

Füglister, Peter

Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 199-209



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Füglister, Peter: Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 199-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133573

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung

Peter Füglistner

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

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

Von Fachkursen zu Lehrgängen und mitgestalteten Lernräumen

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

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

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

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

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

Die Entwicklung von Langzeitkursen: ein Lehrstück in Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

Kontraktlernen

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

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

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

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

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

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

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

Strukturieren: dem Bildungsurlaub Form geben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mitverantworten: dem Studium von innen her Gestalt geben

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

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

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

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

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

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

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

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

Konsensfindung als Vorspiel zum Kontraktlernen

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

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

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

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

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

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

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

Kontraktlernen: Mittel, Weg und Ziel subjektorientierter Bildung

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

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

Für Meueler (1994, 54f.) ist die Erwachsenenbildung primär der Ort, wo für den Menschen, der im Alltag vielfältigen fremdbestimmten Anpassungszwängen unterwor-

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

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

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

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

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

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

Literatur

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