

Bertschy, Beat

## Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 37-50*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bertschy, Beat: Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 37-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136326

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen<sup>1</sup>

Beat Bertschy

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg weisen die Studierenden mit zwei bis drei sogenannten «Komplexen Aufgaben» ihre Leistungen pro Studienjahr nach. Diese insgesamt sieben konkreten «Komplexen Aufgaben» und das Beurteilungsverfahren wurden von einem Team von französisch- und deutschsprachigen Dozierenden der PH FR entwickelt. Im Folgenden wird dargestellt, wie an der PH Freiburg pädagogisch-psychologische Aspekte des beruflichen Handelns geprüft werden, die nebst der didaktischen Aufgabe das Kerngeschäft des Lehrberufes ausmachen. Reflektiert wird dabei, (1) welches pädagogische Wissen Lehrpersonen brauchen, (2) wie pädagogisches Wissen als Ressource für berufliche Kompetenzen anhand eines Fallbeispiels geprüft wird. Es wird begründet, (3) warum fallbasiert geprüft wird, und präzisiert, (4) was mit dem dargestellten Aufgabentypus genau geprüft wird, (5) wie sich reflexive Wissensverwendung in einer komplexen Aufgabe und damit «reflexive Praxis» beurteilen lässt. Der Beitrag endet (6) mit persönlichen Gedanken.

### 1. Welches pädagogische Wissen brauchen Lehrpersonen?

Lehrpersonen haben einen Bildungsauftrag, der mit Fragen der angemessenen Förderung von Kindern unterschiedlicher Begabungen und unterschiedlicher Bedürfnisse, der Klassenführung, der Leistungsbeurteilung, der Zusammenarbeit mit Eltern und Schulpädagogen gekoppelt ist. Viele Lehrpersonen halten sich von ihrer Grundausbildung her für die (fach-)didaktischen und methodischen Berufsaufgaben gut vorbereitet. Pädagogische Aufgaben wie das Individualisieren, die Klassenführung und der Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen bleiben dagegen eine Herausforderung. So erleben 87.5% der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger im 1. und 2. Jahr im Kanton ZH «den Anspruch, den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden» (Zingg & Grob, 2002) als belastend. Und 58.4% belastet es, «sich für einzelne Schülerschicksale verantwortlich [zu] fühlen» (ebd., S. 221). Die grössten Unterstützungsbedürfnisse liegen bei der Klassenführung: «45.5% der Berufseinsteiger/innen fühlen sich durch Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung belastet» (ebd., S. 222). Hier hat die Lehrlernen- und Lehrerbildung weiterhin anzusetzen, um die angehenden Lehrpersonen nicht nur für das Unterrichten, sondern auch für das Erziehen, Beraten und Beurteilen

<sup>1</sup> Dieser Artikel ist Gabriel Schneuwly, dem Wegbereiter und Gestalter der PH Freiburg, gewidmet. Er hat die Idee der Komplexen Aufgaben als Leistungsnachweise an der PH Freiburg massgeblich entwickelt. Ende 2006 hat er die Leitung unserer Institution leider abgegeben und sich beruflich neu orientiert.

kompetent vorzubereiten. Insofern hat sie von ihrem Auftrag her möglichst dasjenige pädagogische Wissen bereitzustellen, das zur Bewältigung und Gestaltung des beruflichen Auftrags erforderlich und nützlich ist. Sie muss sich dabei am erziehungswissenschaftlichen Wissen und am Praktiker-Wissen aus dem Berufsfeld orientieren. Nach Shulman (1987, S. 8) verfügen professionelle Lehrpersonen über eine vielfältige und flexible Wissensbasis: Lehrpersonen müssen (1) ihr Fach kennen (content knowledge), (2) allgemein über Pädagogik Bescheid wissen, etwa über Klassen- und Gesprächsführung sowie Prüfungsgestaltung (general pedagogical knowledge), (3) Lehrpläne und Lehrprogramme kennen (curriculum knowledge). Shulman hebt hervor, dass (4) das pädagogische Wissen über die Inhalte (pedagogical content knowledge) der wichtigste Teil der Wissensgrundlage ist: Er bezeichnet dies als ‹Amalgam› von Fachinhalten und didaktisch-pädagogischem Wissen, das für die Lehrerverberufung charakteristisch ist. Weiter gehört (5) das Wissen über die Schüler und Schülerinnen (knowledge of students), (6) das Wissen über die Umstände der Erziehung, die Klassensituation, aber auch über die lokale Geschichte, Kultur und Politik (knowledge of educational contexts), (7) das Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte und deren philosophischen und historischen Hintergrund (knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds) dazu. Diese Kategorisierung nach Shulman verdeutlicht, dass das berufsspezifische Wissen der Lehrpersonen ein Gemisch aus fachlichem, fach- und allgemein-didaktischem, lernpsychologischem, pädagogischem und normativem Wissen zur Unterrichtsführung und Lerngestaltung ist. Es beruht auf subjektiven Erfahrungen (praktischem Wissen) und persönlichen Überzeugungen, die oft im Handeln oder in Verfahrensschritten implizit eingelagert sind. Bei der Ausbildung der Lehrpersonen muss versucht werden, dieses persönliche Wissen aus der Praxis mit wissenschaftlichem Wissen anzureichern, manchmal auch zu korrigieren.

## 2. Problemorientiert prüfen – ein Beispiel

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie an der PH Freiburg das pädagogisch-psychologische Wissen zertifizierend geprüft wird, nach Shulman (1987) insbesondere (2) das allgemein pädagogische Wissen, (6) das Wissen über die Umstände der Erziehung und (7) das Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie teilweise auch (4) das pädagogische Wissen über die Inhalte, das als Grundlage dafür dient, ‹wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lerner/innen angepasst werden› (Staub, 2001, S. 180). Weil Studierende sich möglichst gesichertes und bewährtes Wissen aneignen müssen, welches als Ressource zum Aufbau von Kompetenzen erforderlich ist, haben wir uns bei der Entwicklung des Ausbildungskonzeptes der PH Freiburg u.a. an den Standards nach Oser (1997) orientiert. Er versteht Standards als hochprofessionelle Kompetenzen, die theoretisch wie empirisch fundiert sind. Sie müssen geübt werden, damit sie in der Praxis qualitativ voll eingesetzt werden können und auch in herausfordernden Situationen einsetzbar bleiben.

Zur Prüfung des pädagogischen Wissens haben wir einen Aufgabentypus entwickelt, der die *Wissensbasis* der folgenden Standard-Gruppen (Oser, 1997) abdecken soll: insbesondere (1) Lehrer-Schüler-Beziehungen, (2) Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln, (3) Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, (4) Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, (9) Zusammenarbeit in der Schule, (10) Schule und Öffentlichkeit, teilweise auch (5) Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, (7) Leistungsmessung, (11) Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft.

Andere Standard-Gruppen nach Oser wie (6) Gestaltung und Methoden des Unterrichts, (8) Medien, (12) allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen sollen in anderen zertifizierenden Prüfungen (Diplompraktikum, praktisches Unterrichtsexamen sowie Evaluation und Verteidigung einer durchgeführten Unterrichtseinheit) abgedeckt werden. An der PH Freiburg arbeiten wir mit einer von den Standards nach Oser inspirierten, aber selbst entwickelten Kompetenzenliste. Wir arbeiten mit zwölf Kompetenzen (A bis L). Jede dieser Kompetenzen (z.B. Kompetenz F) besteht aus mehreren Komponenten (Fa bis Fd). Die Komplexe Aufgabe (KA 5-6.1), die weiter unten näher vorgestellt wird, deckt die Kompetenzen F bis I, aber auch einzelne Komponenten anderer Kompetenzen der PH Freiburg ab (vgl. Tab. 1).

Komplexe Aufgaben sollen gemäss der Intention der beiden «Architekten» des Ausbildungskonzeptes der PH Freiburg, Gabriel Schneuwly und Marie-Andrée Richoz, verhindern, dass Studierende in traditionellen Prüfungen für die verschiedensten Lernveranstaltungen lediglich träges Wissen reproduzieren müssen, das im beruflichen Alltag kaum eine Anwendung findet. Es wurden daher insgesamt sieben unterschiedliche Aufgabentypen entwickelt, die Bertschy & Schneuwly (2006) knapp vorgestellt haben. Für den pädagogisch-psychologischen Bereich wurde in Anlehnung an die schriftliche Diplomprüfung für Juristinnen und Juristen die Idee ausgearbeitet (Bertschy & Schneuwly, 2000), als Lehrperson in einer *begrenzten* Zeit einen pädagogischen Fall *angemessen* zu lösen. Als Hilfsmittel sind alle Kursunterlagen, Fachbücher und die Internet-Nutzung zugelassen. Im Kern geht es bei der unten stehenden Aufgabe darum, gegen Ende der Grundausbildung ein zugewiesenes Fallbeispiel zu analysieren und theoriengeleitet Handlungsmassnahmen zu entwickeln. Das folgende Beispiel (einer Komplexen Aufgabe 5-6.1) soll dies veranschaulichen:

Die Kinder im Kindergarten einer deutschsprachigen Vorortsgemeinde der Stadt Freiburg, an der es insgesamt 4 Kindergarten-Klassen gibt, schätzen Samuel. Er kann sehr lustig und unterhaltsam für die Klasse sein. Samuel spricht im Kindergarten kurze Sätze in der Standardsprache. Manchmal spricht er auch französisch, merkt dann aber, dass seine Mitschüler/innen ihn nicht verstehen. Im Kreisgespräch steht er oft auf, während die andern sitzen bleiben, oft schaut er zum Fenster hinaus und wirkt unruhig. Er zeichnet nicht gerne. Dagegen ist er im Sportunterricht einer der besten. Er kann sehr schnell rennen und klettert sehr sicher. Manchmal ärgern sich einige Kinder über Samuel, weil er bei den attraktiven Ämtchen immer dran kommen möchte. Die einen stört es, wenn er sie in der Freiarbeit schupft. Dabei lacht er schelmisch. Die Kindergärtnerin hat dies schon oft beobachtet. Sie erinnert dann jeweils Samuel an die Regeln des Kindergartens. Andererseits kann Samuel auch sehr höflich und zuvorkommend sein. Wenn die Klasse z. B.

jeweils an einem Nachmittag pro Woche in den Wald geht, verschenkt er anderen Kindern oft eine Cervelat zum Bräteln.

Die Klasse zählt insgesamt 21 Kinder. Davon sind 13 Knaben, drei der Mädchen stammen aus Serbien, sie verhalten sich angepasst und still. Weil sie so still sind, kann die Kindergärtnerin noch nicht abschätzen,

Tabelle 1: Berufliche Kompetenzen und Komponenten, die auf pädagogischem Wissen als Ressource beruhen

Kompetenz F: mit den Schülerinnen und Schülern eine Gemeinschaft und ein lernförderliches Klassenklima aufbauen: (Dazu zählen die Komponenten ...)	
Fa:	Regeln des sozialen Lebens aushandeln und durchsetzen
Fb:	einen Klassenrat initiieren und leiten
Fc:	eine pädagogische Beziehung zum einzelnen Kind und der ganzen Klasse entwickeln und gestalten
Fd:	die Schüler und Schülerinnen in die Verantwortung für ihren Lernprozess einbeziehen
Kompetenz G: mit den berufsethischen Dilemmata professionell umgehen	
Ga:	bei den Schülerinnen und Schülern einen Sinn für Verantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit entwickeln
Gb:	Vorurteile und Diskriminierungen jeglicher Art bekämpfen
Gc:	Präventiv zur Verminderung von Gewalt in der Schule beitragen
Gd:	sich in seinen Entscheidungen und Beziehungen auf die ethischen Standesregeln des Berufs abstützen
Kompetenz H: die Eltern informieren und einbeziehen	
Ha:	Elterngespräche leiten, Lernfortschritte der Kinder anerkennen und Lernschwierigkeiten bestimmen
Hb:	Elternabende organisieren und durchführen
Hc:	weitere Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten
Hd:	Konflikte mit den Eltern konstruktiv und lösungsorientiert austragen
Kompetenz I: in beruflichen Teams zusammenarbeiten	
Ia:	sich in eine Gruppe integrieren und für ein erfolgreiches Funktionieren der Zusammenarbeit sorgen
Ib:	gemeinsam komplexe Situationen analysieren und bewältigen
Ic:	gemeinsam Zielvorstellungen und Massnahmen erarbeiten
sowie die folgenden Komponenten anderer Kompetenzen:	
Ae:	auf Unterrichtsstörungen angemessen reagieren
Bb:	Verhalten systematisch beobachten und auf dieser Grundlage geeignete Massnahmen treffen
Ca:	mit Hilfe eines breiten Methodenrepertoires und vielfältigen Lernformen den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden
Cb:	bei der Schaffung von Lernsituationen verschiedene Arten der Differenzierung (nach Zeit, Schwierigkeitsgrad, Repräsentationsformen) anwenden
Jb:	die Hilfe von externen Stellen nutzen
Ka:	Praxiserfahrungen kritisch analysieren und dabei Theoriebezüge explizit darlegen
La:	wissenschaftliche Publikationen suchen, analysieren und kritisch nutzen

was und wie viel sie genau können und verstehen. Ein Mädchen, Tanja, wiederholt den Kindergarten. Sie zeichnet wunderbar, ihre Spezialität sind Pferdedarstellungen.

Die Kindergärtnerin organisiert anfangs November einen Tag der offenen Türe. Viele Eltern kommen und sind neugierig, wie sich ihr Kind im Kindergarten verhält. In der Phase der Freien Arbeit kneift Samuel dreimal andere Kinder, während diese konzentriert an der Sache sind. Die Kindergärtnerin hat es lediglich einmal bemerkt, dann aber Samuel sogleich aufgefordert, andere Kinder beim Arbeiten nicht zu stören. Einige Eltern beginnen untereinander zu tuscheln. Es scheint so, dass sie bereits einiges von ihren Kindern über Samuel gehört haben.

Bei der geführten Tätigkeit will die Kindergärtnerin mit der Klasse ein Lied singen. Sie fragt, wer das Lied mit Instrumenten begleiten möchte. Alle Kinder heben ihre Hand, manche sagen: «Ich, ich!» - Samuel steht auf seinen Stuhl und schreit, dass er trommeln möchte! Die Kindergärtnerin nimmt Bheslana dran, sie darf trommeln. Samuel reklamiert.

**Auftrag:** Stellen Sie sich vor, dass Sie die Lehrperson in dieser Situation sind.

1. Beschreiben Sie möglichst präzise, welche Problempunkte Sie im präsentierten Fallbeispiel sehen!
2. Nehmen Sie eine theoriegeleitete Analyse der geschilderten Situation vor!
3. Erstellen und begründen Sie einen Interventionsplan!

Die Studierenden erhalten unterschiedliche, aber analoge Fälle wie den hier präsentierten. Die Schilderungen stammen in der Regel von Lehrpersonen, wurden aber noch redaktionell bearbeitet, um eine bessere Vergleichbarkeit zu garantieren. Sie enthalten möglichst nicht nur «Probleme», sondern auch ressourcenorientierte Hinweise. Klischees und Interpretationen werden in der Fallschilderung möglichst vermieden. In jedem Fallbeispiel müssen in Nuce *theoretische* Zugänge enthalten sein, hier etwa:

- (a) Wie gehe ich als Lehrperson mit Kindern um, die Verhaltensauffälligkeiten (selbst unter Bedingungen, wo Eltern im Schulzimmer zuschauen) zeigen? Wie wird in der Fachliteratur «Verhaltensauffälligkeit» definiert? Kann Samuel z.B. als hyperaktives Kind bezeichnet werden? Inwiefern (nicht)?
- (b) Wie gehe ich als Kindergärtnerin mit diesem Knaben konkret um, der Mühe hat, sich sozial zu integrieren (und warum gehe ich so vor)?
- (c) Was tue ich mit der Klasse, damit die andern ihm dabei helfen, sich zu integrieren und er nicht zum Aussenseiter wird? Welche Bedeutung schreibe ich der Tatsache zu, dass Samuel zuhause französisch spricht? Inwiefern betrachte ich dies hier als (nicht) relevant?
- (d) Welche Massnahmen in der Klassenführung wähle ich aus? Von welchen Konzepten lasse ich mich leiten?
- (e) Wie werde ich den Bedürfnissen und der Förderung der andern Kinder (nebst Samuel) gerecht?

Für jeden Fall, mit dem wir unsere Standards prüfen, müssen wir eine exemplarische Antwort entwickeln (etwa in Form eines Concept mapping, bei welchem Fachbegriffe, Theorie-Verweise, Lernarrangements, Ziele, die Chronologie möglicher Massnahmen, Gedanken, weiter auszuführende Ideen inkl. Werkzeuge visualisiert und Begründungen stichwortartig geliefert werden).

### 3. Warum problembasiert prüfen?

Pädagogische Probleme sind immer «Gestaltungssituationen», in denen agiert oder reagiert werden muss. Sie müssen durch Sprechen und/oder Handeln bewältigt werden. Die Studierenden sollen bezogen auf den geschilderten Fall aufzeigen, wie sie konkret handeln, was sie wem wie sagen würden, welche Ziele sie verfolgen und welche (übernommenen oder selbst entwickelten) Werkzeuge sie dazu bereitstellen würden, um sich nicht nur «die Mühe und Plage des Arbeitens zu erleichtern, sondern auch eine Welt zu errichten, deren Dauerhaftigkeit gegen den verzehrenden Kreislauf des Lebens gesichert ist und ihm widersteht» (Arendt, 1958/2002, S. 300). Diese Werkzeuge sollten die Erreichung der Lernziele erleichtern und die Entwicklung hin zu stärkerer Selbstständigkeit, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit unterstützen.

Die Fälle, die wir den Studierenden vorlegen, stammen weitgehend von Praktikerinnen und Praktikern aus dem Kindergarten und der Primarschule. In diesen Berufsfeldern stellen sich lauter pädagogische Herausforderungen oder «hochwertige» Aufgaben (Reusser, 2005, S. 171). Lernpsychologisch gesehen geht es bei der Bearbeitung von Fallbeispielen um das Problemlösen. Als Fallbeispiele für diese zertifizierenden Prüfungen sammeln wir Aufgaben, die «mit einfachen gedanklichen Mitteln und Routinen nicht lösbar» (ebd., S. 172) sind. Was für das fallbasierte Lernen in der Ausbildungssituation gilt, ist auch für das fallbasierte Prüfen gültig: Wir brauchen «gute» Fälle. Diese zeichnen sich nach Reusser dadurch aus, dass sie im Sinne des situierten Lernens *authentisch, wirklichkeitsnah*, für das fachliche Denken und das künftige berufliche Handeln *repräsentativ* sind. Sie sind *relativ offen formuliert*, «ermöglichen die Bearbeitung (...) aus verschiedenen Fächern, Perspektiven» (ebd., S. 167) und lassen «mehrere richtige Lösungen» (ebd., S. 168) zu. Sie erfordern den Gebrauch von individuellen Lernstrategien und «Werkzeugen (Checklisten, Leitlinien, Frageraster, Kooperations-, Kommunikations- und Austauschformate – inkl. neue Medien und Computer-Tools)» (ebd.).

Fallbeispiele drängen sich als Prüfungsaufgaben geradezu auf: Sie entstammen einem sozialen Kontext. Die Schilderung weckt durch den narrativen Charakter das Interesse, die gesellschaftliche und pädagogische Relevanz der Aufgabe wird ersichtlich. Die Komplexität kann relativ konkret und real geschildert werden. Auch Unvoraussehbares, etwa unbeabsichtigte Nebeneffekte von Interventionen können erwähnt werden. Ein spezifisches (Problem-)Verhalten der Lernenden, Lehrpersonen oder Eltern kann in einen grösseren, systemischen Kontext gestellt werden. Wer den Fall im Komplexen Auftrag lösen will, braucht nicht abstraktes, träges Wissen, sondern anwendungsorientiertes Wissen. Hilfreich ist ein «Schutzwissen» (Oser & Hascher, 1997), ein Wissen darüber, was zu vermeiden ist, und ein Handlungswissen (prozedurales Wissen), das Erfolg verspricht. Die Fallschilderungen sind um der Vergleichbarkeit der Fälle willen standardisiert. Sie enthalten Angaben zur Klassenstufe und -grösse, zum Verhältnis von Knaben und Mädchen, zum Klassenklima (inkl. Angaben zu Leader- und Aussensei-

tertum). Andere relevante Besonderheiten wie Angaben zum soziokulturellen Umfeld der Schule oder zur sozialen Herkunft der Lernenden werden möglichst angegeben. Die Aufgabenstellungen sind im Sinne Donald Schöns (1987, S. 4 ff.) – wie praktische berufliche Situationen generell – komplex: nämlich mehrschichtig, facettenreich, mit ungewissem Ausgang, einzigartig und wertbeladen.

Die Studierenden sollen zunächst das singuläre Problem bzw. verschiedene Aspekte des Problems bestimmen («Welche Problempunkte sehen Sie?»). Anschliessend sollen sie ihr angeeignetes pädagogisches Fachwissen verwenden und im Sinne eines mehrperspektivischen Zuganges das vorliegende Fallbeispiel neu beleuchten. Dabei sollen bewusst *mehrere* Theorien, Modelle und möglichst auch Forschungsergebnisse in die Problemanalyse und Problemlösung einfließen. Damit soll dem bisher kontinuierlichen, fast systematischen Missachten des pädagogischen Wissens durch die Lehrperson (vgl. Tenorth, 1990, S. 85) entgegengewirkt und der Theorie-Praxis-Bezug durch eigene Reflexion eingefordert werden. Wer einen Fall bearbeitet, konstruiert ihn (in der realen Situation, aber auch in der Lektüre) im Sinne des sozio-konstruktivistischen Lernverständnisses mit. Gewissen Episoden oder Elementen wird aufgrund der individuellen Lebenserfahrung und Lerngeschichte eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Es geht also darum, dass die Studierenden die geschilderte Situation auch im übertragenen Sinn «lesen» können: «the situation talks back, the practitioner listens» (Schön, 1983, S. 131 f). Wer also «korrekt» hinhört, was die Situation sagt, setzt bei *relevanten Schlüsselwörtern* und bei der sachlich geschilderten Beobachtung an, versucht beim Lesen eigene und andere Interpretationen als solche zu erkennen und reflektiert damit umzugehen. Wer über ein pädagogisches Wissen verfügt, das er wirklich verstanden hat, verwendet auch präzise Fachbegriffe aus verschiedenen Theorien oder Paradigmen. Bereits Schleiermacher betonte, dass nichts in der Theorie ist, was nicht vorher in der Praxis war:

und wenn die Theorie auch erst später entstand: so fehlte der erziehenden Tätigkeit doch nicht der Charakter der Kunst: Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heisst im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie (...), die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere (Schleiermacher, 1826/1983, S. 10 f.).

Der authentische Fall stellt in dieser Aufgabenstellung ein Stück *fremde und vergangene Praxis* dar, das mit dem angeeigneten oder in der Prüfungssituation mit Hilfsmitteln zu erweiternden theoretischen Wissen reflektiert und explizit gemacht wird, in der Hoffnung, dass die *eigene, künftige* Praxis bewusster wird. Pädagogisches Fachwissen soll als zentrale Ressource für das berufliche Handeln mit möglichen und begründeten Massnahmen für den vorgelegten Fall nachgewiesen werden.



#### 4. Was wird geprüft?

Geprüft wird also nicht wie in einem Diplom-Praktikum oder in einer Prüfungslektion die *Handlungskompetenz* selbst, sondern die *reflektierte Wissensverwendung*, die im Lehrberuf – besonders in kritischen Entscheidungssituationen erforderlich ist!

Das pädagogische Wissen (Ausführlicheres dazu vgl. Bertschy, 2004, S. 233 ff.) muss

- unter Zeitdruck (innerhalb von 8 Stunden, an einem Tag)
- nach den Regeln der Kunst (Performanz)
- in Form eines Textes repräsentiert werden:
- als deklaratives (wissen, dass ...),
- prozedurales (wissen, wie ..),
- konditionales Wissen (wissen, wann ...) und als
- «Wissen, wozu ...»: Hier wird die normative Dimension angesprochen: Es geht um «Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben, über die Art des Berufsauftrages, über legitime bzw. illegitime Motive und Formen des Berufshandelns gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten» (Terhart, 1991, S. 134).

Die Studierenden sollen aufzeigen, wie sie das Problem möglichst professionell angehen, damit sie ihren Bildungsauftrag kompetent wahrnehmen können. Sie legen wie Professionals ihr Wissen und Verständnis dar: nicht nur, «wie es geht, sondern auch was geht und warum es geht» (Shulman, 1991, S. 158). Sie sollen theoretische Ansätze (möglichst empirisch validierte Konzepte oder Modelle) in ihren Grundzügen korrekt darstellen, wesentliche Prinzipien und Grundsätze hervorheben, zu anderen in Beziehung setzen. Coen et al. (im Druck) liessen die Relevanz von sechs unterschiedlichen Komplexen Aufgabentypen durch ein Dutzend erfahrener Lehrpersonen aus dem jeweiligen Berufsfeld überprüfen. Diese erachteten den hier präsentierten Aufgabentypus (KA 5-6.1) als relevante und valide Aufgabenstellung, die reale Probleme ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit betrifft.

#### 5. Wie lässt sich reflexive Wissensverwendung und damit «reflexive Praxis» beurteilen?

Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Tradition Deweys meint ein gedanklich widergespiegeltes Erfahren, das im jeweiligen Kontext fortlaufend neu strukturiert und neu ausgerichtet wird. Dazu braucht es ein Kennen und Erkennen der relevanten Aspekte pädagogischer Situationen, das ein kreatives Hin- und Her-Switchen von Analyse und Synthese, ein fortlaufendes Auseinandernehmen und Neu-Verbinden zulässt, um eine Situation neu zu beleuchten. Wer reflektiert, sieht und liest die Situation neu, dies wiederum eröffnet neue Handlungsweisen (Schön, 1987, S. 68).

Weil Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Planung und Ausführung einer Handlung niemals bruchlos ineinander übergehen, gibt es die dritte Phase der Handlung, die Phase der Reflexion. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch «repariert» wird (Herzog, 1995, S. 256).

Genau diese Reflexionsleistung wird geprüft. Praxis soll nochmals durch die Brille des pädagogischen Wissens betrachtet, verglichen, geprüft werden, die Handlungsweise mit Theorien, Modellen, Forschungsergebnissen *über-legt* werden. Das geht nicht ohne klares und kritisches Denken, das sich dadurch auszeichnet, dass es mit feinen Unterscheidungen arbeitet. Voraussetzung dazu ist im Sinne des deutschen Bildungsbegriffes fundiertes Wissen, das wirklich *verstanden* worden ist und das man *sich* im Studium angeeignet hat. Nur wer verstanden hat, kann auch einen Standpunkt oder einen Handlungsplan kohärent herleiten und begründen. Mit den komplexen Aufgaben, die wir Studierenden vorlegen, möchten wir genau diesen reflexiven Umgang mit pädagogischem Wissen prüfen. Aber mit welchen Kriterien lässt sich dies beurteilen? Xavier Roegiers, Professor an der belgischen Universität Louvain-la-Neuve, stellt in seinem Buch «l'Ecole et l'évaluation» (Roegiers, 2004), Wege dar, wie man komplexe Lernergebnisse evaluiert (S. 173 ff.). Er zeigt auf, dass sich fachspezifische, auf einem allgemeinen definierten Niveau formulierte Beurteilungskriterien permanent wiederholen. Roegiers (2004, S. 218) präsentiert denn auch ein Beurteilungs-Modell für offene komplexe Aufgaben (vgl. Abb. 1) ausgehend von den vier Eckpunkten: Wortlaut der Aufgabenstellung (l'énoncé), Ideen (le «fond»), Fachwissen als Werkzeug der Disziplin (la «forme») und Produktion (production) mit lediglich vier Beurteilungskriterien:

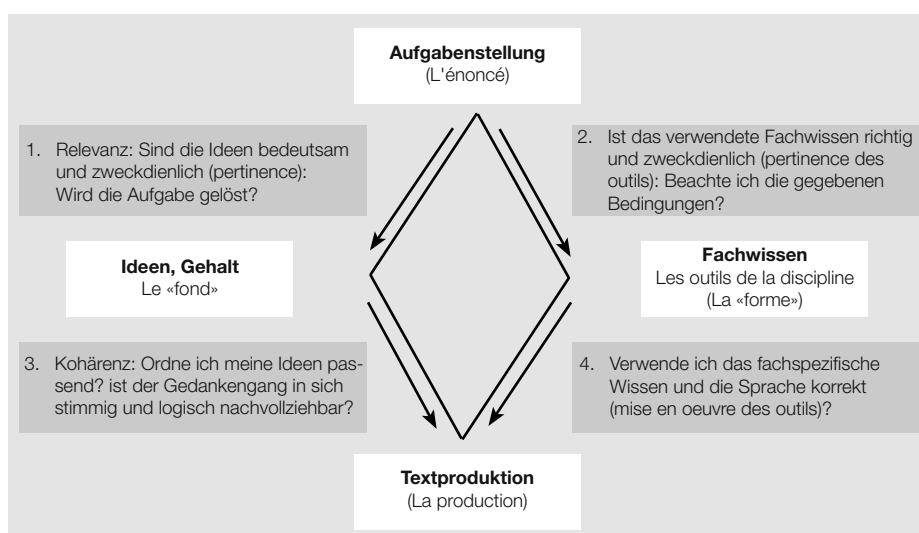


Abbildung 1: Vier zentrale Beurteilungskriterien für offene, komplexe, sozialwissenschaftliche Aufgaben (nach Roegiers, 2004, S. 219 und S. 225).

1. **Pertinence des idées** (Sind die Ideen *relevant und zweckdienlich*): «Est-ce que ma production est en adéquation avec l'énoncé?» (ebd.) (Antwortet mein Resultat auf die Aufgabenstellung?).
2. **Pertinence des outils** (Ist das verwendete Fachwissen *richtig, gehaltvoll und zweckdienlich*): «Est-ce que je choisis mes outils en rapport avec ce qui est attendu dans ce cours?» (ebd.) (Wähle ich meine Werkzeuge in Bezug auf das, was im Kurs oder Fachbereich gefordert wird?).
3. **Cohérence des idées** (*Kohärenz*): «Est-ce que j'organise convenablement mes idées?» (ebd.) (Ordne ich meine Ideen und Gedanken passend? Ist der Gedankengang in sich stimmig und logisch nachvollziehbar?).
4. **Mise en oeuvre des outils**: «Est-ce que j'utilise correctement les outils de la discipline, pour obtenir un produit que possède les qualités requises?» (ebd.) (Verwende ich die Ressourcen und Werkzeuge, also insbesondere das Wissen der Fachdisziplin korrekt, um ein qualitativ hochstehendes Ergebnis zu erzielen?).

Abbildung 1 ist eine Übersetzung und eine Synthese aus dem oben präsentierten Grundmodell von Roegiers (2004, S. 219) und dessen Adaptation für sozialwissenschaftliche komplexe Aufgaben (S. 225).

Angeregt durch dieses Modell, das für die Sekundarstufe gedacht ist, haben wir mit den vier Beurteilungskriterien 1. Relevanz und Stichhaltigkeit, 2. Qualität und Richtigkeit des Fachwissens, 3. Kohärenz und 4. Form gearbeitet: Zu diesen globalen Kriterien haben wir auf die jeweilige Komplexe Aufgabe spezifische Indikatoren in Form von Fragen abgeleitet. Abbildung 2 stellt für den hier präsentierten Aufgabentyp (KA 5-6.1) das Beurteilungsraster mit Kriterien und Indikatoren dar.

Für die Beurteilung der Arbeiten reichen diese globalen Kriterien mit den erwähnten Indikatoren aus. Zu viele Kriterien neutralisieren und überschneiden sich, sie entmutigen Lernende und Lehrende. Vier Kriterien sind trennscharf, überschaubar und entsprechen insofern dem Grundsatz der Ökonomie. Sie lassen sich mit sinnvollem Zeit-, Material- und Personenaufwand bewältigen. Diese globalen Kriterien haben sich bereits in drei Durchgängen bewährt.

- Sie ermöglichen die Beurteilung aus verschiedenen Fächern und Perspektiven.
- Sie lassen im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses *Raum für alternative Lösungen* und mehrere «richtige» (im Sinne von angemessenen) Lösungen zu.
- Sie erlauben dennoch die Überprüfung des Erreichens von Minimalstandards und sind für brillante Leistungen nach oben hin offen.

Momentan halten wir uns an die Regel, dass alle vier genannten Kriterien jeweils genügend sein müssen, um die Komplexe Aufgabe zu bestehen. Wir arbeiten mit vier Prädikaten (ausgezeichnet – gut – genügend – ungenügend), um die Arbeiten zu beurteilen. Es lässt sich beanstanden, dass diese Kriterien unterschiedlich gewichtet werden sollten, dass Kriterium 2 – die Qualität des pädagogischen-psychologischen Wissens – eindeu-

1.	<b>Relevanz, Gehalt, Stichhaltigkeit (pertinence)</b> Ist das Thema getroffen? Ist dasjenige abgeliefert worden, was verlangt war? Ist die Arbeit interessant, überzeugend, gehaltvoll? Enthält sie originelle Ideen?
2.	<b>Qualität und Richtigkeit des pädagogisch-psychologischen Wissens (Fachbegriffe/Konzepte)</b> Werden treffende Konzepte ausgewählt, Fachbegriffe definiert und exakt erklärt? Wie stark korrespondiert die vorgelegte Arbeit mit den zentralen Konzepten, die primär erwartet werden (und damit der Concept-Map, die als Korrekturfolie dient)? Wie überzeugend werden mögliche Abweichungen dazu begründet? <b>Begründungen der Entscheide</b> Erfolgen Begründungen und Entscheide durch überzeugende Verknüpfungen mit Theorien, Forschungsergebnissen, Modellen und Konzepten aus Pädagogik, Psychologie oder Ethik? <b>Massnahmenkatalog</b> Werden die wesentlichen Elemente der Situation erfasst (und damit Bedingungen der Aufgabe respektiert)? Werden angemessene Lernziele vorgeschlagen? Stimmen die definierten Ziele und Mittel logisch überein? Sind die Interventionen reichhaltig und differenziert (z. B. durch die Unterteilung in kurz-, mittel- und langfristige Massnahmen)? Oder wird auf mehreren Ebenen angesetzt: Schüler/in, Klasse, Eltern, Schuldienste? Sind die vorgeschlagenen Massnahmen angemessen und wünschbar? <b>Gültigkeit der Lösungsvorschläge</b> Haben die Lösungsvorschläge eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit? Ist die Chronologie der geplanten und aufbauenden Massnahmen im Hinblick auf die «Erziehung zur Selbstständigkeit hin» überzeugend?
3.	<b>Kohärenz (cohérence)</b> Ist die Arbeit in sich stimmig, logisch nachvollziehbar, widerspruchsfrei (selbst wenn es inhaltlich nicht genau demjenigen entspricht, das verlangt worden war)? Ist die Analyse nachvollziehbar?
4.	<b>Form</b> Sind alle drei Bestandteile des Auftrags schriftlich bearbeitet worden? Entspricht die Arbeit den sprachlichen Standards?

Abbildung 2: Beurteilungsraster mit Kriterien und Indikatoren

tig wichtiger sei als beispielsweise die Form, das äussert sich ja auch an der Anzahl der aufgelisteten Indikatoren. Andererseits sind alle vier Kriterien fundamental: Weder darf in einer schriftlichen zertifizierenden Prüfung das Thema verfehlt, die Qualität des Wissens unterschritten sein, gegen die Kohärenz verstossen, noch eine unvollständige Arbeit, die massiv gegen sprachliche Standards verstösst, abgeliefert werden, zumal die Arbeiten mit Computern, die mit Rechtschreibe-Programmen ausgerüstet sind, verfasst werden dürfen und Lehrpersonen als sprachliche Vorbilder den gängigen sprachlichen Anforderungen genügen müssen. Die Diskussion um die Gewichtung der Kriterien wird aber weitergeführt werden. Ein aktueller Vorschlag sieht die folgende Gewichtung vor: 1. Relevanz (20 Punkte), 2. Qualität des Wissens (40 Punkte), 3. Kohärenz (20 Punkte), 4. Form (20 Punkte), was ein Punkte-Maximum von 100 Punkten ergibt. Für eine genügende Leistung müssen 60 Punkte erreicht werden.

Die Arbeiten werden anonymisiert, damit unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Nationalität der geprüften Person beurteilt wird. Die Beurteilung der Arbeiten erfolgt durch zwei Dozierende. Sie werden zudem durch einen externen Experten evaluiert.

## 6. Abschliessende Gedanken

Abschliessend seien noch einige Gedanken thesenartig aufgeworfen:

(1) Ein problemorientiertes Prüfen in der Ausbildung erfordert *zuvor* ein *problemorientiertes Lernen* (Weber, 2004; Reusser, 2005). Was geprüft wird, soll auch geübt werden. Wir tun dies in unseren Ausbildungsgefässen (Kursen, Ateliers, Intervention) ansatzweise.

(2) Komplexe Aufgaben sind eine *Ergänzung*, nicht aber ein Ersatz wissensorientierter Prüfungen. Hierüber herrscht an der PH Freiburg momentan keine Einigkeit.

(3) Die hier beschriebene Komplexe Aufgabe prüft pädagogische Fach- und Reflexionskompetenz, *nicht* aber Handlungskompetenz. Das ist legitim, wenn «reflexive Praxis» das Ausbildungsideal ist! Freilich ist das Lösen einer solchen Aufgabe insofern «künstlich», als die Studierenden keine Gesichter, wenig Details, kaum Vorgeschichten, sondern nur einen Text vor sich haben und dementsprechend *affektiv kaum in die Situation involviert* sind. Im Berufsfeld wäre dem nicht so. Da muss umgehend und dennoch sachlich-geduldig gehandelt und *der eigene Gefühlshaushalt kontrolliert* werden. Herzog (1995, S. 266) hat hervorgehoben, dass Reflexion – insbesondere «Reflection-in-Action» (im Sinne Donald Schöns) – keine rein denkerische Angelegenheit sei, weil Nachdenken immer auch affektive Reaktionen provoziere oder selbst durch Affekte ausgelöst werde. Es gibt aber auch im Berufsfeld Situationen, bei denen ein Fall «am Schreibtisch» relativ nüchtern analysiert und eine Intervention geplant wird.

(4) Jeder noch so ähnliche Fall ist einzigartig und kann nicht als Modell für später übernommen werden. Dennoch bleiben sich Analyse-Muster und die Tatsache, dass unter Zeitdruck, aber *in einer Zeitachse* an Problemen gearbeitet wird, gleich: «Nicht der Weg ist das Ziel, sondern die nächste Hürde» (Oelkers, 2004, S. 19). Wie geplant wird, um diese Hürden zu nehmen, lässt sich mit Massnahmen beschreiben, die unterschiedlich dosiert und flankiert werden.

(5) Der Lehrberuf ist eine *Gestaltung*sprofession. Die reflexive Aufgabe der Lehrperson besteht darin, dass analysiert, kombiniert und evaluiert werden muss, um Bildungs- und Erziehungsprozesse angemessen, wünschbar und erfolgreich zu gestalten. Lernprozesse und -situationen werden *gestaltet*, indem Lernarrangements bereitgestellt und Werkzeuge hergestellt werden oder das Modell der kognitiven Meisterlehre (Collins, Brown & Newman, 1989) intelligent angewendet wird; diese «angemessene Dosierung von Modeling, Coaching, Scaffolding und Fading ist letzten Endes eine Kunst. Im Idealfall ist sie darauf ausgerichtet, das Denken der Lernenden optimal anzuregen» (Niggli, 2000, S. 152).

Auch pädagogische Beziehungen sind zu gestalten. Lehrpersonen und Kinder handeln kommunikativ und moralisch miteinander. Lehrpersonen müssen in einer pluralistischen Demokratie auf die Einhaltung von Werten setzen:

...so kann Moral sich jedenfalls im Feld des Politischen auf nichts anderes berufen als die Fähigkeit zum Versprechen und auf nichts anderes stützen als den guten Willen, den Risiken und Gefahren, denen Menschen als handelnde Wesen unabdingbar ausgesetzt sind, mit der Bereitschaft zu begegnen, zu vergeben und sich vergeben zu lassen, zu versprechen und Versprechen zu halten (Arendt, 1958/2002, S. 314). Ohne diese Fähigkeiten des Neubeginns, des Anhaltens und Eingreifens wäre ein Leben, das, wie das menschliche Leben, von Geburt an dem Tode «zueilt», dazu verurteilt, alles spezifisch Menschliche immer wieder in seinen Untergang zu reißen und zu verderben (ebd., S. 315 f.).

Hierin liegt wohl der Sinn der pädagogischen Gestaltungsarbeit: die Bereitschaft und den Willen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, in einem Prozess der Verständigung einander Versprechungen abzurufen, Verpflichtungen einzugehen und einander zu verzeihen, um wieder neu anzufangen, ohne aber deswegen moralische Ansprüche zu unterlaufen. Dies ist wohl die pädagogische Prüfung, die *im Leben* ansteht.

## Literatur

- Arendt, H.** (1958/ 2002). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper. (Titel der Originalausgabe: *The Human Condition*. Chicago 1958)
- Bertschy, B.** (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/innenbildung*. Bern: Peter Lang.
- Bertschy, B. & Schneuwly, G.** (2000): *Summative und zertifikative Beurteilung an der PH Freiburg. Arbeitspapier der Kommission 3 der Pädagogischen Hochschule Freiburg vom 11.2.2000*. Manuskript.
- Bertschy, B. & Schneuwly, G.** (2006). Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 106–110.
- Coen, P.-F., Galland, A., Monnard, I. & Perrin, N.** (im Druck). Pertinence et validité des tâches complexes dans l'évaluation des futurs enseignants. In G. Bayat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former: quelles démarches, quels outils?* Bruxelles: De Boeck.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E.** (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Larcher Klee, S.** (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Niggli, A.** (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer.
- Oelkers, J.** (2004). «Bildung» – *Magie des Wortes und Nutzen der Sache*. Vortrag in der Reihe «30 Jahre Ringvorlesungen der Universität Zürich und der ETH Zürich» am 22.4.2004 in der Universität Zürich. Online unter: [http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/133\\_ZuerichBildung.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/133_ZuerichBildung.pdf). (29.01.07)
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 15 (1), 26–37.
- Oser, F. & Hascher, T.** (1997). *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des «negativen» Wissens*. Freiburg: Pädagogisches Institut. Schriftenreihe zum Projekt «Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur der Schule», Nr. 1.

- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–183.
- Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Schleiermacher, F.** (1826/1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze*. Hrsg. von E. Weniger. Frankfurt a.M. Ullstein.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Shulman, L.S.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145–160). Köln: Böhlau.
- Staub, F.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–199.
- Terhart, E.** (1991). Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, (31) 129–141. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E.** (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81–99). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thornhauser, J.** (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen erheben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In M. Schratz & J. Thornhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 61–91). Innsbruck: Studienverlag.
- Weber, A.** (2004). *Problem-Based Learning*. Bern: hep-Verlag.
- Zingg, C. & Grob, U.** (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216–226.

## Autor

**Beat Bertschy**, Dr. phil., Dozent an der Pädagogischen Hochschule der PH Freiburg, Murtengasse 24, 1700 Freiburg, bertschyb@eduf.fr.ch