-Beziehung, anderes.

Die Ergebnisse zeigen eine starke Gewichtung der Lehrer- bzw. Lehrerinnenpersönlichkeit: Menschlichkeit, Echtheit, Vertrauen sind gefordert. Die Lehrer(in)-Schüler(in)-Beziehung erhält mit zunehmendem Alter ein starkes Gewicht. Erst an dritter Stelle folgt das eigentliche Unterrichtsgeschehen.

**Veröffentlichung:**

Schwager-Dudli, Thomas; Schwager-Dudli, Beatrice; Corti, Nico; Marti, Barbara; Meyer, Anita; Defuns, Ursin. Das Lehrerideal aus Schülersicht : Eine Replikation der Keilhacker-Studie von 1932. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, 1990, 100 Seiten (Forschungsberichte des

Pädagogischen Instituts der Universität Zürich)

**Bearbeiter des Projekts:**

Gertrude Hirsch, Dr. phil., und eine Studentengruppe (Thomas Schwager-Dudli, Beatrice Schwager-Dudli, Nico Corti, Barbara Marti, Anita Meyer, Ursin Defuns)

**Kontaktperson:**

Gertrude Hirsch, ETH-Zentrum, 8092 Zürich, Tel. 01 / 256 25 23

---

**Subjektive Theorien der Primarlehrer bei der Schülerbeurteilung**

Zentrale Fragestellung dieser 1989 abgeschlossenen Diplomarbeit an der Universität Freiburg i. Ue.: Welches Bild macht sich der Lehrer zum Zeitpunkt des Übertritts über die Persönlichkeit seiner Schüler?

Der Schwerpunkt liegt dabei auf der ganzheitlichen Schülerbeurteilung. Die Fragestellung ist eingebettet in Überlegungen zum Übertrittsverfahren von der 6. Primarklasse in die weiterführende Orientierungsschule des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg. Zwei Ergebnisse: Lehrer sprechen bei der Beurteilung von Progymnasiasten häufiger von Dispositionen, bei Realschülern häufiger von Verhalten. Bei unerwarteten Prüfungsergebnissen ändern die Lehrer ihr Bild vom Schüler nicht, sondern machen variable Faktoren für das überraschende Resultat verantwortlich.

**Kontaktperson:**

Corinne Zosso, Bodenmatte 36, 3185 Schmitten, Tel. 037 / 36 31 69

## BUCHBESPRECHUNGEN

AREGGER Kurt (1991)

*Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht.* Eine kritisch-konstruktiv-innovative Didaktik (Mit einer Unterrichtseinheit zum Thema: AIDS, im Kapitel 7). Aarau: Sauerländer 1991. 174 Seiten, Fr. 24.--.

---

Der vorliegende Beitrag zur Pädagogik und Allgemeinen Didaktik, publiziert in der vom Autor mitherausgegebenen Schriftenreihe "Lehrerbildung Sentimatt Luzern", versteht sich als eine "grundsätzliche und ganzheitliche Besinnung" auf jene Zusammenhänge, die in Erziehung und Unterricht "persönlichkeitsbildende Wirkung" zeitigen können. (S. 12) Der Beitrag will der Gefahr entgegenwirken, dass der pädagogische Auftrag unter dem Einfluss von "Spezialisierung, Leistungsdruck und Informationsmenge" auf die Vermittlung und Reproduktion von Wissen, einer "oberflächlichen, additiven und unübersehbaren Vielheit von Aspekten und Themen", reduziert wird. (Ebd.)

Zu diesem Zweck bringt der Autor in den ersten beiden Kapiteln eine Auswahl von vierzehn Ansätzen aus der Pädagogik (W. Flitner, H. Roth, U. P. Lattmann, H. Henz, W. Loch, W. Klafki und W. Schulz) und der Sonderpädagogik (U. Haeblerlin, R. Kornmann, E. E. Kobi, A. Fröhlich, H. Bach, A. Bachofen und H. Baier), welche anthropologisch-pädagogische Leitbilder für Erziehung und Unterricht bieten, zur knappen textlichen und tabellarischen Darstellung. Diesen Leitbildern inhaltlich entsprechend nimmt Aregger im 3. Kapitel wiederum eine Auswahl von zehn didaktischen Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung vor, unter denen er auf das Prinzip des Fachbezugs und der Tradition und seines Gegenpols, des Ganzheitsbezugs und der Innovation, ausführlicher eintritt, weil sie am nächsten auf der Linie des von ihm vertretenen "kritisch-konstruktiv-innovativen Konzepts" (S. 3, 13, 71) liegen. Das 4. Kapitel klärt den Begriff der Mündigkeit begriffsgeschichtlich, postuliert ihn als Erziehungsziel und umschreibt dieses in Begriffen von acht Kompetenzen des mündigen Menschen. Ergänzt wird das Kapitel durch zwei Modelle, welche es den Unterrichtenden gestatten sollen, den Lerngegenstand in der Vielheit der Wirklichkeit zu situieren und die Art des Lernens psychologisch zu bestimmen. Das 5. Kapitel, betitelt "Didaktische Konzentration", enthält, in Anlehnung an Klafki, Areggers Fassung einer didaktischen Analyse zur Ermittlung von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden, zur unterrichtlichen Differenzierung und zur Bestimmung der sozialen Vorgaben des Unterrichts. Im 6. Kapitel setzt Aregger die Ergebnisse der vorausgegangenen Kapitel in ein dreidimensionales "Modell der Unterrichtsvorbereitung" um. Im 7. Kapitel, welches Ernst Rothenfluh als Mitautor zeichnet, wird dieses Modell am Beispiel des Themas AIDS konkretisiert. Ein umfangreiches, thematisch gegliedertes Literaturverzeichnis schliesst die Arbeit ab.

Areggers Beitrag zur Pädagogik und Allgemeinen Didaktik zeichnet sich durch Konzentration auf Wesentliches, begriffliche Klarheit, prägnante Darstellung, genaue Wiedergabe der verarbeiteten Fachliteratur und durch die Berücksichti-

gung auch aktueller Literatur aus. Er spannt den weiten Bogen von einer dichten theoretischen Reflexion bis zur praxisnahen Anleitung. Der Knappheit der Darstellung zum Opfer gefallen ist die Erörterung einer Reihe von Fragen, deren Beantwortung das Verständnis und die Einschätzung der vorliegenden Arbeit erleichtert hätte:

1. Das Buch führt im Titel den Begriff der "Ganzheitlichkeit" und beklagt im Vorwort die Additivität des Wissens, der durch eine "ganzheitliche Besinnung" entgegengesteuert werden soll. Wissenschaft kann aber gar keine Ganzheitlichkeit leisten, so oft und gern dieses Wort gerade Pädagogen auch in den Mund nehmen; sie kann nur strukturieren in Form von Analysen und Synthesen. Ebensovwenig wie die Wissenschaft kann Schule Ganzheitlichkeit bieten oder fördern. Im besten Fall kann sie Vielseitigkeit des Erlebens und Wissens anstreben. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass Aregger, der ein wissenschaftliches Buch schreibt, sich der Ganzheitlichkeit durch den Einbezug einer Vielheit von Ansätzen zu nähern sucht und sie hauptsächlich im Prinzip der "Interdisziplinarität" (S. 81f.) realisiert sieht. Was soll also der nicht einlösbare Anspruch der Ganzheitlichkeit in dieser Arbeit?
2. Die Auswahl der Beiträge müsste gerechtfertigt und die Vielheit der verarbeiteten Beiträge in ihrem Verhältnis zu einem einheitsstiftenden Konzept sorgfältig bestimmt werden, wenn die Besinnung "grundsätzlich" und "ganzheitlich" sein soll. Der Autor hat ein solches Konzept und bezeichnet es "kritisch-konstruktiv-innovativ", aber er erörtert es nicht systematisch, sondern entwickelt es zumeist implizit. Inwiefern unterscheidet es sich von den einzelnen beigezogenen Ansätzen? Welche Sichtweisen werden abgelehnt? Was bedeutet im einzelnen "kritisch", "konstruktiv" und "innovativ"?
3. Ein Buch über Didaktik zieht notwendigerweise die Frage nach sich, ob es denn selbst didaktisch eingesetzt werden soll und wie sich der Autor diesen Gebrauch denkt. Ist es allein für die Hand der Lehrenden oder auch für die Studierenden geschaffen? Versteht es sich als Kommentar und Fazit eines Readers?

Peter Metz

Zwischenbemerkung der Redaktion: Da die vorliegende Buchbesprechung in drei Fragen des Rezensenten ausmündet, haben wir den Autor zu einer Beantwortung dieser Fragen eingeladen. Hier - in knapper Form - seine Stellungnahme:

***Replik des Autors:***

Der Rezensent stösst mit seinen abschliessenden Fragen auf theoretisch wie praktisch bedeutsame Problemstellungen.

Zuerst zur Frage 3: Wie kann oder soll das Buch eingesetzt werden? Hier sind der didaktischen Phantasie kaum Grenzen gesetzt: Einzellektüre, Grundlage für Seminarveranstaltungen, Studium der eingearbeiteten Primärliteratur; Einsatz als Lehrmittel in der Lehrerbildung (setzt beim Dozenten solide Kenntnisse der besprochenen Konzepte voraus), als Muster für schriftliche Unterrichtsvor-

bereitung. (Die letzten beiden Einsatzmöglichkeiten konnten bereits erfolgreich realisiert werden.)

Die Frage 2 nach der Rechtfertigung der Auswahl von verarbeiteten Konzepten ist Seite 13 kurz problematisiert. Und das einheitsstiftende Konzept wird in Kapitel 6 zusammengefasst und im Kapitel 7 konkretisiert. Die Begriffe "kritisch-konstruktiv-innovativ" sind durch einschlägige Originaltexte an mehreren Stellen umschrieben (vgl. insbesondere Seiten 37-47 und 81-90).

Die Frage 1 betrifft den Anspruch der Ganzheitlichkeit. In der Tat wird im Buch eine Vielfalt von Konzepten und Aspekten vorgestellt, jedoch im Hinblick auf die deklarierte pädagogisch-didaktische Ausrichtung. Mit der Zusammenschau Seite 122 wird der Leser zu einer eigenständigen Integrations-Denkleistung eingeladen, die anhand des Unterrichtsbeispiels (Seite 129-145) überprüft oder verfeinert werden kann.

Kurt Aregger

WATTS, Richard James & ANDRES, Franz (Hrsg.) (1990)

*Zweisprachig durch die Schule/Le bilinguisme à travers l'école.* Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache. L'allemand et le français comme langues d'enseignement. Bern: Haupt, 143 Seiten, Fr. 24.--.

---

Dass Zweisprachigkeit "in" ist, beweist das häufige Reden darüber; doch vom Reden zum Handeln ist ein langer Weg. Für einen mit der Schweiz nicht Vertrauten muss es ob der Aeusserungen von Europa- und anderen Politikern fast so erscheinen, als ob die Schweiz das Problem der babylonischen Sprachenverwirrung entworfen habe, und dass - zumindest sprachlich - die Schweiz das Modell der mehrsprachigen grenzüberschreitenden Kommunikation schlechthin sei. Dass dem nicht so ist, weiss jedes (Schweizer) Schulkind: Der vorgegebenen institutionellen Mehrsprachigkeit der Schweiz entspricht nun einmal nicht die je individuell verwirklichte des einzelnen Bewohners. Und ob die Reform des Fremdsprachenunterrichts in fast allen Schweizer Kantonen schliesslich das bringen wird, was von ihr manchmal behauptet oder erhofft wurde, bedarf zuerst noch der ernsthaften Evaluation, die interessanterweise noch immer aussteht ...

In "Zweisprachig durch die Schule/Le bilinguisme à travers l'école" stellen die beiden Linguisten R. J. Watts und F. Andres als Herausgeber die erweiterten Beiträge eines Symposiums vom Herbst 1988 zum Projekt "Unterrichtssprache Französisch/Deutsch" vor, das von der Akademischen Kommission der Universität Bern unterstützt wird. Das Projekt setzt sich zum Ziel, die vorhandenen Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitserziehung besser zu nutzen und geht dabei - zumindest für die Schweiz - neue Wege. Der Forderung nach der erhöhten Zweitsprachenkompetenz soll nicht wie üblich mit "noch mehr ausgetüftelten Methoden" und "Aufstockung der Stundentafeln" begegnet werden; man orientiert sich vielmehr an der Auffassung und Erfahrung, dass man eine Zweitsprache desto besser lernt, je mehr man sie in praktischen und schulischen

Situationen gebraucht. Erklärtes Ziel der hier vorgeschlagenen Zweisprachigkeitserziehung ist es denn, den Unterricht vollständig oder zu einem grossen Teil in den verschiedensten Fächern in der fremden Sprache zu durchlaufen. Die Autoren orientieren sich dabei an zwei Modellen, die bereits seit Mitte der sechziger Jahre im kanadischen und amerikanischen Raum in vielfältiger Ausprägung erprobt und durchgeführt wurden und werden:

1. am "Modell der zweisprachigen Erziehung", in dem die Angehörigen zweier Sprachgruppen gemischt und nach einem bestimmten Plan in beiden Sprachen in allen Fächern (und nicht nur in speziellen Fremdsprachstunden!) unterrichtet werden. Für die Schweiz kämen solche Modelle in erster Linie in zweisprachigen Gebieten (Biel, Freiburg etc.) oder in Agglomerationen mit grossen Sprachminderheiten in Frage;
2. am Modell der "Immersion", in dem eine einheitliche Muttersprachgruppe in allen oder möglichst vielen Fächern in der Zweitsprache (Zielsprache) unterrichtet werden. Je nach dem verwendeten Immersionsmodell findet die Muttersprache zu bestimmten Zeitpunkten zu- oder abnehmende Berücksichtigung. So wäre bei der *early total immersion* für den deutschsprachigen Erstklässler die Schulsprache zunächst nur oder grösstenteils die Zielsprache Französisch; die Muttersprache nimmt dann allmählich breiteren Raum ein, um schliesslich (ab 5. Schuljahr) ungefähr 50 bis 60% auszumachen. (Andere Formen sind die *early partial immersion* und die *late immersion*.) In Frage kämen für das Immersionsmodell eigentlich alle Gemeinden der Schweiz, vorausgesetzt, die Lehrer/innen verfügten über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen.

Vorausgesetzt aber auch, der (bildungs-) politische Wille und die Akzeptanz für diese Modelle in der Bevölkerung wären gegeben. Die Herausgeber des Buches und die Mitautoren und -autorinnen sind sich dieses Sachverhaltes wohlbewusst; denn über einige bescheidene schweizerische Versuche (Primarschule in La Tanne; 10<sup>e</sup> Linguistique in Freiburg; Liceo artistico in Zürich) ist man in der Schweiz noch nicht herausgekommen. Sie verstanden - und davon zeugt das ganze Buch - das Symposium vom Herbst 1988 als *Projekt* "Unterrichtssprache Französisch/Deutsch". Das Ziel dabei ist klar: Man möchte auf längere Frist gesehen einen ernsthaften "Beitrag zur besseren Verständigung zwischen den einzelnen Sprachgruppen in der Schweiz" leisten und beabsichtigt zuerst einmal, die *wissenschaftlichen* Grundlagen für die beschriebenen Zweisprachigkeitsmodelle zu liefern. Verpflichtet fühlen sich die verschiedenen Autoren/innen in ihren Beiträgen in erster Linie den Immersionsmodellen. Dabei geben die Beiträge dem/der Leser/in jeweils einen kurzen, inhaltlich aber trotzdem klaren *Ueberblick über den heutigen Diskussionsstand*: Im 1. *Hauptkapitel* ("Grundlagen/Réflexions préliminaires") wird über die Ziele und die Adressaten des "Projekts" informiert, und in einem Grundsatzartikel werden die linguistischen und sprachpsychologischen Aspekte der Zweisprachigkeit dargelegt. Das 2. *Hauptkapitel* (Ueberlegungen zur zweisprachigen Erziehung/Réflexions sur l'éducation bilingue) informiert besonders auch den Uneingeweihten über a) die unterschiedlichen Immersionsmodelle in Kanada; b) über die sprachpsychologische Diskussion zur optimalen Alterspassung und sprachentwicklungsmässigen Fragen der immersiven Verfahren, c) über die institutionellen und juristischen

Aspekte und d) über die sprachsoziologische und sprachpolitische Situation in der Schweiz. Schliesslich werden im 3. Teil (Symposium als Diskussionsforum/Le symposium: un forum de discussion) in den zusammengefassten Referatsbeiträgen die diversen problematischen Aspekte der Zweisprachigkeitserziehung (institutionelle, individuelle, schulische Zweisprachigkeit, rechtliche Probleme) diskutiert und ein Modell einer zweisprachigen (nicht-immersiven!) Alphabetisierung dargelegt.

Gerade dieser dritte Teil ist wichtig, denn ohne ihn würden die Immersionsverfahren als die Lösung der Probleme erscheinen. Dass sie es nicht sind - bzw. eben nur unter bestimmten Bedingungen zum Erfolg führen - weiss man aus der auch noch heute andauernden bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Wünschenswert wäre sicherlich eine *systematische* und auch kritische Darstellung dieser Diskussion innerhalb der vorliegenden Publikation. Hingegen werden in den Schlusskapiteln verschiedene Modelle auch nicht-immersiver Verfahren aus dem In- und Ausland vorgestellt. Mit Ausnahme weniger Beiträge im 3. Teil bleibt die Existenz der alltäglich gelebten Mehrsprachigkeit und -kulturalität der Migranten (-kinder) (wahrscheinlich bewusst) ausgeklammert. Hier bietet sich das Immersionmodell mit Sicherheit nicht als eine günstige Variante an. Aber gerade diese Ausklammerung zeigt, wie es in diesem Bereich in der Schweiz de facto steht: Die vorhandene Mehrsprachigkeit bei Migranten erscheint vielen (Bildungs-) Politikern nur in Beteuerungen erhaltens- oder förderungswürdig. De facto haben sich Migranten sprachlich zu assimilieren. Ihre Erstsprache ist eine *quantité négligeable*, die zudem nur stört ... Dass dies nicht die Auffassung der Herausgeber der Publikation ist, muss gesagt sein. Sie haben mit dem etwas umfassenden Titel "Zweisprachig durch die Schule" den Leser jedoch daran erinnert, dass es ja auch viele gibt, die tatsächlich zweisprachig durch die Schule gehen, und die man über ihre Zweisprachigkeit bei der Selektion stolpern lässt.

Es ist das Verdienst von Watts und Amdres und der vielen Mitautoren und -autorinnen, dass Sie in einer gerafften Form einen guten Einblick in die verschiedenen Aspekte des in der praktischen Verwirklichung noch ausstehenden Projektes "Unterrichtssprache Französisch/Deutsch" geben. Wer sich diesen Ueberblick verschaffen will, dem ist das Buch zum Studium zu empfehlen.

Romano Müller

VAN DICK, Lutz (1990) (Hrsg.)

*Lehreroppositionen im NS-Staat*. Biographische Berichte über den "aufrechten Gang". Frankfurt am Main: Fischer, 247 Seiten, DM 19.80.

---

Diese Dokumentation enthält 13 lebensgeschichtliche Erinnerungen von Lehrerinnen und Lehrern, die unter den Bedingungen der NS-Zeit den aufrechten Gang geübt haben, die sich verweigert, Kritik geäussert oder anderen geholfen haben. Van Dick hat sie in aller Welt aufgespürt, um sie 50 Jahre nach der Periode des Nationalsozialismus zu befragen, um ihre lebensgeschichtlichen Erinnerungen für die Nachwelt zu erhalten.

Sie waren Juden, Quäker, Christen, Sozialdemokraten, Kommunisten, Gewerkschafter, Reformpädagogen oder gehörten keiner Gruppierung an. Sie fühlten sich keineswegs als Helden, einige handelten aus bewusster Ueberzeugung, andere wurden eher in die Opposition gedrängt oder stiessen sich an damals alltäglichen Erlebnissen.

Warum reagierten sie gerade so? "Welche historisch-politische Situation, welche unmittelbaren Bedingungen am Arbeitsplatz und welche persönlich-familiären Motive liessen Menschen in einem scheinbaren Meer der Einigkeit an einer Stelle ihres Denkens und Tuns 'Nein' sagen?" Diese Fragen wirft der Herausgeber in seiner Einleitung auf (S. 17). Beim gegenwärtigen in den Anfängen steckenden Forschungsstand will er nicht mehr als mögliche Richtungen andeuten. Zwei Gemeinsamkeiten in allen biographischen Berichten fallen van Dick bei allen sonstigen weltanschaulichen Unterschieden auf, Gemeinsamkeiten, die mit einer gewissen Regelmässigkeit kombiniert auftreten: "Dies ist einmal die Fähigkeit des Einfühlens in die Situation eines anderen Menschen (Empathieleistung) und zum anderen die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen trotz möglicher persönlicher Nachteile (Identitätsleistung). Empathie und Identität scheinen hierbei in einem spezifischen Verhältnis zueinander zu stehen: Nur wer mitfühlen kann, ist sensibel gegenüber Unwahrheiten, Bedrohungen und Ungerechtigkeiten, gerade auch solchen gegenüber, die mehrheitlich oder gesellschaftlich als akzeptiert gelten. Und nur wer über genügende Stabilität der eigenen Persönlichkeit, mithin ein Bewusstsein der eigenen Identität, verfügt, wird seinem Empfinden auch Ausdruck zu verleihen suchen. Bis zu einem gewissen Grad mag auch die Umkehrung gelten: Nur wer über ein bestimmtes Mass an Stabilität verfügt, wird sensible Empfindungen zulassen, ja überhaupt erst wahrnehmen können" (S. 31/32).

Die Leserin und der Leser haben auf den anschliessenden 150 Seiten anhand der Lebensgeschichten Gelegenheit, diese Aussagen des Herausgebers selber zu überprüfen. Die knappen, in der Ich-Form gehaltenen Lebensbeschreibungen sprechen für sich, man bangt um das Leben der Erzählenden, hofft, dass sie davonkommen, nicht zur Rede gestellt, nicht verhaftet, nicht ins KZ geschickt werden...

Den Abschluss des Buches bilden vier Thesen van Dicks zum Erlernen des "aufrechten Ganges" sowie ein Anhang mit vielen biographischen und historischen Ergänzungen. Das Referieren dieser "versunkenen Erfahrungen" ist deshalb logisch, weil die "wachsende Geschichtslosigkeit" für van Dick einer der Faktoren ist, der die heutige "Unfähigkeit zu trauern" sowie die Isolation des einzelnen bewirkt.

Jürg Rüedi



SCHIFFLER, Horst & WINKELER, Rolf (1991)

***Bilderwelten der Erziehung.*** Die Schule im Bild des neunzehnten Jahrhunderts. Weinheim: Juventa. 304 Seiten, DM 49.80.

---

Das Ergebnis einer mehr als zehnjährigen Forschungstätigkeit und Sammelarbeit der beiden Herausgeber und Verfasser bildet die Grundlage dieser ebenso reichhaltigen und thematisch umfassenden wie differenziert erschlossenen und aufschlussreichen Auswahl von Bilddokumenten zum Schulwesen des neunzehnten Jahrhunderts. Geleitet von der "Absicht, pädagogische Sachverhalte und Fragestellungen in der Lehre zu veranschaulichen und zu verdeutlichen" (S. 5), haben die Autoren eine "Sammlung von Bildzeugnissen zur Geschichte der Schule und des Unterrichts vom Mittelalter bis zu Gegenwart aufgebaut" (ebd.); einen Teil dieser Sammlung stellen die über dreihundert Bilder dar, welche die vorliegende Neuerscheinung vereinigt.

Anhand von acht Themenkreisen und vierzig Einzelthemen wird die Bilderfülle geordnet und erschlossen; der Weg führt dabei vom zeitlichen und räumlichen Umfeld der Schule über die Schüler, den Unterricht und die Lehrkräfte zur Schule im öffentlichen Leben und bis zu den Ansichten von Schule, die auch "Symbolisches und Kurioses" thematisieren. Auf diesem Weg sind "Schulanfänger" ebenso anzutreffen wie "Gymnasiasten" oder "Hauslehrer"; zu entdecken und betrachten sind Bilder von "Missgeschicken", "Streichen", "Strafen", aber auch vom "Schulweg" oder von der "Schulvisitation", um nur ein paar der Bildthemen zu erwähnen.

Zu jedem Bildthema haben die Autoren eine knappe Einführung verfasst, und zu jedem einzelnen Bild gibt es einen kurzen Text mit Quellenangaben, Sachinformationen und Kommentaren; ausserdem werden im einleitenden Kapitel unter dem programmatischen Titel "Bilder in der Erziehungswissenschaft" (S. 9ff) Überlegungen zum "Umgang mit Bildern" (ebd.) angestellt, die nicht nur hilfreich sind für die Orientierung angesichts der Fülle der zusammengetragenen Bilder, sondern auch für die Arbeit mit Bilddokumenten in Forschung und Lehre, im Selbststudium wie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aller Stufen.

Johannes Gruntz-Stoll

## **HINWEISE AUF UNTERRICHTSHILFEN UND METHODISCHE ANREGUNGEN**

Missionskonferenz der deutschen und rätoromanischen Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein / Kooperation Evangelischer Kirchen und Missionen (Hrsg.) 1991

*Ein Regenbogen von Kulturen und Religionen.* Begegnungen in der Schweiz wagen.... Eine Arbeitsmappe mit drei Broschüren, 190 Seiten. Fr. 19.50 plus Porto. Bezugsquelle: Arbeitsstelle Missionskonferenz, 6405 Immensee.

Die Arbeitsmappe ist ein konkreter Beitrag zur pädagogisch-didaktischen Verwirklichung der in der EDK-Erklärung "Rassismus und Schule" (Juni 1991) aufgestellten Grundsätze zum Umgang mit Mitmenschen anderer Kulturen und Religionen. Das Arbeitsmaterial ist in drei sich gegenseitig ergänzende Teile gegliedert:

I *Erfahrungen.* Mitglieder der verschiedenen Religionsgemeinschaften kommen mit ihren Alltagserfahrungen und ihren Bedürfnissen direkt zu Wort. Diese Broschüre eröffnet einen konkreten Einblick in religiöse Erfahrungswege von in der Schweiz lebenden Juden, Muslimen, Buddhisten, Hindus und Christen. Zudem geben einige Erfahrungen mit dem interreligiösen Dialog in Europa, Asien, Afrika und Lateinamerika Reflexionsstoff und Ansporn für das gegenseitige Zuhören und Miteinandergehen.

II *Lesebuch.* Dieser Teil enthält Texte, Gebete und Gedichte sowie Zeichnungen. Eine einführende Lektüre wird Ansätze für Begegnungen und gemeinsame Erfahrungen in einer Zeit ermögliche, da die Verantwortung für die Zukunft der Menschheit allen religiösen Wegen gemeinsam ist.

III *Hilfen für Begegnungen in Schule, Gemeinde und Nachbarschaft.* Damit das Reden über den Dialog zur betroffenen Begegnung führen kann, bringt dieser Teil in der Art eines Handbuchs für den Alltag Anregungen für Private, Schulen und Gemeinden. Nach jedem Beitrag geben Fragen Impulse zu konkreten Schritten.

MÜLLER, Georg (Hrsg.) 1991

**HEUREKA Nationale Forschungsausstellung 1991.** Zürich: Zürcher Forum. 201 Seiten, Fr. 38.-- (Ausgabe auch in französischer Sprache).

Zur Halbzeit der Nationalen Forschungsausstellung HEUREKA (10. Mai bis 27. Oktober 1991) ist ein Bildband erschienen; für die meisten der zahlreichen Besucher bereits ein Erinnerungsbuch, für manche vielleicht noch eine Anregung und ein Führer durch die Ausstellung. Die graphisch ansprechend gestaltete Publikation dokumentiert in Bild (Fotos: Eduard Widmer) und Wort den "Forschungsplatz Schweiz", wie er in der nationalen Schau auf der Zürcher Allmend sich den (bis zum Ausstellungsende erwarteten 900'000) Besucherinnen und Besuchern präsentiert. Die einzelnen Ausstellungssektoren werden im Buch von Vertretern der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen auf je einer Seite sowie in ausführlichen Bildlegenden kommentiert. Der illustrative Bildband könnte sich zur Nachbetrachtung eignen und so einen Beitrag leisten zur Verarbeitung und Vertiefung der für manche Schulklassen vielleicht allzu flüchtigen Eindrücke beim Gang durch die Wissenschafts- und Technikschau.

## NEUERSCHEINUNGEN

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

- Baacke, D., Schäfer, E., Treumann, K.P. & Volkmer, I. (1990). *Neue Medien und Erwachsenenbildung*. Berlin: de Gruyter.
- Benner, D. & Kemper, H. (1991). *Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans*. Weinheim: Beltz.
- Dichanz, H. (1991). *Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem*. Weinheim/München: Juventa.
- Fintelmann, K.J. (1991). *Hibernia - Modell einer andern Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hodel, G. (1991). *LehrerInnenmangel LehrerInnenarbeitslosigkeit: zu den Veränderungen auf dem Stellenmarkt der bernischen Primarlehrkräfte im 19. und 20. Jh.* Lizentiatsarbeit. Ebikon: Selbstverlag.
- Hornstein, W. (1990). *Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen - Problemkonstellationen - Zukunftsperspektiven*. Stuttgart: Klett.
- Hugi, R. (1991). *Die Bedeutung der Vorwissensorganisation beim Lernen*. Dissertation. Universität Freiburg CH.
- Kluge, K.-J. & Sievert, U. (Hrsg.) (1990). *Lernen als Dialog*. "Werkstatt"-Berichte über Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Erziehern unter erschwerten Bedingungen. 2 Bde. München: Minerva.
- Meyer, P. (Hrsg.) (1991). *Freies Arbeiten in Sekundarschulen: Praxisberichte, Impulse, Reflexionen*. Lesehefte zur Jenaplan-Pädagogik, Heft 15. Heinsberg: Elke Dieck.
- Patry, J.-L. (1991). *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Bern: Lang.

- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Röhrs, H. (1991, 3. Aufl.). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmidt, S. (1991). *Rechenunterricht und Rechendidaktik an den rheinischen Lehrerseminaren*. Eine Studie zur Fachdidaktik innerhalb der Volksschullehrerbildung an Lehrerseminaren. Habilitationsschrift. Köln: Böhlau.
- Stalman, F. (1991). *Die Schule macht die Mädchen dumm. Probleme mit der Koedukation*. München: Piper.
- Strittmatter, P. (Hrsg.) (1990). *Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven*. Festschrift zum Kolloquium am 15.3.90 in Freiburg i.Br. anlässlich des 60. Geburtstags von Dr. Gunther Eigler, Professor für Erziehungswissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg i.Br. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wenzel, H., Wesemann, M. & Bohnsack F. (Hrsg.) (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung: ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 4. Weinheim/Basel: Beltz.

## KURZNACHRICHTEN

### CH BERICHT LEFOMO DER EDK

Der Vorstand hat den von einer Studiengruppe ausgearbeiteten Bericht zur Vernehmlassung freigegeben. Mittels eines Fragebogens soll die Meinung der Betroffenen präzise erhoben werden. Die Vernehmlassung dauert vom 1.4. bis 30.11.91. Eingeladen werden die Regionen, Kantone, Lehrerorganisationen und weitere an der Lehrerfortbildung interessierte Kreise. Der Bericht ist gedruckt erschienen (Dossier 16A). Erhältlich bei: EDK Schweiz, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern.

### CH NEUBESETZUNGEN BEI DER EDK

Auf Ende August 1991 ist *Dr. Ruedi Stambach* nach sechsjähriger erfolgreicher Tätigkeit als Präsident der Pädagogischen Kommission der EDK zurückgetreten. Dr. Stambach übernimmt die Leitung der von der Regionalkonferenz EDK-Ost neu geschaffenen Intensivlehrerfortbildung.

Zur Nachfolgerin hat der Vorstand der EDK *Frau Christine Kübler-Witschi*, Hauterive NE, ernannt. Mme Kübler, licenciée ès lettres und Inhaberin eines Lehrdiploms, ist als Gymnasiallehrerin in Neuenburg tätig und war als Projektleiterin oder wissenschaftliche Mitarbeiterin an verschiedenen Projekten der Lehrerbildung und der Schulentwicklung beteiligt. Sie hat ihr Amt am 1. September 1991 angetreten. Die PK wird damit erstmals seit ihrem Bestehen (1971) von einer Frau und einer Vertreterin der welschen Schweiz präsidiert.

Gleichzeitig mit diesem Wechsel wurden innerhalb des Generalsekretariats die Aufgaben neu verteilt.

*Dr. Jean-Pierre Meylan* gibt das Sekretariat der PK ab und übernimmt neue Aufgaben im Bereich des postobligatorischen Bildungswesens und der interkantonalen Anerkennung von Diplomen. Das Sekretariat der PK wird neu vom Leiter der Abteilung Schulentwicklung, *Urs Kramer*, besorgt; ihm obliegt weiterhin die Koordination der Ausschuss-Sekretariate und die Stellvertretung des Generalsekretärs.

### CH NEUE STUDIENGRUPPE DER EDK

Die Mikroelektronik hat im sonderpädagogischen Bereich neue Möglichkeiten zur Förderung behinderter Menschen geschaffen. Aus dieser Erkenntnis heraus hat die EDK beschlossen, eine Studiengruppe "Neue Informationstechnologien in der Sonderpädagogik" einzusetzen. Sie arbeitet mit der von der EDK und vom BIGA geschaffenen Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen zusammen.

Kontaktperson: Elisabeth Schweizer-Mäder, Bodenächerstr. 28, 5417 Untersiggenthal, Tel. 056 28 35 01.

### CH PLAKATSERIE "FAMILIE"

StudentInnen der Schule für Gestaltung in Lausanne haben im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherung Plakate zum Thema Familie gestaltet. Sechs Plakate werden im Format 35x50 cm (vierfarbig) als Serie in einer limitierten Auflage gedruckt und verkauft.

Die StudentInnen haben das Thema liebevoll und engagiert umgesetzt. Hier die Titel und in Stichworten der jeweilige Inhalt, den die Plakate vermitteln sollen:

- *Familien sind grenzenlos*  
Heirat mit AusländerInnen/ Solidarität mit Familien der Dritten Welt/ Familiäre Umgruppierung (Konkubinat, Partnerschaft).
- *Lebensraum Familie*  
Familiengerechte Architektur/ Lebens- und Naturräume für die Familie/ Wohnungen auf Familienbedürfnisse angepasst.
- *Family live*  
Familie mit nur einem Elternteil/ Solidarität zwischen Generationen/ Lösung der internen Familienkonflikte.
- *Haben Sie eine Familie?*  
Isolierung von älteren Personen/ Konflikte zwischen Berufstätigkeit und Mutterschaft.
- *Zurück zur Familie*  
Spannungsfeld Kleinfamilie - Grossfamilie/ Familie - Urzelle des Staates?!/ Familie und soziale Sicherheit.
- *Familien von morgen - eine Utopie?*  
Grosse Familien/ Demographische Entwicklung in der Schweiz.

Die Plakate eignen sich für: Ausstellungen, Aktionen, Animation, Unterricht. Die 6 Plakate kosten Fr. 20.--. Bestelladresse: Ausgleichskasse Luzern, z.H. Direktionssekretariat, Postfach, 6000 Luzern 15.

#### **AG KAMPF DEM LEHRERMANGEL**

Um den Mangel an Lehrkräften an den Aargauer Schulen zu beheben, hat das Erziehungsdepartement ein Projekt "Genügend Lehrerinnen und Lehrer für unsere Schulen" erarbeitet. Mit verschiedenen Not- und Sofortmassnahmen sollen die "bestehenden Ressourcen" noch besser ausgeschöpft

und neu erschlossen werden, erklärte Erziehungsdirektor Arthur Schmid.

Rund drei Monate vor Beginn des neuen Schuljahres waren laut Arthur Schmid 230 Lehrerstellen an den Aargauer Schulen noch nicht besetzt. Durch Neupatentierungen könne der Bedarf nicht mehr gedeckt werden. Da sich der Lehrermangel auch in anderen Kantonen bemerkbar mache, könne nicht mehr mit dem Zuzug von ausserkantonalen Lehrkräften gerechnet werden, betonte der Erziehungsdirektor. Folglich blieben somit im neuen Schuljahr "eine ungewisse Anzahl" Stellen unbesetzt.

Als "besonders dramatisch" bezeichnet das Erziehungsdepartement die Situation bei den Hauswirtschaftslehrerinnen.

Lehrkräfte mit ausländischem Patent sollen bessergestellt werden. Ab August sollen diese als Vikare angestellt werden können. Zudem sollen ausländische Lehrkräfte unter gewissen Bedingungen die aargauische Wahlfähigkeit erlangen können. Im laufenden Schuljahr unterrichten rund 90 Lehrkräfte vor allem aus dem süddeutschen Raum an den Aargauer Schulen.

Weiterhin will das Erziehungsdepartement Wiedereinstiegskurse anbieten für Personen, die ein Lehrpatent für Primar-, Real- und Sekundarschule, für Textiles Werken, für Hauswirtschaft oder für den Kindergarten besitzen, derzeit jedoch nicht im Schuldienst stehen.

Falls sämtliche Teilprojekte nicht zu einer Entschärfung des Lehrermangels führen sollten, müssten laut Bruno Biberstein, Sekretär des Erziehungsdepartementes, auch Klassenzusammenlegungen, Schülertransporte in andere Gemeinden oder die Herab-

setzung der Pflichtstundenzahl der Schüler ins Auge gefasst werden. Derartige "schulorganisatorische Massnahmen" würden jedoch nur in allerletzter Priorität ergriffen. (sda)

#### **AG LEHRER(INNEN)BILDUNG FÜR BERUFSLEUTE**

Am 15. August 1991 haben 60 Damen und Herren nach absolviertem Aufnahmeverfahren das berufsbegleitende Semester des Zweiten Bildungsweges an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt begonnen. Diese Ausbildung wird drei Jahre dauern; der zweite Ausbildungsgang 1992 bis 1995 ist bereits ausgeschrieben. Gleichzeitig wurde im Rahmen eines vom Grossen Rat beschlossenen Versuchsprojektes ein verkürzter Kurs für Inhaberinnen und Inhaber von Lehrdiplomen (Kindergärtnerinnen, Handarbeitslehrerinnen u.a.) ausgeschrieben. Der erste Versuchskurs wird im Oktober mit einem berufsbegleitenden Semester beginnen. Daran anschliessen werden zwei Vollzeitsemester.

Die Erfahrungen mit den verschiedenen Ausbildungsarten sollten der-einst in ein Gesamtkonzept Lehrerbildung einbezogen werden.

#### **BE HERZOG NACHFOLGER VON AEBLI**

Der Regierungsrat hat den 42jährigen Professor Walter Herzog zum Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie gewählt. Herzog wurde in Steckborn geboren und hat an der Universität Zürich Psychologie, Soziologie und Pädagogik studiert. 1980 promovierte er in Pädagogik. Sechs Jahre später hat er sich auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie habilitiert. Seit 1975 ist Walter Herzog am Pädagogischen Institut der Universität Zürich tätig, zu-

letzt als Assistenzprofessor. Er tritt am 1. Oktober 1991 die Nachfolge des bereits im Herbst 1988 in den Ruhestand getretenen und in der Zwischenzeit verstorbenen Professor Hans Aebli an. (aid)

#### **BE STUDIENDAUER VERKÜRZEN**

Die Berner Regierung beauftragt die Universitätsleitung, Rahmenpläne vorzulegen, nach denen die Mehrheit der Studierenden ab dem Wintersemester 1992/93 ihr Studium innerhalb von maximal fünf Jahren beenden können. Die Promotionsanforderungen seien so zu gestalten, dass eine Dissertation in der Regel am Ende des siebten Studienjahres eingereicht werden kann. Die Studiengänge sollen auf Jahres- statt auf Semesterbasis konzipiert werden.

#### **BE THEATERPÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT BERN**

32 Teilnehmer(innen) der zweijährigen theaterpädagogischen Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung an der Universität Bern haben ihren Kurs erfolgreich abgeschlossen.

Die theaterpädagogische Zusatzausbildung ist berufsbegleitend, dauert 4 Semester und richtet sich an zukünftige und ausübende Lehrerinnen und Lehrer. In der Grundausbildung im ersten Jahr lernen die Teilnehmer verschiedene Formen des "darstellenden Spiels" kennen und erfahren, wie man diese Spielformen im Unterricht einsetzt. In der Hauptausbildung im zweiten Jahr wird vermehrt szenisch gearbeitet: Fachleute vermitteln den Kursteilnehmer(inne)n die Grundlagen der Themen- und Stückauswahl, der Inszenierung und der Bühnengestaltung.



Von Anfang an war das Interesse an den theaterpädagogischen Kursen grösser als die mögliche Teilnehmerzahl. Da die universitären Lehrerbildungseinrichtungen und die Lehrerfortbildung diese Zusatzausbildung finanzieren und momentan im Bildungswesen keine zusätzlichen Gelder erhältlich sind, kann das Kursangebot vorläufig nicht ausgebaut werden. (cw)

#### **BE FÖRDERUNG DER ERWACHSENENBILDUNG**

Das neue, in der Volksabstimmung gutgeheissene Erwachsenenbildungsgesetz des Kantons Bern wird dem Kanton jährlich Mehrkosten von rund sechs Millionen Franken bringen, was einer Zunahme um 50% gegenüber den heutigen staatlichen Aufwendungen für die Erwachsenenbildung entspricht.

#### **BL LEHRERSEMINAR LIESTAL**

Am Lehrerseminar Liestal ist im Verlaufe der letzten Jahre eine Vertrauenskrise entstanden. Ehemalige Lehrkräfte, ein Teil der heutigen Lehrerschaft und Seminaristinnen und Seminaristen äusserten mehrfach Kritik an der Seminarleitung.

Die Erziehungs- und Kulturdirektion versuchte, die Situation aufzufangen, indem sie durch den Regierungsrat eine Seminarreform in Gang setzen liess, die von einem aussenstehenden Berater begleitet wird. Sie verband damit die Hoffnung, dass durch die Vorgabe eines gemeinsamen, positiven Ziels alle Beteiligten die Chance für einen Neubeginn erhalten.

Die letzten Wochen zeigten jedoch, dass sich die nötige Vertrauensbasis zwischen Seminarlehrerschaft und Rektor nicht wieder herstellen lässt.

Die Regierung beschloss deshalb im gegenseitigen Einvernehmen mit Herrn Alfred Blättler, ihn von der Leitung des Seminars zu entlasten und ihm im Rahmen der übrigen Staatsverwaltung eine neue Aufgabe zu übertragen. Der Regierungsrat dankt Herrn Blättler für seinen langjährigen Einsatz als Rektor des Lehrerseminars.

#### **GR LEHRER(INNEN)BERUF SOLL ATTRAKTIVER WERDEN**

Drei Schwerpunkte sind es, welche die Teilrevision der Verordnung über die Besoldung der Volksschullehrer im Kanton Graubünden prägen, mit der sich der Grosse Rat zu befassen hatte. Es sind das die Festlegung der von den Lehrkräften wöchentlich zu erteilenden Zahl der Lektionen und deren Dauer, die Gewährung einer Altersentlastung der Lehrkräfte ab dem 55. beziehungsweise dem 60. Altersjahr sowie die Ermöglichung des Bezuges von zwei bezahlten Fortbildungsurlauben.

#### **LU NEUER SEMINAR-DIREKTOR**

Der Regierungsrat des Kantons Luzern hat Dr. Jo Kramis zum Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Hitzkirch gewählt. Jo Kramis ist gegenwärtig Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ue. Der designierte Direktor tritt sein Amt nach den Herbstferien an. Er wird damit Nachfolger von Dr. Lothar Kaiser, der auf Ende des laufenden Schuljahres aus dieser Funktion ausscheidet.

### **LU LEITER DER GRUPPE "LEHRERBILDUNG"**

Der Regierungsrat hat Dr. Hans-Ruedi Schärer, Luzern, zum Vorsteher der Gruppe Lehrerbildung gewählt, die im Zuge der Strukturreform im Erziehungsdepartement neu geschaffen worden ist. Der promovierte Germanist war von 1980 bis 1990 als Lehrer an der Kantonsschule Luzern, ab 1987 auch als Pädagogischer Sekretär der Mittelschulabteilung im Luzerner Erziehungsdepartement und seit Mitte 1990 ausschliesslich als deren interimistischer Leiter tätig.

Der Gruppe Lehrerbildung, deren erster Vorsteher Dr. Schärer nun wird, gehören neben den Lehrerseminaren aller Stufen auch die Fort- und Weiterbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer sowie die Bibliotheks- und Medienberatungsstelle an.

### **LU LEHRER(INNEN)MANGEL**

Der Kanton Luzern hat Schwierigkeiten, genügend Lehrerinnen und Lehrer zu finden. Laut einem Ende Mai veröffentlichten Communiqué sind vor allem in der Primarschule und in Landgemeinden Stellen unbesetzt. Das Erziehungsdepartement bezeichnet die Situation als schwierig, jedoch nicht ausweglos. Im Vergleich zum Vorjahr, als knapp noch alle Stellen besetzt werden konnten, fehlen heute rund doppelt so viele Lehrpersonen.

Zurzeit sind für das nächste Schuljahr rund 30 Stellen auf der Primarstufe und 12 auf der Sekundarstufe I sowie etliche Teilpensen noch unbesetzt. Auch für das übernächste Schuljahr (1992/93) sind Probleme zu erwarten, da die Zahl der Seminarabgänger nochmals kleiner wird. Hingegen scheinen die Voraussetzungen von 1993 an wieder günstiger, wenn

wieder mehr Junglehrerinnen und -lehrer die Seminare verlassen.

### **LU BERICHT ZUM KONGRESS SGBF/SSRE 1990**

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) hat im Juni 1990 den SGBF-Kongress zum Thema "Wie lernt die Schule" in Einsiedeln organisiert. Die kommentierten Thesen der sieben Autorinnen und Autoren sind nun in einer Broschüre (93 Seiten) veröffentlicht worden. Bezugsquelle: ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon, Tel. 041 36 59 13.

### **SG LEHRER(INNEN)BILDUNG FÜR BERUFSLEUTE**

Im Kanton St. Gallen sollen Berufsleute ab 25 am Lehrerseminar Rorschach in einem fünf Semester dauernden Ausbildungsgang zu Primarlehrerinnen und -lehrern ausgebildet werden. Der St. Galler Regierungsrat will damit dem Lehrermangel begegnen und ab Beginn des zweiten Semesters des Schuljahres 1991/92 einen Ausbildungsgang für Berufsleute führen.

Begonnen wird der ausserordentliche Ausbildungsgang mit einem Pilotkurs mit beschränkter Teilnehmerzahl, in dem Erfahrungen mit der Umschulung gesammelt werden sollen. Der neue Ausbildungsgang dauert zweieinhalb Jahre. Die Umschulung steht Frauen und Männern ab 25 Jahren offen, die eine wenigstens dreijährige Berufsausbildung abgeschlossen und einige berufliche Erfahrung gesammelt haben. Für Erwachsene, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, besteht die Möglichkeit, berufsbegleitend fünf Semester an der Ostschweizerischen Maturitätsschule für Erwachsene zu absolvieren und nach bestandener Teilprüfung in den Lehramtskurs für Maturi einzutreten.

# Haupt



## für Bücher

Subskriptionspreis bis  
31.10.1991: Fr. 124.–  
Danach: Fr. 150.–

Umfassend und aktuell:  
Das Handbuch zur  
Pädagogik der 90er Jahre!

Senden Sie mir/uns bitte:

- Ex. Roth L. (Hrsg.), **Pädagogik**  
Handbuch für Studium und Praxis  
bis 31.10.91: Fr. 124.–, danach Fr. 150.–
- Ex. Pädagogik-Gesamtverzeichnis  
Verlag Paul Haupt *gratis*

Name: .....

Adresse: .....

Einsenden an: **Buchhandlung Paul Haupt**  
**Falkenplatz 14, 3001 Bern**

☎ 031/23'24'25

**Bündner Frauenschule Chur**

Infolge Pensionierung der Stelleninhaberin suchen wir:

**Abteilungsleiter/in des  
Handarbeitslehrerinnenseminars**

in Kombination mit der Funktion als

**Stellvertretende/r Vorsteher/in**

für die Gesamtschule oder in Kombination mit der Funktion als

**Abteilungsleiter/in des  
Hauswirtschaftslehrerinnenseminars**

**Voraussetzungen:**

Handarbeitslehrerinnenpatent mit Zusatzausbildung oder Hochschulabschluss oder gleichwertige Ausbildung.

**Aufgabenbereich:**

Leitung des Seminars oder der Seminare und Unterrichtsverpflichtung in mindestens einem der Fächer: Handarbeit/Fachdidaktik, Hauswirtschaft/Fachdidaktik, allgemeine Didaktik, Pädagogik/Psychologie oder eventuell einem weiteren Fach.

Stellvertretende Vorsteherin für die Gesamtschule (Kindergärtnerinnenseminare, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminar, Hauspflegerinnenschule, Vorschule für Pflegeberufe, Lehrwerkstätte für Damenschneiderinnen).

Wir bieten zeitgemässe Entlohnung im Rahmen der Personalverordnung.

Auskünfte über Aufgabenbereiche und Kombinationsmöglichkeiten erhalten Sie über Tel. 081 27 54 44 (Bündner Frauenschule).

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit den üblichen Unterlagen bis zum **30. Oktober 1991** an das Personal- und Organisationsamt des Kantons Graubünden, Steinbruchstrasse 18/20, 7000 Chur (Tel. 081 21 21 21).

8./9. November 1991  
in Baden  
Jahresversammlung  
VSG/SPV

ISSN 0259-353X

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN)  
DIESER NUMMER**

AMRHEIN Hans, Reutistr. 5A, 8280 Kreuzlingen TG. -  
CANDRIAN, Hans-Paul, Lehrerseminar Mariaberg, 9400 Rorschach. - GATHER THURLER Monica, Route des Arenays 19, 1806 St. Léger VD. - GRUNTZ-STOLL, Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - KELLER Hans-Jürg, Rothstrasse 3, 8610 Uster ZH. - METZ Peter, Universität Bern, Abt. Allg. Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - MÜLLER Romano, Brunngrabenstrasse 12, 4500 Solothurn. - PERRENOUD Philippe, Dr., Service de la recherche sociologique, 8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève. - RÖTHLISBERGER Hans, Universität Bern, Sek.-Lehramt, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - RÜEDI, Jürg, Dr., Lehrerseminar, 4410 Liestal BL. - STEBLER Rita, Universität Bern, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, Postfach, 3000 Bern 9. - VÖGELI-MANTOVANI Urs, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5001 Aarau.

Bitte alle Adressänderungen und Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:  
**Beiträge zur Lehrerbildung**, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,  
CH-3052 Zollikofen