

Leutwyler, Bruno

Berichterstattung zu den Workshops

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 212-269



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Leutwyler, Bruno: Berichterstattung zu den Workshops - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 212-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135746

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (2), 2005

Berichterstattung zu den Workshops

Alle Referentinnen und Referenten der Workshops sind eingeladen worden, Beiträge zu ihren Veranstaltungen zu verfassen. Beim grössten Teil der eingegangenen Berichte handelt es sich um Einzelbeiträge von Referentinnen und Referenten. In einigen Fällen wurden jedoch auch Synthesebeiträge verfasst, die integrative Kernideen des gesamten Workshops wiedergeben.

Die Beiträge sind zwei inhaltlichen Kategorien zugeordnet worden. Unterschieden werden einerseits Berichte mit einer konzeptuellen oder methodischen Ausrichtung. Daneben ist aber auch eine bedeutende Zahl von Berichten eingegangen, die über Forschungs- und Evaluationsprojekte informieren. Zustande gekommen ist ein breites, beeindruckendes Spektrum von Beiträgen. Es vermittelt das Bild einer Aufbruchstimmung, die in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt hat.

Innerhalb der beiden Kategorien sind die Beiträge alphabetisch nach Autorinnen und Autoren geordnet. Integrative Beiträge werden jeweils zuerst aufgeführt. Zusätzliche Informationen können über die angegebenen Kontaktadressen eingeholt werden. (Red.)

Beiträge über Konzepte und Methoden zur Didaktik der Ausbildung von Lehrkräften

Computerunterstütztes Lernen und Informationstechnische Kompetenz

Christian Filk

1. Neue Medien, Berufswissenschaften und Hochschuldidaktik

Ähnlich engagierte Diskussionen, wie wir sie seit der PISA-Studie um Unterricht und Lehre erleben, begleiteten die Einführung und Durchsetzung der so genannten «Neuen» Medien zu Beginn der 1980er Jahre in Erziehungs- und Bildungskontexten. Während vor rund eineinhalb Jahrzehnten «Medienpädagogik» in Lehrplänen lediglich als «wichtige Nebensache» (Eschauer, 1992) galt, bildet der Einsatz elektronischer Medien und digitaler Technologien mittlerweile einen markanten Leitdiskurs sowohl in den Berufswissenschaften als auch in der Hochschuldidaktik (Strittmatter & Niegemann, 2000; Herzig, 2001). In den letzten Jahren wurden in der Schweiz grosse Anstrengungen und Fortschritte – gerade durch die Aus- und Weiterbildung im Bereich Computer- und Medienkompetenz an den Pädagogischen Hochschulen – bewerkstelligt. Mithin stellt sich die Frage: Wo stehen die Berufswissenschaften *in puncto* Lehren und Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien?

Vor diesem Hintergrund befasste sich der «Workshop 4» des diesjährigen Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zum Thema «Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften» mit zwei wichtigen Problemstellungen. In seinem Referat gab *Christian Filk* (Universität Luzern) einen Überblick über *konzeptionelle* und *didaktische* Spezifika und Perspektiven des *computerunterstützten kooperativen Lehrens und Lernens*. Der Vortrag von *Elisabeth Katzlinger* (Universität Linz) setzte sich auseinander mit der *Curriculumsentwicklung* und *Evaluierung* einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Studienberechtigungslehrgangs für das Wahlfach *Informationsverarbeitung* an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Linz.

2. Computerunterstütztes kooperatives Lehren und Lernen im Kontext der Berufswissenschaften

Im fachübergreifenden Diskurs des *kooperativen* Lehrens und Lernens einerseits sowie des *computerunterstützten* Lehrens und Lernens andererseits stellt, so die Einlassung von Christian Filk, eine Integration korrespondierender Konzepte ein längst überfälliges Desiderat in der Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften dar. Das Zusammenführen beider Domänen erstreckt sich von der Theorie und Methode über Pilotierung und Implementation bis hin zu didaktischen und curricularen Empfehlungen (Filk, 2003). Ein verständlicher Transfer wesentlicher Erkenntnisse und Erfahrungen aus der anwendungsorientierten Forschung für die relevanten Zielgruppen in Schule und Hochschule nimmt sich als vordringlich aus.

Beim computerunterstützten kooperativen Lehren und Lernen können alle Gruppenmitglieder nicht nur rezeptiv auf die gleichen Lehr- und Lernmaterialien zugreifen; vielmehr können sie das geteilte Wissen – als gemeinsames Material – auch aktiv zusammen bearbeiten. Somit wird in der Diktion der *Verteilten Kognition* ein Lehr- und Lern-Artefakt erzeugt, das gemeinsam konstruiert und gemeinsam manipulierbar ist. Das spezifische Potenzial des kooperativen Lehrens und Lernens ist, laut Filk, in einer bruchlosen Übersetzung von Kommunikationsvorgängen in gemeinsames Material zu sehen. Zum Beispiel wird zunächst in einer Brainstormingphase (*Electronic Brainstorming*) kommuniziert und dann die solcher Art erzeugten Beiträge in den sich anschließenden Phasen gemeinsam bearbeitet, indem sie gegliedert und gewichtet werden. Die Bearbeitung von Kommunikationsbeiträgen ist mit konventionellen (analogen) Medien, anders als mit elektronischen Medien, nur bedingt möglich. Computersupport mit entsprechenden Werkzeugen fördert die Gruppenreflexion und die Durchgängigkeit von Lehr- und Lernvorgängen. Idealfall ist, eine Selbstorganisation der Lehr- und Lerngruppen beziehungsweise des Lehr- und Lernprozesses zu realisieren.

Während vor einigen Jahren noch die widrigen Bedingungen einer breiteren Antizipation des computerunterstützten *kooperativen* Lehrens und Lernens dominierten, so zeigte die anschließende Diskussion mit den Teilnehmenden des Workshops, dass in der Zwischenzeit die Einsicht in die vielschichtige Komplexität, medienunterstützte Lehr-

und Lernumgebungen holistisch und integrativ zu gestalten, merklich gewachsen ist. In der Praxis der Berufswissenschaften richtet sich das Augenmerk nunmehr verstärkt auf die konzeptuelle Feinabstimmung technischer, organisatorischer, soziokultureller, gruppenspezifischer, didaktischer und curricularer Parameter, um *Best Practice*-Kriterien für das handlungsorientierte medienunterstützte (kooperative) Lehren und Lernen zu gewinnen.

3. Curriculumsentwicklung «Informationstechnische Kompetenz» im postsekundären Bildungsbereich

Nach dem Modell der «Studienberechtigungsprüfung» bietet sich für Studieninteressierte, die bislang formal nicht über die Hochschulreife (Matura) verfügen, in Österreich ein Zugang zu postsekundären Bildungsinstitutionen, führte Elisabeth Katzlinger aus. Im Zusammenhang mit dem Studienberechtigungslehrgang an der Universität Linz wurde ein *Curriculum* für das Fach *Informationsverarbeitung* konzipiert (Institut für Datenverarbeitung, 2005). Der Lehrplan richtet sich nach den Qualifikationen für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen.

In einem Begleitprojekt wurde untersucht, so Katzlinger, welches Anforderungsprofil hinsichtlich des Umgangs mit Informationen künftige Studierende zu erfüllen haben. Massgebend war die Vorstellung, dass Studierende in der Lage sind, Informationen mit Hilfe entsprechender Werkzeuge zu recherchieren, zu generieren und zu kommunizieren. Das dabei zugrunde gelegte «Modell der Handlungskompetenz» bestand aus drei Komponenten:

- *Fachkompetenz*: Fertigkeiten im Umgang mit den Werkzeugen;
- *Methodenkompetenz*: praktische Anwendung von Werkzeugen und kritische Reflexion über deren Einsatz sowie
- *Sozialkompetenz*: Fähigkeit, mit anderen Personen verantwortungsbewusst zu kooperieren.

Der besagte Lehrgang wurde in Form einer virtuellen Lerngruppe durchgeführt. Eine Präsenzgruppe mit gleichen Lerninhalten fungierte als Kontrollgruppe. Die Auswertung zielte darauf ab, welche informationstechnischen Kompetenzen in der virtuellen Lerngruppe vermittelt werden konnten. Die Analyse bezog sich darauf, inwieweit durch die Nutzung der Informationstechnologie die Medien- und Kommunikationskompetenzen verbessert werden können. Die Evaluation führte nach Katzlinger zu dem Befund, dass von Seiten der Studierenden recht «positive» Rückmeldungen – auch noch nach einigen Semestern – kamen. Das Feedback der Virtuellen Lerngruppe fiel hingegen eher «gedämpft» aus.

Die Erörterung mit den Workshop-Teilnehmenden verdeutlichte, dass in einer ganzen Reihe von Bildungskontexten der «Quereinstieg» von Zielgruppen mit äusserst heterogenen Voraussetzungen ein grosses Problem darstellt. So wurde nicht nur mehrfach auf

die Dringlichkeit, informationstechnisches bzw. -methodisches Wissen und Können zu erlangen, hingewiesen, sondern darüber hinaus auch die Notwendigkeit, allgemeine Sprach- und Kommunikationskompetenzen an Lernende und Studierende zu vermitteln, eingefordert. Das Linzer Beispiel bot dazu einige interessante Ansatzpunkte.

4. Fazit

Der rege Informations- und Erfahrungsaustausch im «Workshop 4» zum Computerunterstützten Lernen sowie zur informationstechnischen Kompetenz kann sicherlich nur eine Momentaufnahme abgeben. Ungeachtet dessen haben die sachlichen Diskussionen eindrücklich unter Beweis gestellt, dass Medienpädagogik und -didaktik in den Berufswissenschaften keine «Nebensache» mehr sind: *Media* und *Computer Literacy* gehören längst zu den festen Bestandteilen der *Curricula*.

In Anbetracht der doch recht vielfältigen Statements muss man allerdings konzedieren, dass die jeweiligen Prämissen für das Lehren und Lernen mit elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien in Schule und Hochschule, Aus- und Weiterbildung doch sehr unterschiedlich ausfallen. In den angeführten Fallbeispielen nahmen sich Konzept, Zielgruppe, Personal, Institution, Kontext, Organisation, Infrastruktur, Technik sowie Finanzressourcen partiell als sehr divergent aus. Doch trotz oder gerade wegen dieser Differenzen wächst offenkundig der Bedarf in den Berufswissenschaften, mehr über *verallgemeinerbare* beispielhafte und vorbildliche Lehr- und Lernszenarien (*Best Practice*) zu erfahren. Der Workshop konnte hierzu vielleicht einige Anregungen geben.

Es wäre sicherlich wünschenswert, sich dieses Themas nochmals gesondert unter den Gesichtspunkten Wissenstransfer, Projektmanagement und Qualitätskontrolle anzunehmen. Womöglich besteht auf einem der nächsten SGL-Kongresse dazu Gelegenheit.

Literatur

- Eschenauer, B.** (1992). Medienpädagogik in den Lehrplänen: eine wichtige Nebensache. In W. Schill, G. Tulodziecki & W.-R. Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 73–85). Opladen: Leske+Budrich.
- Filk, C.** (2003). *Computerunterstütztes kooperatives Lehren und Lernen: Eine problemorientierte Einführung*. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Herzig, B.** (Hrsg.). (2001). *Medien machen Schule: Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Institut für Datenverarbeitung in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Linz** (2005). Online unter: <http://www.idv.uni-linz.ac.at/> (24.04.05).
- Strittmatter, P. & Niegemann, H. (2000). *Lehren und Lernen mit Medien: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kontaktadresse

Christian Filk, Universität Luzern, Institut für Kommunikation und Kultur, Bruchstrasse 43/45, Postfach 7456, 6000 Luzern 7, christian.filk@unilu.ch.

Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung bei (angehenden) Lehrpersonen

Birgit Nieskens

1. Vorbemerkung

Im ersten Teil des Workshops stellten *Johannes Mayr* (Linz) und *Birgit Nieskens* (Lüneburg) das web-basierte Beratungsprogramm CCT vor, im zweiten Teil berichteten sie und andere Workshop-Teilnehmende (*Jürgen Abel, Gabriele Faust, Monika Schoy-Lutz*) über praktische Erfahrungen und empirische Untersuchungen zu diesem Programm.

Was sich in der Wirtschaft zunehmend als effektiv erweist, bietet das Programm *CCT – Career Counselling for Teachers* bereits seit Jahren auch für den Lehrerberuf an: web-basiertes Personalmanagement durch Informationen über das Berufsfeld, Angebote zur Klärung der Neigung und Eignung zum Lehrerberuf, Impulse für die persönliche Weiterentwicklung im Beruf und Unterstützung bei Um- und Aufstiegsentscheidungen.

Die Materialien sind für Studieninteressierte, Lehramtsstudierende und Lehrpersonen gedacht. Sie umfassen u.a. Informationstexte, Reportagen aus dem Berufsalltag und Selbsterkundungs-Verfahren in Form von Fragebögen und Tests. Die Konzeption der Website erfolgte im Rahmen eines europäischen Projekts, in das Partner aus acht Ländern involviert waren. Die Materialien sind kostenlos zugänglich – für den deutschen Sprachraum unter den Adressen www.cct-austria.at bzw. www.cct-germany.de; eine Schweizer Variante befindet sich in Vorbereitung.

2. Selbsterkundungs-Verfahren und «Geführte Touren»

Ein Kernstück des Angebotes von *CCT* bilden die *Selbsterkundungs-Verfahren*. Sie sollen den Benutzenden ermöglichen, sich mit ihren aktuellen berufsrelevanten Merkmalen auseinander zu setzen und daraus Folgerungen für ihre Laufbahnentscheidungen bzw. für ihre persönliche Weiterentwicklung abzuleiten. Zu Beginn des Einstiegs in das Lehrerstudium sind es in erster Linie Persönlichkeitsmerkmale (z. B. psychische Stabilität) und berufsbezogene Interessen (z. B. das Interesse am Gestalten von Unterricht), die erkundet werden sollen. Dabei wird angenommen, dass diese Merkmale direkt oder indirekt die Vorhersage späterer Kriteriumsvariablen (wie z. B. der Lernstrategien im Studium oder des Befindens im Beruf) erlauben. Für die späteren Phasen der Lehreraufbahn werden zusätzlich Verfahren zur Reflexion der Praxiserfahrungen angeboten. Die Rückmeldungen zu den Selbsterkundungs-Verfahren sind in der Regel so aufgebaut, dass zunächst eine «Global-Auswertung» gegeben wird, von der aus man sich zu interessierenden Details weiterklicken kann. Zur näheren Abklärung werden dann noch vertiefende «Einblicke» angeboten, die zu einer Überprüfung der erhaltenen Ergebnisse anhand von Alltagserfahrungen einladen (Nieskens, 2002). Die im Zuge

der Entwicklung dieser Verfahren durchgeführten empirischen Studien belegen deren prognostische Validität (siehe dazu z. B. Mayr, 1998).

Für einige häufig auftretende Fragestellungen – z. B. ob ein Lehrerstudium aufgenommen bzw. fortgesetzt werden soll – gibt es «Geführte Touren». Auf diesen werden ausgewählte Informations- und Selbsterkundungs-Angebote «durchwandert». Am Ende der Tour erhalten die Benutzenden eine resümierende Zusammenschau der Ergebnisse jeder einzelnen «Etappe» und zusätzliche, sich auf alle Detailergebnisse stützende Hinweise und Empfehlungen. Diese Zusammenfassungen sowie alle Detail-Ergebnisse können vom Benutzer über einen Code später jederzeit wieder abgerufen werden. Die mehrmalige Absolvierung solcher Touren kann darüber hinaus individuelle Entwicklungsverläufe sichtbar machen.

3. Tools für Beratende, Lehrerbildende und Forschende

CCT ist so konzipiert, dass es von interessierten Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrpersonen ohne Unterstützung durch andere benutzt werden kann. Das Programm lässt sich aber auch in Beratungs- und Studienveranstaltungen integrieren und kann im Zuge von Aufnahmeverfahren oder Forschungsprojekten verwendet werden. Für diesen Zweck wurden Tools für pädagogische Fachkräfte entwickelt, die diesen Einblick in die Selbsterkundungs-Ergebnisse ihrer Klientinnen und Klienten ermöglichen und es zusätzlich erlauben, schriftliche Reflexionen dieser Personen abzurufen. Damit eröffnen sich folgende Optionen:

- *Beratende* können ihre Klientinnen und Klienten einladen, in *CCT* die für sie gedachte Tour zu bearbeiten, sich mit weiteren passenden Programmelementen zu beschäftigen und ihre dabei auftretenden Gedanken, Gefühle und Fragen schriftlich zu reflektieren. Die Beratungsperson kann in die Tourergebnisse und Reflexionen ihrer Klientinnen und Klienten Einsicht nehmen und sich dadurch gezielt auf das Gespräch mit diesen vorbereiten.
- *Lehrerbildende* können dieselbe Aufforderung an ihre Studierenden oder Lehrpersonen in der Fortbildung richten, um sich auf deren Eingangsvoraussetzungen in die Lehr- bzw. Fortbildungsveranstaltung einstellen zu können und daraufhin z. B. passende Übungen und Materialien vorzubereiten.
- *CCT*-Daten können auch für *Forschungszwecke* und als Elemente in *Aufnahmeverfahren für Studierende des Lehrerberufs* verwendet werden. Diese beiden Verwendungsformen unterliegen jedoch Einschränkungen: Für Forschungen sind die Daten nur dann brauchbar, wenn die Benutzenden Zwischenergebnisse erfahren dürfen, und in Aufnahmeverfahren sollten es die Reflexionen sein, die Gegenstand des Aufnahmegesprächs sind. Wegen der (absichtlich) transparent gehaltenen Fragebögen könnten die Kandidatinnen und Kandidaten die Ergebnisse nämlich leicht in ihrem Sinn beeinflussen.

Fachkräfte, die an einem Datenabruf interessiert sind, erhalten auf Anfrage einen Zugang zu den entsprechenden Tools. Mit diesen können sie «Postfächer» anlegen, in

welche die für sie bestimmten Selbsterkundungs-Ergebnisse und Reflexionen automatisch eingeordnet werden. Die Anonymität der Befragten bleibt dabei gewahrt, sofern es mit ihnen nicht ausdrücklich anders vereinbart wurde.

4. Erfahrungen mit CCT

Im Workshop berichteten *Jürgen Abel* und *Gabriele Faust* (Bamberg) über die Nutzung von Informations- und Selbsterkundungsmaterial im Kontext der Aufnahmegespräche an der Universität Bamberg. Bei diesen Gesprächen werden als lehramtsspezifische Eignungskriterien Wahrnehmungsfähigkeit, intellektuelle Beweglichkeit und Reflexionsfähigkeit, berufsbezogene Interessen und Motivation für den Lehrerberuf, pädagogische Vorerfahrungen sowie Kontaktfähigkeit herangezogen (Faust u. a., 2003). Den Studierenden wurde im Einladungsschreiben empfohlen, sich auf das Gespräch vorzubereiten und dabei auch auf gedruckte oder online verfügbare Informations- und Reflexionsangebote zurückzugreifen. Aus der Befragung der im Jahr 2004 aufgenommenen Studierenden ging hervor, dass 90% von ihnen online-Angebote benutzt, von diesen jedoch meist in unspezifischer Weise Gebrauch gemacht hatten. So waren es nur 8%, die CCT als Informationsquelle angaben. Dies ist nicht verwunderlich, da in der gymnasialen Oberstufe keine systematische Vorbereitung auf die Studienwahl stattfindet. Die Abiturientinnen und Abiturienten greifen daher auf zufällig bekannte Informationen zurück.

Auf eine andere Einsatzmöglichkeit von *CCT*, nämlich als Arbeitsmaterial für Studienveranstaltungen, bezog sich eine Evaluationsstudie, über die *Monika Schoy-Lutz* (Weingarten) berichtete. Ihre Ausführungen basierten auf Angaben von rund 250 angehenden Lehrpersonen aus Deutschland und Österreich, die Mitte des ersten Studienjahres im Rahmen von Lehrveranstaltungen eingeladen worden waren, sich mittels *CCT* mit ihrem Bild vom Lehrerberuf und mit ihrer Studienwahl auseinander zu setzen.

Die Hauptergebnisse: 96% der Studierenden hatten zumindest eines der Selbsterkundungs-Verfahren durchlaufen, die restlichen Studierenden hatten nur Informationstexte bzw. Reportagen gelesen. 78% der Nutzenden bewerteten die Selbsterkundungs-Verfahren als «gut» oder «sehr gut». 26% gaben an, in höherem Mass (Stufen 4 und 5 einer fünfstufigen Skala) auf Aufgabenfelder von Lehrpersonen aufmerksam geworden zu sein, die ihnen zuvor noch nicht so bewusst gewesen waren, und 44% wurden zum Nachdenken über die eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten animiert. 70% fühlten sich durch *CCT* darin bestärkt, den Lehrerberuf zu ergreifen. Diese positiven Ergebnisse werden durch die ebenfalls erhobenen Reflexionen der Studierenden gestützt. In diesen ist u. a. vom Austausch mit Kommilitoninnen, Kommilitonen und Eltern über *CCT* die Rede, es wird der Überraschung Ausdruck verliehen, dass der Lehrerberuf so vielseitig ist und darauf hingewiesen, dass man froh wäre, *CCT* bearbeitet zu haben, auch wenn man das eigentlich nur auf Anweisung der Dozentin gemacht hätte.

Johannes Mayr (Linz) hatte bei den österreichischen Studierenden der von *Schoy-Lutz* verwendeten Stichprobe zusätzlich deren Studienwahlmotive erhoben und einen umfangreichen Persönlichkeitsfragebogen, den NEO-PI-R, vorgegeben. Korrelationen dieser Daten mit der Bewertung von *CCT* zeigten, dass diese Bewertung nicht von Motivations- und Persönlichkeitsvariablen abhängt und auch nicht davon, wie die Personen in den Selbsterkundungs-Verfahren von *CCT* «abgeschnitten» hatten. Wohl aber scheint die Wirkung von *CCT* von solchen Merkmalen beeinflusst zu sein: Personen mit ungünstiger Motivations- und Interessenstruktur zogen mehr (!) Informationsgewinn aus dem Programm als Personen mit günstigen Voraussetzungen. Letztere erleben sich dagegen stärker in ihrer Berufswahl bestätigt.

5. Resümee

Die im Workshop zur Diskussion gestellten und hier nur auszugsweise wiedergegebenen Ergebnisse und Erfahrungen sprechen insgesamt betrachtet dafür, dass online-Selbsterkundung bei angehenden Lehrpersonen auf positive Resonanz stösst und geeignet ist, bei den Nutzenden förderliche Reflexionsprozesse auszulösen und Anstösse für die Weiterentwicklung zu geben. Diese optimistische Sicht dürfte insbesondere dann zutreffen, wenn die lehrerbildende Institution deutlich signalisiert, dass ihr diese Auseinandersetzung wichtig ist und sie Rahmenbedingungen dafür schafft, dass die Selbsterkundungs-Ergebnisse mit Kommilitoninnen, Kommilitonen und Seminarleitenden besprochen und zum Ausgangspunkt für individuelle Entwicklungsberatung genommen werden. Im Weiteren scheint es nach Aussage der Befragten günstig zu sein, Selbsterkundung frühzeitig – nämlich bereits in der Phase der Studienwahl – bzw. während des Studiums zu mehreren Zeitpunkten anzubieten (vgl. dazu auch Mayr, 2002).

Literatur

- Faust, G., Mahrhofer, Ch. & Steinhorst, H.** (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. *Die Deutsche Schule* (95), 329–338.
- Mayr, J.** (1998). Die «Lehrer-Interessen-Skalen» (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413–434). Innsbruck: Studienverlag.
- Nieskens, B.** (2002). »Einblicke« als Entwicklungsanstoss. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (2), 56–61.

Kontaktadressen

- Johannes Mayr**, Prof. Dr., Pädagogische Akademie der Diözese Linz; Salesianumweg 3, A-4020 Linz, Österreich, johannes.mayr@ph-linz.at
- Birgit Nieskens**, Dipl.-Päd., Universität Lüneburg, Institut für Psychologie; Scharnhorststrasse 1, D-21335 Lüneburg, nieskens@uni-lueneburg.de

Kollegiale Praxisberatung als Format zur Qualitätsentwicklung des hochschuldidaktischen Handelns

Santina Battaglia und Anke Diez

Die Kernidee dieses Workshops bestand darin, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gelegenheit zu geben, eine Variante der kollegialen Praxisberatung, wie sie vom *Hochschuldidaktik-Zentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ)* durchgeführt wird, kennen zu lernen, indem sie diese selbst erfahren.

Nach Begrüssung, Vorstellung und Überblick über das geplante Vorgehen ordnete *Santina Battaglia* die kollegiale Praxisberatung in das Gesamtkonzept des Qualifizierungsprogramms für Universitätslehrende in Baden-Württemberg ein und verwies auf ihr darüber hinaus gehendes Potenzial als kulturelles Element universitären Lebens. Mit der kollegialen Praxisberatung wird in Baden-Württemberg nicht nur das Ziel verfolgt, konkrete Praxisprobleme zu lösen bzw. die eigene Lehre zu reflektieren und zu verbessern, sondern sie richtet sich über den Aufbau kollegialer kommunikativer Kompetenzen genereller auf die Entwicklung einer kollegialen Beratungskultur in Sachen Lehre. Aufgrund der knappen Zeit von insgesamt 45 Minuten für den Workshop konnten nur wenige vertiefende Fragen zum HDZ beantwortet werden, daher wurde auf vorhandene Literatur verwiesen (vgl. dazu Brendel et al., 2003; Macke, 2004).

Anke Diez begann im Anschluss an diese kurze Einführung mit der exemplarischen Durchführung, d.h. Moderation einer kollegialen Praxisberatung, die aufgrund der für dieses Veranstaltungsformat zu grossen Anzahl von 22 Workshop-Teilnehmenden mit der Methode *Fishbowl*¹ kombiniert wurde. Die in einem Aussenkreis platzierte Beobachterinnen- und Beobachter-Runde der Fishbowl bekam den Auftrag, sich während des Ablaufs der Praxisberatung Gedanken über die Frage zu machen, was die kollegiale Praxisberatung für die Lehrenden leisten kann.

Nachdem die insgesamt sechs an der exemplarischen Praxisberatung freiwillig Teilnehmenden (normalerweise vier bis zehn Personen) in der Mitte des Raumes um einen Tisch herum Platz genommen hatten, wurden Setting und Rollen aller Beteiligten geklärt. Für die Themensammlung wurden dann auf einer Metaplan-Wand die Rubriken *Erfolg*, *Vergewisserung*, *Schwierigkeit* eröffnet. Normalerweise steuert jede teilnehmende Person drei Karten mit Erfolgen, Vergewisserungswünschen und Schwierigkeiten der eigenen Lehrerfahrung dazu bei, dann werden einige zu behandelnde Themen ausgewählt und für drei aufeinander folgende Beratungsdurchgänge in eine Rangfolge gebracht. In diesem von uns in Luzern durchgeführten Workshop wurde dagegen der erste von einem Teilnehmer vorgeschlagene Fall gewählt. Es handelte sich um die

¹ Fishbowl ist eine Methode, in der eine Grossgruppe in zwei unterschiedlich grosse Gruppen aufgeteilt wird: eine kleine aktive Gruppe bildet einen Innenkreis (die «Fische») und eine grössere, beobachtende Gruppe einen Aussenkreis (die Beobachter).

Schwierigkeit eines Lehrenden, Gruppenarbeiten von Studierenden unter Kenntnis ihrer besonderen Entstehungsgeschichte gerecht zu benoten. Die eigentliche *Beratung* (normalerweise 45 Minuten, hier 17) folgte daraufhin, wie in der Realität, dem *TZI-Modell* (vgl. Tietze, 2003). Das heisst auch in der Schnellberatung wurde zunächst der Fall vom Fallgeber geschildert, anschliessend stellten die anderen Rückfragen zum Verständnis, und dann berieten die Kolleginnen und Kollegen untereinander über den Fall, ohne dass der Fallgeber eingriff. Eine Karlsruher Besonderheit, das visualisierende Protokoll der Beratung durch eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer, wurde parallel realisiert. Dieses *Bild* kann von der beratenen Person zur Erinnerung mitgenommen und gegebenenfalls aufgehängt werden. Der Beratene wurde nach Abschluss der Beratung von der Moderatorin aufgefordert, kurz seinen persönlichen Ertrag zusammenzufassen, also zu berichten, welche Erkenntnisse er gewonnen hatte bzw. welche Ideen er *mitnahm*.

Die exemplarische kollegiale Praxis(schnell)beratung war damit beendet, das Setting wurde aufgelöst, und *Santina Battaglia* moderierte einen fünfminütigen Austausch aller Workshop-Teilnehmenden über ihre Beobachtungen und ihre Erfahrungen. Als ein Ergebnis der Erfahrungen des *Inner-Circle* (kollegiale Praxisberatung selbst) kann festgehalten werden, dass der Beratene neben neuen Einsichten in seinen Fall feststellte, dass die Kolleginnen und Kollegen einige Gedanken entwickelt hatten, die ihm nicht ganz fremd waren, denen er aber noch nicht weiter nachgegangen war. Auf die Nachfrage eines Teilnehmenden hin wurde dann die Funktion der die Beratung begleitenden Visualisierung noch einmal näher erläutert: Sie ersetzt nicht eine Mitschrift bzw. Notizen, die der Beratene selbst über die Beratung anfertigen kann, sondern eröffnet ihm als analogisierte Fremdstrukturierung der Beratungsinhalte eine zusätzliche Perspektive, die er zudem längerfristig als optische Gedächtnisstütze nutzen und umsetzen kann. Zu den wesentlichen Gedanken des *Outer-Circle* (Beobachtenden-Runde) gehörte schliesslich die Feststellung, dass eine kollegiale Praxisberatung in ihrer konkreten Problemlösefähigkeit nicht unbegrenzt ist, d. h. dass sie in schwierigen Fällen eine expertengestützte Beratung nicht ersetzen kann.

Literatur

Brendel, S., Kaiser, K. & Macke, G. (2003). Module und Zertifikate landesweit. In J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik in Deutschland. DUZ-Spezial*, 9, S. 12–14.

Macke, G. (2004). Das «Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen» – Konzept, Programm, Ergebnisse. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich*. Bielefeld.

Tietze, K. O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg.

Kontaktadressen

Santina Battaglia, Dipl.-Psych., HDZ-Regionalverbund c/o Uni Freiburg, Bertoldstrasse 17, D-79098 Freiburg, Deutschland, santina.battaglia@ezw.uni-freiburg.de

Anke Diez, Dipl.-Päd., Universität Karlsruhe (TH), D-76128 Karlsruhe, Deutschland, anke.diez@verwaltung.uni-karlsruhe.de

Zur Handlungsorientierung der Pädagogik

Beat Bertschy

Der Befund aus dem Nationalfonds-Projekt 33 zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (vgl. Oelkers & Oser, 2000, S. 18 ff.) ist für das Fach Pädagogik ernüchternd: Studierende fühlen sich in den berufsbildenden Fächern unterfordert, klagen über verträdelte Zeit, die Verwendbarkeit des Gelernten sei relativ gering, eher folgenlos und tendenziell verzichtbar.

Dies wirft Fragen nach einer «Fachdidaktik Pädagogik» der Lehrerbildung auf: Was soll, warum, wann, wie und womit behandelt werden? Welche Funktion hat Pädagogik in Bezug auf den Wissens- und Kompetenzerwerb zu erfüllen? Hier möchte ich zwei Punkte besonders hervorheben:

(1) Der Kern der Disziplin «Pädagogik» bzw. «Erziehungswissenschaft» ist normativ: Nicht nur das Erziehungsgeschehen, die Eröffnung moralischer Welten, auch die Pädagogik als Beschreibung, Reflexion und Konzipierung einer «guten», ethisch vertretbaren Erziehung und Bildung ist normativ (Bertschy, 2004, S. 132 f.). Ihre Grundfragen sind es auch: Wie in einer pluralistischen Demokratie aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung wird, wie der pädagogische Umgang, das Berufs- und Schulethos gestaltet werden sollen.

Damit hat Pädagogik einen exklusiven, wesentlichen und komplexen Auftrag zu erfüllen: Exklusiv, weil nur die Pädagogik systematisch nach dem Aufbau einer normativen Orientierung der heranwachsenden Generation und dem damit verbundenen Lern-, Vernunft- und Autonomiezuwachs fragt. Wesentlich, weil es um die Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Menschen geht. Komplex, weil das Technologiedefizit der Erziehung konstitutiv für eine Theorie der Erziehung ist (Oelkers, 2001). Dementsprechend schwer tut sich Pädagogik damit, einen Kanon von relevanten pädagogischen Ausbildungsinhalten zu bestimmen: Über welches pädagogische Wissen müssen Lehramtsanwärter/innen verfügen, was müssen sie in einem engeren pädagogischen Sinne können, wenn man von den didaktischen Kompetenzen absieht?

(2) Die 88 Standards von Oser (1997) sind zu umfangreich und zu assoziativ aneinander gereiht. Will ein Ausbildungskonzept wirksam sein, muss es ein klares Zentrum haben. Der Deutsche Bildungsrat (1970) setzt bei den zentralen Aufgaben einer Lehrperson an: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren. Heute würden wir diese mit Reflektieren, sich Organisieren, Zusammenarbeiten ergänzen.

Tendenziell wurde in der Lehrerbildung über Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken das Unterrichten und Beurteilen trainiert, zunächst stärker die Einzellektion, dann auch die Lektionsreihe. Das Erziehen wurde vernachlässigt oder auf Disziplinierung

reduziert. Das hängt auch mit der Unbestimmtheit des Alltagsbegriffs «Erziehung» zusammen. «Erziehen» umschreibt eine «Tätigkeit», die nicht direkt sichtbar ist. Schleiermacher definiert sie als Behüten, Unterstützen und Gegenwirken. So verstanden ist Erziehung immer «moralische Kommunikation» (Oelkers, 1992). Zudem zeigt sich darin die Geste des «Zeigens» (Prange, 2000).

Pädagogik muss Erziehungsdefinitionen diskutieren, die beim praktischen Handeln in der Schule ansetzen, sich auf das Berufsfeld und auf wissenschaftliche Forschung beziehen. Damit liegt ihre Aufgabe darin, «Reflexionswissen» und konkretes Handlungswissen bereitzustellen, gerade weil die berufliche Aufgabe der Lehrpersonen diffus, einzigartig, wertbezogen und komplex ist (vgl. Schön, 1983). Nebst der Klassenführung stehen dann u.a. folgende Kompetenzen (vgl. Bertschy, 2004, S. 295–306) im Vordergrund:

1. Schülern und Schülerinnen die *moralische* Dimension von Kontroversen eröffnen und mit ihnen in die moralische Kommunikation eintreten.
2. «Lehren, *damit* der andere lernt» (Oelkers 1985) – gerade im moralischen Bereich.
3. Schüler und Schülerinnen unterstützen und begleiten, gerade auch die «schwierigen».

Dies ist in einem Praktikum z.B. bei einer Klassenaussprache, beim Steuern des sozialen Verhaltens der Schüler und Schülerinnen beurteilbar. Indikatoren dazu können sein:

- gemeinsam nach dem Guten suchen,
- auf Verständigung und wechselseitige Achtung insistieren,
- die Folgen bei der Verallgemeinerung einer Handlung in ähnlichen Situationen beachten und diskutieren,
- den sozialen Perspektivenwechsel beachten,
- den «zwanglosen Zwang des besseren Arguments» (Habermas) anstreben,
- wo nötig Konsens anstreben, wo möglich Dissens aushalten (Reichenbach, 2000),
- das gemeinsam als «richtig, fair oder gerecht» bezeichnete Handeln mit der Schulklasse realisieren und auswerten.

Freilich, Wunder leistet auch eine Fachdidaktik Pädagogik nicht, aber notwendig für die Professionalisierung der Lehrerbildung ist sie allemal.

Literatur

- Bertschy, B.** (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/innenbildung*. Bern: Peter Lang.
- Deutscher Bildungsrat** (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Oelkers, J.** (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J.** (1992). *Pädagogische Ethik*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J.** (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33*. Bern und Aarau: Fasler Druck.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.

Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider.

Reichenbach, R. (2000). «Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge» – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 795–807.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Kontaktadresse

Beat Bertschy, Dr., Dozent Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, bertschyb@edufr.ch

Zukunftsmusik oder Notwendigkeit? – Zur Qualifizierung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz

Anni Heitzmann und Peter Bonati

1. Situationsanalyse

Im Zusammenhang mit der in den letzten 30 Jahren weltweit erfolgten Etablierung der Fachdidaktiken als eigenständige Wissenschaften stellt sich auch die Frage nach der Qualifizierung der Fachdidaktikdozierenden. Mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen sind neue Rahmenbedingungen entstanden, welche nach einer Klärung dieser Frage auch für die Schweiz verlangen.

Die Fachdidaktik, wie sie sich in ihrer Rolle bis heute entwickelt hat, kann am ehesten mit dem Bild einer «Brückenbauerin» umschrieben werden (vgl. Abb. 1). Sie vermittelt einerseits zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft und untersucht die speziellen Ziele von Lehren und Lernen in einem Fach bzw. die spezifischen Wissensstrukturen dieses Fachs, andererseits befasst sie sich aber auch mit den allgemeinen Zielen der Gesellschaft und des wissenschaftlichen Wissens. Die Anforderungen an Fachdidaktikdozierende sind also hoch: erstens sollen sie vertraut sein mit den spezifischen Aspekten dieses Spannungsfeldes (Unterricht, «Fach», Bildung und Forschung) und sollen die Interessen der verschiedenen Seiten kompetent vertreten können, zweitens sollen sie aber auch zwischen den verschiedenen Seiten vermitteln und verschiedene Ansprüche zusammenführen können. Vereinfacht könnte man sagen, die Aufgabe der Fachdidaktik und somit auch der Fachdidaktikdozierenden konzentriert sich auf «einen Gegenstand in der Welt», d.h. die Vermittlung zwischen der spezifischen Untersuchung eines Gegenstands einerseits und den Gegebenheiten und Fakten der umgebenden Welt oder Gesellschaft.

In diesem mehrfachen Spannungsfeld liegt auch die Problematik des Selbstverständnisses der Fachdidaktik. So haben z.B. Adler et al. (1996) zeigen können, dass verschiedene Fachdidaktiken nicht an die Bedeutung ihres «Fachs» für die Entwicklung

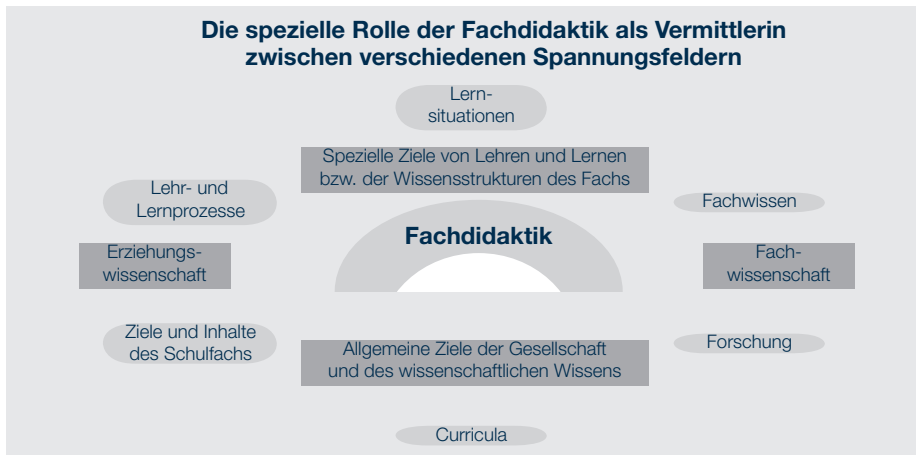


Abbildung 1: Die Rolle der Fachdidaktik als Vermittlerin zwischen verschiedenen Spannungsfeldern

von Schule und Unterricht glauben. So marginalisieren sich Fachdidaktiken oft selbst, indem sie nicht die fachspezifischen Herausforderungen als zentrale Aufgabe annehmen, sondern oft Fragen des allgemein didaktischen Diskurses wie z. B. individualisierendes Lernen, Lernbegleitung aufgreifen und als fachdidaktisch zentral diskutieren. Als Folge dieses mangelnden Selbstverständnisses resultiert dann auch das «Aschenbrödel-Image» (Hopmann, 1998) der fachdidaktischen Forschung innerhalb der Unterrichts- und Bildungsforschung, ist doch heute Forschung im Gebiet der Fachdidaktik oft auf die Entwicklung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien beschränkt. Das fachdidaktische Wissen als Erfahrungswissen («pedagogical content knowledge» nach Shulman) wird reduziert auf ein «instructional content knowledge», d. h. beschreibende Rekonstruktionen von erfolgreichem Unterricht. Hier sind auch die Probleme zu orten: fachdidaktische Konzepte und fachdidaktische Voraussetzungen sind mit Theoriebezügen zu klären und von subjektiven Repräsentationen und individuellen Konstrukten fachdidaktischen Wissens zu differenzieren.

Gerade die neue Situation mit den pädagogischen Hochschulen, die mit dem Doppelauftrag der Vermittlung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen betraut sind, bietet hier eine einmalige Chance, vorausgesetzt, sie verfügt über qualifizierte Fachdidaktikdozierende.

2. Handlungsbedarf

Aus der Situationsanalyse ergibt sich ein dreifacher Handlungsbedarf:

Professionalisierung: Theoriebezug und Forschungsbasierung der Fachdidaktik in der Schweiz lassen sich nur verbessern und die Fachdidaktik kann ihre zentrale Aufgabe in der Lehrerbildung (LLB) nur wahrnehmen, wenn die Fachdidaktikdozierenden wissenschaftlich ausgebildet werden. Bei den Dozierenden der anderen LLB-Disziplinen

(z. B. Pädagogik oder Allgemeine Didaktik) ist dies bereits der Fall, während einzig die Universität Genf ein Lizentiat in Fachdidaktik anbietet, allerdings nur für wenige Fachdidaktiken. Beim Aufbau der Pädagogischen Hochschulen (PH) wurde der Ausbau der Fachdidaktik zwar angemahnt, konnte sich jedoch gegen andere Ansprüche nicht durchsetzen. Zu fordern ist primär ein grundständiges Studium für angehende Fachdidaktik-Dozierende. Zu diesem Zweck sind Fachdidaktiken als Hochschuldisziplinen mit Lehrstühlen einzurichten, welche Promotionen und Habilitationen betreuen sowie Forschung und Entwicklung (F&E) betreiben. Besser abgedeckt sind zur Zeit schon die Weiterbildung und die Fortbildung. Neben kleineren Angeboten anderer Hochschulen führt seit 1997 die *Universität Bern* mit Erfolg ein Nachdiplomstudium in Fachdidaktik in Form eines zweijährigen teilzeitlichen Studiengangs mit Diplomarbeit und Schlussprüfung durch. Seit etwa 2001 vergrössert sich zudem das Potenzial für Weiterbildung durch erste FD-bezogene Initiativen seitens der PH. Das zukünftige Angebot kann deshalb weit gehend auf dem bestehenden aufbauen.

Fachdidaktik-Bereiche: In der gesamten LLB, eingeschlossen diejenige für die Berufsbildung, werden heute 34 verschiedene Fachdidaktiken (FD) unterrichtet. Für eine künftige Dozierendenausbildung liessen sie sich organisatorisch in FD-Bereiche mit je einem Lehrstuhl pro Bereich zusammenfassen. Jeder FD-Bereich würde eine Gruppe wissenschaftstheoretisch verwandter Fachdidaktiken vereinigen. Folgende elf Fachdidaktik-Bereiche sind denkbar:

<i>Erstsprache</i>	Deutsch (Erstsprache), Französisch (Erstsprache)
<i>Fremdsprachen</i>	Deutsch (Zweitsprache), Französisch (Zweitsprache), Italienisch (Zweitsprache), Latein, Griechisch, Russisch, Spanisch
<i>Erziehungswissenschaften & Religion</i>	Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Religion
<i>Geschichte & Geographie</i>	Geschichte, Geographie
<i>Mathematik & Informatik</i>	Mathematik, Informatik
<i>Naturwissenschaften</i>	Biologie, Chemie, Physik
<i>Wirtschaft, Recht & Politik</i>	Wirtschaft und Recht, Politik
<i>Ästhetische Bildung</i>	Bildnerisches Gestalten / Kunst, Musik
<i>Sport</i>	Sport
<i>Berufsbildung</i>	Allgemeinbildender Unterricht (Berufsbildung), Fachkunde (Berufsbildung)
<i>Heilpädagogik</i>	Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotoriktherapie

In diesen Bereichen soll jedoch nicht eine Bereichsdidaktik studiert werden, sondern im Sinne einer fundierten Kompetenz die einzelne Fachdidaktik (z. B. Chemiedidaktik, Deutschdidaktik), wobei «trons communs» innerhalb des FD-Bereichs sinnvoll sind.

Sie würden von Studierenden verschiedener Fachrichtungen belegt (z. B. spezifische Fragen der Fremdsprachendidaktik innerhalb des FD-Bereichs «Fremdsprachen»).

Bedarf an Auszubildenden: Der künftige Gesamtbedarf an Fachdidaktik-Personen ist schweizweit auf rund 1900 zu schätzen. In erster Priorität sind es Dozierende für die LLB, in zweiter Priorität vorwiegend in F&E Tätige und in dritter Priorität Leitungspersonen für das Bildungswesen. Der jährliche Bedarf dürfte bei ca. 100 Personen liegen. Die Studienfächer wären somit zahlenmässig «klein»; auch deshalb drängt sich ihre Zusammenfassung in FD-Bereiche auf und sollen die Studiengänge in der Regel nicht alljährlich, sondern periodisch durchgeführt werden.

3. Mögliche Wege für die Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden

Geht man davon aus, dass künftige Fachdidaktikdozierende «ihr Fach», d.h. ihre Fachdidaktik studieren sollen, so lassen sich in dieser Ausbildung drei zentrale Elemente identifizieren (siehe auch Vorschlag «Kerncurriculum Fachdidaktik», GFD, 2004): Erstens fachbezogene Reflexions- und Kommunikationskompetenzen, zweitens unterrichtsbezogene Basiskompetenzen und drittens unterrichtsbezogene Handlungs- und Bewertungskompetenzen. Bis anhin erfolgte der Erwerb dieser Kompetenzen anschliessend an ein Masterstudium oder eine Promotion in einer Fachwissenschaft meist autodidaktisch mit Nachqualifikationen oder einem Nachdiplomstudium in Fachdidaktik. Eine Übersicht über mögliche künftige Ausbildungswege zu Fachdidaktikabschlüssen ist in Tabelle 1 zusammengestellt. In der Zukunft sind im Prinzip drei verschiedene Modelle der Fachdidaktikerausbildung denkbar:

1. Ausbildung basierend auf der LLB: Anschliessend an das Masterstudium an einer PH erfolgt auf der Basis einer weiteren Spezialisierung (Berufserfahrung im Schulfach und/oder Promotion in einem Fachgebiet) die Qualifizierung zur Fachdidaktikdozierenden durch ein Nachdiplomstudium. Dieses Modell ist der jetzigen Ausbildung am nächsten, es hat den Vorteil des starken Berufsfeldbezugs, weist aber den Nachteil eines mangelnden fachdidaktischen und fachlichen Theoriebezugs auf.
2. Ausbildung basierend auf einem fachdidaktisch orientierten Fachstudium: An ein Masterstudium im Bezugsfach und in Fachdidaktik (Doppel-Master) schliesst eine fachdidaktische Promotion an. Dieses Modell hat den Vorteil eines starken fachdidaktischen Theorie- und Forschungsbezugs, weist aber nachteilig einen mangelnden Berufsfeldbezug und allenfalls einen Fachbezug auf, der auf einer schmalen Basis beruht.
3. Ausbildung basierend auf einem erziehungswissenschaftlichen Fachstudium: An ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium mit einem Masterstudium in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (Doppel-Master) schliesst eine Promotion in Fachdidaktik an. Dieses Modell weist als Vorteil einen starken Bezug zu den Erziehungswissenschaften, als Nachteil jedoch mangelnde Möglichkeit zu Erfahrung im Berufsfeld und mangelnde Fachbezüge zur jeweiligen Fachwissenschaft auf.

Tabelle 1: Übersicht: mögliche Wege der Fachdidaktikausbildung

Auszubildendes Publikum	Abschluss (* = in der Aufbauphase prioritär)	Studienumfang	Beteiligte Hochschulen (titelverleihende Hochschule (fett))
Studierende im Erststudium	Master in Bezugswissenschaft und in FD (Doppel-Master)	(270)-300 E	Universität bzw. Fachhochschule (FH) und PH
Lehrpersonen aller Stufen	Nachdiplom-Master in FD *	60-120 E	PH und Universität bzw. FH
FD-Dozierende im Amt	Fortbildungs-Zertifikat *	30 E	PH
Masters in FD oder in der Bezugswissenschaft	Ph. D. (Doktorat)	ca. 3 Jahre	Universität und PH
Promovierte in FD oder in Erziehungswissenschaft oder in Bezugswissenschaft	Habilitation	ca. 3 Jahre	Universität

4 Fazit und Ausblick: verstärkte Zusammenarbeit der Institutionen

Sowohl in der Ausbildung als auch in F&E ist eine Zusammenarbeit zwischen Universität bzw. Fachhochschulen einerseits und Pädagogischen Hochschulen andererseits zwingend und auch eine grosse Chance. In den beiden wichtigsten *Ausbildungsgängen* (Master und Nachdiplom-Master) würden Universität bzw. die FH zu bezugswissenschaftlichen Studienanteilen beisteuern. Diese bestünden aus den fachwissenschaftlichen Anteilen (z. B. für Deutsch oder Geschichte im Falle der Universität oder für Bildnerisches Gestalten im Falle der FH), fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Anteilen (z. B. in Allgemeiner Didaktik, Pädagogik und Psychologie, theoretischer Fachdidaktik). Die PH's liefern als Partner die unterrichtsbezogene Fachausbildung (z. B. Grammatik, Schulphysik) sowie die angewandte Fachdidaktik (z. B. Gebiete und Bedingungen des Schulfaches, Gestaltung von Unterrichts- und Lernsituationen, Leistungsbeurteilung) und sorgen für Praktika und weitere Berufsfeldkontakte, die für Unterrichtsforschung von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft notwendig sind. Die jeweilige Aufgabenteilung liesse sich über Joint Ventures regeln, wobei die Universität auch LLB-Bedürfnisse zu berücksichtigen hätte, beispielsweise in der unterrichtsbezogenen Fachausbildung. Für Forschung und Entwicklungsaufgaben wären «projektorientierte Verbünde» unter den Institutionen sinnvoll, d. h. je nach Projekt Verbünde von «Uni + PH», «FH + PH», «Uni + FH + PH» oder «Uni + PH + Schule». Der Verbund wäre am ehesten in der Lage, die heute zufällige Beteiligung der Fächer, Themen und Methoden auszugleichen sowie lokale und regionale Initiativen, wie sie gerade für den Aufbau der PH in der Schweiz typisch sind, mit anderen Partnern im In- und Ausland zu vernetzen. Eine intensive Zusammenarbeit in wechselnden Formationen und Verbünde zwischen verschiedenen Hochschulen sind demnach zentrale Elemente in der Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden. Zu unterstützen ist die Forderung der «Spurgruppe Fachdidaktik» der EDK, mit einem Impulsprogramm Projekte in bisher wenig aktiven Fachdidaktiken auszulösen. Im Workshop löste gerade die Frage nach der Zusammenarbeit bei den Workshop-Teilnehmenden eine angeregte Diskussion aus.

Literatur

- Adler, J., Biehl, J. & Ohlhaber, F.** (1996). Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2 (3), 39–56.
- Ausschuss Lehrerbildung der EDK, Spurgruppe Fachdidaktik** (2001). *Empfehlungen zur Fachdidaktik in der Schweiz*. Schlussbericht. EDK, Bern. (Typoskript, erhältlich beim Generalsekretariat EDK).
- Bonati, P.** (2004). Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, (3), 362–374.
- GFD Gesellschaft für Fachdidaktik** (2004). Kerncurriculum Fachdidaktik – Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. In C. v. Aufschnaiter et al. (Hrsg.), Gesellschaft für Fachdidaktik, e.V. Online unter: <http://gfd.physik.hu-berlin.de/> (31.5.05)
- Heitzmann, A.** (2003). Naturwissenschaftliche Grundbildung – eine Herausforderung. Eine Analyse aus der Sicht von Naturwissenschaft und Technik. *Kontext: Pädagogik*, Dezember 2003, 46–50.
- Heitzmann, A.** (2004). Naturwissenschaftsdidaktik im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Sozialwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 5–19.
- Hopmann, S.** (1998). *Fach und Didaktik – Anmerkungen zu einer produktiven Dauerkrise*. Tagungsbericht des 2. Internationalen Kolloquiums der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF) der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik (FS) der Universität Tübingen, 18.–23. Oktober 1998, Monte Verità, Ascona, Schweiz.

Kontaktadressen

Anni Heitzmann, Dr., Niederriedweg 110, Holzegg, 3019 Bern, Tel. 031 926 16 65,
heitzmann@bluewin.ch; anni.heitzmann@fh-aargau.ch.
Peter Bonati, Prof. Dr., Höhweg 9, 3400 Burgdorf, Tel. 034 422 20 01. bonati.p@bluewin.ch

Einsatz von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen

Kathrin Krammer, Hanni Lötscher und Isabelle Hugener

Der Aufbau von Videobibliotheken im Rahmen der Unterrichtsforschung sowie technische Fortschritte im Bereich der Datenträger und der Datenübertragung ermöglichen neue Einsatzformen von Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung. Es lassen sich zwei Funktionen des Einsatzes von Videos unterscheiden:

- Vorzeigen, Illustrieren von gewünschten Verhaltensweisen mit dem Ziel ihrer Nachahmung
- Reflexion über Unterrichtssituationen mit dem Ziel des Nachdenkens und Diskutierens über Lehr-Lernprozesse und Unterrichtsqualität

Trotz der hohen Attraktivität von Videos für die Lehrerbildung gibt es bislang nur wenige empirische Befunde zur Wirksamkeit ihres Einsatzes (Brophy, 2004; Krammer & Reusser, 2004).

Die innovative LessonLab-Software «*Visibility*» erlaubt die Bearbeitung von ausgewählten Fragestellungen zu Unterrichtsvideos über das Internet (LessonLab Inc., 2003). Mittels einer Zeitmarkierung können spezifische Stellen im Video ausgewählt, analysiert und diskutiert werden. Die Erfahrungen eines Kooperationsprojekts des Pä-

dagogischen Instituts der Universität Zürich mit der PHZ Luzern wurden im Workshop vorgestellt. Die Studierenden beurteilten die Arbeit mit *Lesson Viewer* (LV) grundsätzlich positiv und sahen darin eine gute Verknüpfung von Theorie und Praxis. Besonders bewährte sich, dass LV in einem *Blended Learning* Arrangement genutzt und damit die Bearbeitung der Lernaufgaben eng mit den Themen im Präsenzunterricht verknüpft und die Lösungen dort wieder diskutiert wurden. Die Studierenden gaben an, viel für ihre Praxis Einsätze gelernt zu haben. Aus Sicht der Dozentin ermöglichte der Einsatz von Lesson Viewer eine hohe Aktivierung aller Lernenden, die Bearbeitung der Aufgaben im Tandem löste Ko-Konstruktion aus, und mit dem Zusammenstellen aller Lösungen liess sich der Lernstand der Studierenden gut überprüfen. Weiter zeigte sich, dass mit den bearbeiteten Videolektionen ein gemeinsamer Referenzrahmen geschaffen wurde, auf den auch bei andern Themen zurückgegriffen werden konnte. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Projekts war die technische Ausrüstung an der PHZ Luzern, es traten diesbezüglich kaum Probleme auf.

Die Auswertung von weiteren, ähnlichen Projekten zeigt folgende Voraussetzungen für ein produktives netzbasiertes Lernen mit Videos:

- sorgfältig konstruierte und in Inhalte eingebundene Lernaufgaben
- Funktionieren der Technik
- gute Einführung in die Bedienung von Lesson Viewer
- Begleitung und Unterstützung, Auswertung der individuellen Arbeit (hybride Lernumgebung)
- genügend Zeit

Diskutiert wurde im Workshop, welchen Zielen der Einsatz von Videos in der Ausbildung dienen soll. Dabei wurde die Reflexion über Lehr-Lernprozesse mit dem Ziel der eigenen Unterrichtsentwicklung als zentral hervorgehoben.

Literatur

- Brophy, J.** (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2004). Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar*, 4 (4), 66–87.
- LessonLab** (2005). *Visibility Platform™. LessonLab: A Pearson Education Company*. <http://lessonlab.com/visibilityplatform/> (15.02.2005).

Kontaktadressen

- Kathrin Krammer**, lic. phil., Frankenstrasse 3, 6003 Luzern, krammer@paed.unizh.ch
Hanni Lötscher, lic. phil., Zwingstrasse 10, 6102 Malters, hanni.loetscher@phz.ch
Isabelle Hugener, lic. phil., Winterthurstrasse 99, 8006 Zürich, hugener@paed.unizh.ch

Lehrertrainings im Studium

Gabriele Krause

Mit den aktuellen Diskussionen zur Qualität von Schulen, Schulsystemen und Lehrerbildung sind auch Fragen nach den notwendigen professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern wieder in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt. Soziale Kompetenzen sind wesentliche Basiskompetenzen von Lehrpersonen. Sie sind keine Sache des Talents, das jemand hat oder nicht, sondern sie sind erlernbar wie alle anderen beruflichen Kompetenzen und Wissensbestände auch. Lehrertrainings sind Lernarrangements, in denen Studierende aktiv ihr Verhaltensrepertoire zur Bewältigung sozialer, beruflicher Anforderungen erweitern und verbessern können. Typisch für Lehrertrainings ist, dass sie Lernprozesse in einem gewissen Schonraum ermöglichen und dass systematisch spezifische Methoden eingesetzt werden. Dies grenzt Lehrertrainings von anderen praxisnahen Veranstaltungsformen (Hospitation, Praktika) ab. Heute existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Trainingsformen, die sich hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung, ihrer Inhalte und konzeptionellen Umsetzung unterscheiden (vgl. Jürgens & Krause, 2005; Krause, 2003).

Aktuelle Vorstellungen von sozialen Kompetenzen gehen davon aus, dass diese zwei Bereiche beinhalten. Da sind zum einen Handlungsmuster und -strategien, die uns das erfolgreiche Handeln in sozialen Situationen ermöglichen. Zum anderen gehören Mechanismen der Selbstregulation (Metakompetenzen) dazu. Sie befähigen eine Lehrperson, prinzipiell vorhandene Handlungsmuster flexibel in verschiedenen Situationen auch anzuwenden und sie bei Bedarf weiterzuentwickeln. Lehrertrainings berücksichtigen diese beiden Ebenen je nach theoretischer Orientierung und methodischer Ausrichtung in unterschiedlicher Art und Weise.

Im Vortrag wurden aufbauend auf diese Grundideen zwei Evaluationsstudien vorgestellt. Die untersuchten Trainings zielten sowohl auf die Entwicklung von erfolgreichen Handlungsstrategien als auch auf Metakompetenzen ab. Unterschiedlich war die Einbindung der Trainings in das Curriculum (Studierende für Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, TU Braunschweig) und ihr zeitlicher Umfang. Beiden Studien lag ein Versuchs-Kontroll-Gruppendedesign zu Grunde. Verschiedene Variablen auf Verhaltenzebene (Selbstbeschreibung) und ausgewählte kognitive Regulationsvariablen wurden einem Prä-Post-Vergleich unterzogen. In der ersten Studie (Training mit 30 h Umfang im laufenden Lehrbetrieb ohne unmittelbaren Schulkontakt der Studierenden; N=105) zeigten sich sowohl bei einigen kognitiven Regulationsvariablen als auch auf Verhaltenzebene signifikante Veränderungen in erwarteter Richtung. Ähnlich fielen die Ergebnisse der zweiten Studie aus (N=98). Hier wurde ein eintägiges Training kurz vor einem sechswöchigen Berufspraktikum in der Schule durchgeführt (Vortragspräsentation mit detaillierten Ergebnissen und Hinweisen zu Erhebungsinstrumenten im Internet unter <http://www.tu-braunschweig.de/paed-psych/mitarbeiter/krause/vortraege>).

Die Diskussion, die während der anschließenden Postersession fortgesetzt wurde, beschäftigte sich unter anderem damit, welche der vorgestellten Evaluationsinstrumente für die Individualdiagnostik zur gezielten Förderung und Auswahl von Studierenden geeignet sind und welche Funktion Trainings bei der individuellen Förderung haben sollten und haben können. Des Weiteren wurde überlegt, wodurch sich »sensible Lernphasen« auszeichnen, in denen Lehrertrainings besonders erfolgversprechend sind und ein guter Transfer von Lerninhalten aus dem Training in das Funktionsfeld «Schulalltag» möglich ist.

Literatur

Krause, G. (2003). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. In D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung* (S. 208–226). Die deutsche Schule, 7. Beiheft.

Kontaktadresse

Gabriele Krause, Dipl.-Psych., Schunterstrasse 50, D-38106 Braunschweig, g.krause@tu.bs.de

ICT in Schule und Hochschule – Konzepte für eine selbstverständlichere Nutzung

Dominik Petko, Hermann Lichtsteiner und Ernst Elsener

1. Einführung

Die Förderung von Kompetenzen im Bereich der neuen *Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)* ist ein wichtiger Bestandteil des Bildungsauftrages der Volksschule und damit auch der Pädagogischen Hochschulen. Eine Reihe von Studien zeigt, dass die Computerausstattung in beiden Feldern in den letzten Jahren zwar deutlich verbessert wurde, die effektive Nutzungsquote jedoch nach wie vor gering ist (OECD, 2003; Petko, Haab & Reusser, 2003; Bundesamt für Statistik, 2002). Dem wird gegenwärtig durch intensive Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und durch eine noch stärkere Verbesserung der technischen Infrastruktur begegnet (vgl. Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen, 2004). Die Effekte dieser Massnahmen sind gegenwärtig noch nicht abzusehen und diesbezügliche Evaluationen sind abzuwarten. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Nutzung neuer Medien nur dann in Schule und Hochschule nachhaltig Einzug halten wird, wenn nicht nur aufwändige Einzelprojekte mit exklusivem Mehrwert, sondern vor allem naheliegende Anwendungen entwickelt werden, die mit dem gegenwärtigen Schulalltag kompatibel sind. In einem Workshop der SGL-Tagung 2005 wurden zwei Ansätze vorgestellt, in denen sich die ICT-Nutzung stärker an den Alltagsroutinen der Anwender orientieren soll: Notebook(hoch)schulen und synchrone virtuelle Klassenzimmer.

2. Notebooks in Schule und Hochschule – Erfahrungen aus Modellprojekten

In Schulen und Hochschulen werden Lehrpersonen und Lernende zunehmend mit Notebooks als persönlichem Arbeitsinstrument ausgestattet. Organisatorisch existieren die Varianten «ein-Notebook-pro-Lehrperson», «ein-Notebook-pro-Schüler/pro Schölerin» sowie die Möglichkeit der Ausleihe von Notebook- und Peripheriepools innerhalb der Schule (vgl. Döbeli Honegger & Stähli, 2001). Diese Varianten können einzeln oder in Kombination umgesetzt werden. Sie werden häufig mit drahtlosem Netzwerk- und Internetzugang kombiniert. Bei den «ein-Notebook-pro...»-Varianten übernehmen Lehrende bzw. Lernende die Verantwortung für ein Gerät und haben es ständig zu ihrer Verfügung, was wesentlich zu einem Abbau von Unsicherheiten und zu einer Verselbstverständlichung des *ICT*-Einsatzes beitragen kann. Die Mobilität der Geräte ermöglicht einen flexibleren Einsatz in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Notebooks eignen sich insbesondere auch für einen Einsatz ausserhalb des Klassenzimmers und zur Durchführung stärker kooperativer und konstruktivistischer Lernformen (vgl. Schaumburg, 2001, 2002; Kerres, Kalz, Stratmann & de Witt, 2004). Um die Potentiale und Schwierigkeiten dieses Ansatzes zu diskutieren wurden Ergebnisse der Evaluation eines Notebook-Projektes an Solothurner Sekundarschulen mit ersten Erfahrungen des Notebook-Projektes an der PH Zentralschweiz verglichen.

In den *Oberstufenschulen der Stadt Solothurn* werden seit zwei Jahren alle hauptamtlichen Lehrpersonen mit eigenen Notebooks ausgestattet, es existieren zudem Notebook- und Peripheriepools für den Einsatz im Unterricht. Die Klassenzimmer sind über Funknetze miteinander und mit dem Internet verbunden. Ein intensiver technischer und *ICT*-didaktischer Support wird angeboten. Die Evaluation erfolgte im Sommer 2004 und umfasste alle beteiligten Lehrpersonen (N=29), die Schüler und Schülerinnen der 9. Jahrgangsstufe (N=136) sowie den *ICT-Integrator* und den *ICT-Supporter*. Als Vergleichsstichprobe wurde die repräsentative Erhebung des Bundesamtes für Statistik (2002) herangezogen. Unter den Solothurner Lehrpersonen herrscht grosse Zufriedenheit mit der Qualität und Verfügbarkeit der Geräte sowie mit der Unterstützung durch Weiterbildung und Support (Petko & Knüsel, 2004). Die Lehrpersonen schätzen ihre Anwenderkompetenzen deutlich höher ein als der schweizerische Durchschnitt, ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen halten sie nach wie vor für verbesserungsfähig. Die Solothurner Evaluation zeigt, dass die Notebooks von den Lehrpersonen zwar intensiv als persönliches Arbeitsinstrument gebraucht werden, der Einsatz im Unterricht jedoch nicht häufiger ist als in herkömmlich ausgestatteten Schulen. Computer dienen im Unterricht vor allem als Schreibwerkzeug und als Zugang zum Internet. Viele andere Potentiale werden bislang noch nicht realisiert. Es gibt Hinweise darauf, dass die für den *ICT*-Einsatz besonders viel versprechenden offenen Lehr- und Lernformen eher selten zum Einsatz kommen und die Möglichkeiten der örtlichen Flexibilität bislang kaum genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sind äusserst motiviert, verstärkt mit Notebooks im Unterricht zu arbeiten.

An der *PH Zentralschweiz (PHZ Luzern, PHZ Schwyz, PHZ Zug)* verfügen nicht nur alle Dozierenden, sondern auch sämtliche Studierenden über ein persönliches Notebook. Die Infrastruktur ist derart angelegt, dass eine flächendeckende Nutzung der Notebooks in allen Unterrichtsräumen möglich ist (Wireless-Lan, Beamer). Die zur Verfügung gestellten Dienste sollen den Notebookeinsatz in- und ausserhalb des Unterrichts erleichtern und fördern. Dazu gehören Internet-Zugang im gesamten Campus, File-Server, Print-Services, Lern-, Kommunikations- und Kooperationsplattformen, E-Mail, Webspaces, umfassender Support sowie Zugang zu einer erweiterten Infrastruktur (Video-Kameras, semiprofessionelle digitale Schnittplätze etc.). Der Notebookeinsatz soll bei den angehenden Lehrpersonen zu einer wesentlichen Steigerung der allgemeinen wie auch der pädagogisch-didaktischen Medienkompetenz beitragen und zudem als Modell für den späteren *ICT*-Einsatz in der Volksschule dienen. Seit mehr als einem Jahr werden mit diesem Modell Erfahrungen gesammelt und erste Befragungsergebnisse liegen vor (Lichtsteiner, 2004). Das Notebookkonzept an der PHZ Luzern erreichte in der Evaluation nach dem ersten Studienjahr auf Seiten der Studierenden eine sehr hohe Akzeptanz. Bei einer Rücklaufquote von 100% antwortete eine Dreiviertelmehrheit der Studierenden in einem Fragebogen, dass sie mit dem Notebookkonzept der PHZ zufrieden oder sehr zufrieden sind. Als Hauptgründe für diese hohe Akzeptanz wurden in vertiefenden Interviews folgende Aspekte genannt:

- der flächendeckende Netzzugang auf dem gesamten Campus
- der konsequente (obligatorische) Einsatz einer Lernplattform
- der Einbezug aller Dozierenden in das Notebookkonzept
- der regelmässige und umfassende *ICT*-Support für alle (inkl. Weiterbildung)
- die erfahrbare Steigerung der persönlichen *ICT*-Kompetenzen
- die Prestige-Funktion gegen aussen: «Wir sind eine fortschrittliche Schule!»

Qualitative Beobachtungen und Interviews mit Studierenden und Dozierenden zeigen auch, dass sich durch den starken Einbezug der Notebooks und der entsprechenden Infrastruktur Lehr- und Lernprozesse zu verändern beginnen. Fast immer werden die beobachteten Veränderungen differenziert wahrgenommen und gleichzeitig Vorteile und Herausforderungen geschildert. Als wichtigste Veränderungen werden genannt:

Vorteile

- Ständiger Zugriff auf eine Fülle digitalisierter Materialien (Bild, Video, Ton, Text, ...). Dies ermöglicht guten Didaktiker/innen ein sehr flexibles Reagieren im Unterricht.

Herausforderungen

- Die Materialfülle wird zur Materialschwemme (Übermass an Bildern, Texten, Links). Das stets «offene Fenster» zum Internet lenkt ab. Der Ablenkung nicht zu erliegen, verlangt eine hoch stehende Lernkultur.

- Die ständig verfügbaren Notebooks steigern die Bereitschaft, das Lernen medial zu unterstützen. Insbesondere die Visualisierung von Inhalten (Bild, Video, Animation) nimmt zu. Die Folge: Eine starke Steigerung der *ICT*-Nutzungskompetenz in den Bereichen Bild, Video, Ton etc.
- Durch das enge elektronische Netz in den Bereichen Information, Kommunikation und Kooperation sind (fast) alle und (fast) alles schnell und unkompliziert erreichbar. Die Konsequenz: eine Verlagerung der Lern- (und zum Teil Lehr-) Aktivitäten weg vom Unterrichtszimmer.
- Das produktbezogene Arbeiten wird intensiviert. Es entstehen digitale Bilder, Texte, Mind-Maps, Tonsequenzen, Videos, ... Die Lust zum Experimentieren steigt, ebenso die *ICT*-Nutzungskompetenz.
- Je besser die Dozierenden die Möglichkeiten des Notebooks und der peripheren Infrastruktur kennen lernen, umso mehr öffnen sie den Unterricht für projektbezogene Arbeitsformen.
- Es kommt zur «VerPower-Pointisierung» des Unterrichts. «Nicht schon wieder Power Point!». Gefahr der Rückkehr zum Frontalunterricht. Der Einsatz der *ICT* kann auch «alte» Lehrstrukturen wieder verstärken.
- Die ständige Erreichbarkeit (Mail, Ankündigungen auf der Lernplattform,...) und ständige Verfügbarkeit wirken enorm beschleunigend und erzeugen Hektik und Stress. Inseln der Ruhe für das Lernen müssen bewusster geschaffen werden. Es entsteht der Wunsch nach Entschleunigung statt Beschleunigung.
- Nicht alle kommen mit den digitalen Medien intuitiv zurecht. Sie fühlen sich durch das Handling mit Notebook, Kamera, Scanner, ... überfordert. Frustrationen, Inkompetenzgefühle und Versagensängste wirken blockierend.
- Das Notebook dient noch zu stark dazu, bekannte Unterrichtsformen in neue Schläuche zu füllen. Die Bereitschaft zur Nutzung neuer Lehr- und Lernformen, die durch Notebooks ermöglicht würden, wächst angesichts des hohen technischen Aufwands nur sehr langsam.

Ein Zwischenfazit aus den ersten Erfahrungen des konsequenten Einsatzes von Notebooks beim Lehren und Lernen an der PHZ Luzern führt zu folgenden Ergebnissen: Persönliche Notebooks an Hochschulen sind attraktiv und werden als mobiles Arbeitsmittel sehr geschätzt, insbesondere, wenn die zusätzliche Infrastruktur stimmt. Sie beschleunigen die interne Kommunikation innerhalb von Lerngruppen und innerhalb der

Institution, was jedoch mit bekannten Schwierigkeiten textbasierter Online-Kommunikation einhergeht. Der Umgang mit dem eigenen Notebook führt subjektiv zu besseren Anwenderkompetenzen. Ganz ähnlich wie in der Oberstufe scheint sich jedoch nicht «automatisch» eine höhere mediendidaktische und medienpädagogische Kompetenz im Bereich der Lehre einzustellen. Wenn Notebooks in ihrem didaktischen Potential nicht ausgeschöpft werden, können sie mitunter gar eine Pseudo-Modernität suggerieren, die ihrem Anspruch nicht gerecht wird.

3. Virtuelle synchrone Klassenzimmer – Erfahrungen aus Modellseminaren

Eine Möglichkeit, Notebooks gewinnbringend einzusetzen, ist der Einsatz synchroner virtueller Klassenzimmer. In diesen Online-Plattformen lassen sich Chats und Audio-konferenzen (z.T. auch Videokonferenzen) durchführen, gemeinsam Dokumente austauschen und bearbeiten. Die Nutzung synchroner virtueller Klassenzimmer verspricht durch die zeitliche Ko-Präsenz der Teilnehmenden (bei gleichzeitig örtlicher Distanz) eine grössere Anschlussfähigkeit an die bestehenden didaktischen Kompetenzen von «Präsenzlehrpersonen und Präsenzlernenden» als vollständig asynchrone Lernarrangements. An der PH Zentralschweiz wird intensiv mit synchronen Lerngruppen experimentiert. Sitzungen, Arbeitsgruppen und Beratungen werden teilweise in virtuellen Klassenzimmern durchgeführt. Externe Experten wurden in Online-Sitzungen mit Studierenden eingebunden. Durch Aufzeichnung synchroner Sitzungen realisieren Studierende wieder verwendbare Lernobjekte für ihre Kommilitonen. Häufig geäußerte Fragen und Bedürfnisse der Studierenden sollen in Zukunft vermehrt mit derartigen kleinen Lernsequenzen abgedeckt werden, welche im Internet verfügbar gemacht werden. In Ergänzung zu den Möglichkeiten traditioneller Lernplattformen erlauben virtuelle Klassenzimmer Diskussionen, die einfacher zu effizienten Diskursen und einer Konvergenz des Wissens führen (vgl. die *media synchronicity theory* nach Dennis & Valacich, 1999). Auch hier zeigt jedoch die Erfahrung, dass die lernwirksame Nutzung synchroner Medien eine echte methodische Herausforderung darstellt. Der Einsatz dieser Medien führt nicht selten zu einer grundlegenden Reflexion des gesamten didaktischen Arrangements, was auch die Organisation der Präsenzveranstaltungen einschliesst.

4. Fazit

Die geschilderten Ansätze lassen erkennen, dass die Bemühungen, den *ICT*-Einsatz in Bildungskontexten selbstverständlicher zu machen, voranschreiten. Zugleich können die skizzierten Fallstudien das komplexe Bedingungsgefüge und die Schwierigkeiten abbilden, die insbesondere im Bereich der Didaktik und der Hochschuldidaktik mit den geschilderten intensiven Modellen der *ICT*-Nutzung verbunden sind. Mit einer nachhaltigen Integration von *ICT* in die Lehre stellen sich Bildungsinstitutionen der Herausforderung, nicht nur anschlussfähig an die Lebenswelt ihrer Lernenden zu bleiben, sondern diese Lebenswelt und ihre Lernkultur produktiv mitzugestalten.

Literatur

- Bundesamt für Statistik** (2002). *Informations- und Kommunikationstechnologien an den Volksschulen in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Dennis, A. R. & Valacich, J. S.** (1999). Rethinking media richness. Towards a theory of media synchronicity. In R. H. Srague Jr. (Ed.), *Proceedings of the 32th Hawaii International Conference of Systems Sciences* (HICSS-32). Los Alamitos CA: IEEE Computer Society (CD-Rom).
- Döbeli Honegger, B. & Stähli, R.** (2001). *Empfehlungen zur Planung und Umsetzung eines Ein-Notebook-pro-Studentin-Programms (ENpS)* (September 2001). Zürich: ETH. Online unter: <http://www.educeth.ch/informatik/berichte/enps/> (Stand: 12.04.2005)
- Kerres, M., Kalz, M., Stratmann, J. & de Witt, C.** (Hrsg.). (2004). *Didaktik der Notebook-Universität*. Münster: Waxmann.
- OECD** (Hrsg.). (2003). *What PISA Produces – PISA 2003 – Database*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Online unter: <http://www.pisa.oecd.org> (Stand: 12.04.2005)
- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K.** (2003). Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(1), 8–31.
- Petko, D. & Knüsel, D.** (2004). *Das Notebookprojekt USE-IT an den Oberstufenschulen der Stadt Solothurn. Evaluationsbericht*. Online verfügbar unter: <http://www.ims.schwyz.phz.ch> (Stand: 01.04.2005).
- Schaumburg, H.** (2001). Neues Lernen mit Laptops? Ein Überblick über Forschungsergebnisse zur Nutzung mobiler Computer in der Schule. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 13 (1), 11–21.
- Schaumburg, H.** (2002). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Univ. Diss. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen** (Hrsg.). (2004). *ICT und Bildung in der Schweiz. Lehren und Lernen mit Unterstützung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) an den obligatorischen Schulen und an den Sekundarstufen II*. Hünibach: Jost.

Kontaktadressen

- Dominik Petko**, Dr., Leiter des Instituts für Medien und Schule, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Schwyz, Rickenstrasse 136, 6432 Rickenbach, dominik.petko@phz.ch.
- Hermann Lichtsteiner**, Leiter ICT, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Löwengraben 14, Postfach 5356, 6000 Luzern 5, hermann.lichtsteiner@phz.ch.
- Ernst Elsener**, MA ODE (Master in Open and Distance Education), Dozent, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Albisstrasse 3, 6330 Cham, ernst.elsener@phz.ch.

Baut der Pädagogische Doppeldecker eine Brücke vom Wissen zum Handeln? Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung

Silke Traub

Bisherige Lehrerfortbildungsmassnahmen sind nur geringfügig erfolgreich und das, obwohl die Zufriedenheit mit den Fortbildungen eher hoch einzuschätzen und das Bedürfnis einer Umsetzung des Erlernten durchaus vorhanden ist (Traub, 1999). Diese Überlegungen ergeben für das Lehren und Lernen Konsequenzen und müssen bei der Entwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten Berücksichtigung finden. Dazu sind «drei Lernschritte» notwendig:

- Die vorhandenen Theorien und Strukturen müssen bewusst gemacht und aufgebrochen werden.

- Ein Prozess des individuellen und selbstbestimmten Umlernens muss in Gang gebracht werden.
- Das Gelernte muss verdichtet werden, damit es in Handlung umsetzbar ist (vgl. Wahl, 1991; 2000; 2001).

Ich habe diese drei Lernschritte auf ein Fortbildungskonzept angewandt, um Lehrenden Handlungskompetenzen zur Freiarbeit zu vermitteln. Sieben Präsenzphasen verteilten sich über ein Schuljahr hinweg. Im zweiten Lernschritt wurde vermehrt der «Pädagogische Doppeldecker» eingesetzt, um Freiarbeit «am eigenen Leibe» erfahrbar werden zu lassen. Der Pädagogische Doppeldecker greift die Besonderheit der Doppelung von Lehr-Lern-Prozessen in der Lehrerbildung auf: Lernende in der Aus- und Fortbildung sind in der Schule gleichzeitig Lehrende (Geissler, 1985). Mit Problemen des Transfers des einmal erworbenen Wissens in die Praxis ist zu rechnen, wenn Lehrende sich dieses Wissen nur rezeptiv aneignen. Es treten Störungen oder Probleme auf, wenn dieses Wissen praktisch genutzt werden soll. Vor allem können Lehrende nicht adäquat auf unvorhergesehene Begebenheiten reagieren, weil ihnen solche Situationen nicht bekannt sind und sie auf kein entsprechendes Wissen zurückgreifen können. Es gelingt ihnen nicht, sich in die Situation hineinzusetzen, wenn die angemessenen Lösungsstrategien fehlen. Deshalb müssen die in der pädagogischen Praxis Tätigen die Praxisrelevanz von theoretischen Konzepten bereits während der Ausbildung bzw. der Fortbildung konkret erfahren.

In der Fortbildung haben die Teilnehmenden selbst Freiarbeit praktiziert. Es gab viele Materialangebote zum Themenbereich, wodurch die Teilnehmenden ihr Wissen über Freiarbeit ergänzen, vertiefen oder überprüfen konnten. Im Rahmen des Pädagogischen Doppeldeckers gab es auch eine Materialienbörse, bei der schulische Freiarbeitsmaterialien ausgestellt und von den Teilnehmenden betrachtet bzw. erprobt werden konnten. Ziel war es, am life-Modell zu arbeiten, was für das Aufbrechen der bisher vorhandenen subjektiven Theorien und der Verdichtung des neu gelernten Wissens wichtig ist. Die Teilnehmenden schlüpfen selbst in die Rolle der Lernenden und erfuhren, welche Probleme und Schwierigkeiten in der Freiarbeit auftauchen können. Auf diese wurden sie bei der Umsetzung von Freiarbeit besser vorbereitet. Ausserdem konnten sie sich weiteres Wissen über Freiarbeit aneignen. In der Materialienbörse konnten sie sich erste Anregungen zur eigenen Materialerstellung holen.

Die Teilnehmenden liessen sich anfangs nur schwer auf den Pädagogischen Doppeldecker ein. Sie wollten Wissen lieber vermittelt bekommen, als es sich selbst zu erarbeiten und in die Rolle der Lernenden zu schlüpfen. Erst während der Fortbildung lernten die Teilnehmenden ihre Erfahrungen aus dem Pädagogischen Doppeldecker zu nutzen und dann auch zu schätzen, so dass sie ihren Widerwillen nach der zweiten Präsenzphase vollständig aufgaben und mit grossem Engagement am Doppeldecker arbeiteten. Am Ende der Fortbildung bewerteten sie gerade den Doppeldecker als das Instrument, dass sie auf dem Weg der Umsetzung ein grosses Stück vorangebracht hatte.

Die Evaluation der Fortbildung ergab ein sehr positives Bild: Über 90% der Teilnehmenden waren hoch zufrieden mit dieser Art der Fortbildung, 80% erweiterten ihr Wissen über Freiarbeit erheblich und ebenfalls 80% setzten Freiarbeit nachhaltig in die Praxis um. Diese Art der Fortbildung war also deutlich wirksamer als bisherige Fortbildungsmassnahmen zur Umsetzung von Freiarbeit.

Der Pädagogische Doppeldecker stellt vielleicht noch keine fertige Brücke auf dem Weg vom Wissen zum Handeln dar, aber er ist sicher ein wichtiger Grundpfeiler und sollte deshalb in Fortbildungen eingesetzt werden.

Literatur

- Geissler, K.A.** (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft «Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen»*. Tübingen: DIFF.
- Traub, S.** (1999). *Auf dem Weg zur Freiarbeit*. Unveröffentlichte Dissertation an der PH Weingarten, Fakultät 1. Weingarten.
- Traub, S.** (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, S.** (2004). Der weite Weg vom Wissen zum Handeln in der Lehrerbildung – Konsequenzen aus der PISA-Studie. In Institut für Schulentwicklung PH Gmünd (Hrsg.), *Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Traub, S.** (2005). Lehrerfortbildung am Ende? Gedanken für einen Neuanfang am Beispiel der Umsetzung von Freiarbeit. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D.** (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155–168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.

Kontaktadresse

Silke Traub, Dr., Am Berg 16, D-72469 Messstetten, traub@ph-weingarten.de

Lehrerinnen-/Lehrerbildung als didaktisches Modell? Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogischen Hochschulen zu den Volksschulen als Zielstufe der Ausbildung

Peter Tresp und Helmut Messner

1. Einführung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in besonderer Art mit Erwartungen und Ansprüchen konfrontiert, die mit ihren spezifischen Studienzielen zusammenhängen. Häufig wünschen sich beispielsweise Lehramtsstudierende die einzelnen Kurse als eigentliche Musterlektionen für ihre spätere Schultätigkeit.

Nun sind Pädagogen, und insbesondere Lehrpersonen (und also auch Dozierende), immer wieder mit solchen Erwartungen konfrontiert gewesen, die sich bisweilen als lange (und überfordernde) Tugendkataloge zeigen. Damit hat sich der Anspruch der Pädagogik, den diese Disziplin seit Beginn ihrer Etablierung immer wieder erhoben hat, nämlich Muster und Beispiele richtiger Erziehung zu liefern, an die einzelnen Personen dieser Berufsgruppe zurück gewendet. Dabei werden immer wieder zwei Begründungszusammenhänge heran gezogen: Zum einen wird mit «Glaubwürdigkeit» argumentiert, zum anderen mit «Modelllernen».

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht damit die Frage der Nähe zu den Schulen der Zielstufe zur Debatte. Diese Debatte kennt eine lange Tradition: Sie wird zum Beispiel in Wilhelm Reins «Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik» zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Stichwort «Musterlektionen» diskutiert. Zudem kann dieses Verhältnis zwischen Ausbildung und Volksschule geradezu als Einteilungskriterium für eine Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten, lassen sich doch verschiedene Modelle – von den Musterschulen über Seminarien bis hin zu den Pädagogischen Hochschulen – gerade durch Unterschiede in dieser Hinsicht charakterisieren. Mit der Frage nach der Nähe resp. Distanz stellt sich auch die Frage nach dem angemessenen Ausbildungssetting und dem Aufbau der angestrebten Lehrkompetenzen.

2. Was ist ein didaktisches Modell?

Modelle bringen ein Original zur Darstellung. Dies geschieht unter spezifischen Gesichtspunkten: Bestimmte Aspekte werden dabei in besonderer Art betont, andere dagegen nicht berücksichtigt. Solche Modelle können im Wesentlichen zwei Funktionen erfüllen: Es können Nachbildungen sein oder aber Vorlagen. Allerdings zeigen sich auch Mischformen: Nachbildungen (zum Beispiel Denkschemen) können wiederum als Vorlagen dienen, weshalb deskriptive und normative Elemente sich dabei häufig vermengen.

Sind Modelle (Re-)Konstruktionen von Wirklichkeit, so haben didaktische Modelle den Unterricht zum Gegenstand. Sie können sich auf verschiedene Handlungsebenen beziehen (vom Bildungssystem über einen Lehrgang bis zur einzelnen Lehrsequenz) und dabei in unterschiedlicher Nähe zum singulären Ereignis stehen (Rekonstruktionsstufen): von Praxisbeschreibungen über Unterrichtsmodelle bis hin zu Kategorialmodellen der Didaktik.

Inwiefern kann und soll nun die Lehrerinnen- und Lehrerbildung didaktisches Modell sein? Damit ist das Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Volksschule als Zielstufe der Ausbildung angesprochen. Dabei können verschiedene Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschieden werden, um die Fragen zu konkretisieren: Akteure sind zu unterscheiden (Dozierende, Studierende, Praxislehrpersonen etc.) wie auch Zieldimensionen (Professionswissen, Schulfachwissen, Handlungskompetenz, Haltungen und Einstellungen). Zudem sind verschiedene Aspekte der Ausbildungsstruktur zu nennen: inhaltlich (Fachgebiete), zeitlich (Studienphasen), örtlich (Lernorte), sozial (Lerngruppen), Setting (Formen).

In welchem Bereich, auf welcher Ebene nun kann und soll eine besondere Nähe zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Volksschule bestehen? Die Nähe oder Distanz zwischen Ausbildungsinstitution und Zielstufe zeigt sich in verschiedener Hinsicht. Sollen beispielsweise die Lerngruppen in der Ausbildung als «Jahrgangsklassen» organisiert sein? Wie soll das Verhältnis von curricularem Wissen zum disziplinären Wissen in einer bestimmten schulfachlichen Ausbildung gestaltet werden? Soll die fachliche Ausbildung mehr sein als die inhaltliche Einführung in die Schulfächer? Dienen Praktika und Lehrübungen dem Training tradierter Lehr- und Lernformen in der Nachahmung erfolgreicher Vorbilder (Meisterlehrer) oder der Erprobung und Reflexion von eigenen Unterrichtsentwürfen, die bestimmten didaktischen Ansprüchen genügen («model the master teacher or master the teaching model», Stolurow, 1965)? Orientieren sich die Ausbildungssettings an volksschulnahen Formen des Lehrens und Lernens oder aber an hochschuldidaktischen Überlegungen? Und warum wird von Dozierenden in Pädagogischen Hochschulen gewünscht, dass sie selbst Lehrerfahrungen auf der Zielstufe der Ausbildung gesammelt haben?

Das Verhältnis zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Volksschule zeigt sich auch in Begriffen: Reden wir von Schülerinnen oder von Studentinnen, von Unterricht oder von Kursen, von Dozierenden oder von Lehrern? Wie sehen sich die Studierenden an einer Pädagogischen Hochschule und wie präsentieren sie sich beispielsweise gegenüber gleichaltrigen Studierenden an der Universität oder gegenüber ihrer älteren Tante? Damit sind auch Identitätsfragen angesprochen, die sich in Umbruchszeiten in besonderer Akzentuierung stellen.

3. Pointierte Differenz – eigenständige Qualität

Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll unseres Erachtens in pointierter Art die Differenz zur Volksschule betonen und sich nicht als direkte und zu enge Mustervorlage verstehen. Differenz allerdings ist noch kein ausreichendes Programm: Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zu zeigen, welches ihre eigenständigen Bereiche und Qualitätskriterien sind. An diesen Ansprüchen und Zielsetzungen muss sie gemessen werden. Dabei sind Überlegungen zum Verhältnis zur Volksschule und zur Erreichung dieser Ausbildungsziele von zentraler Bedeutung, aber auch Überlegungen zum Spezifikum der Pädagogischen Hochschulen im Verhältnis zu anderen Hochschultypen.

Das Spannungsverhältnis zwischen dem Professionsanspruch einerseits und der Vorbereitung auf die bestehende schulische Praxis auf der Zielstufe andererseits ist für die Pädagogischen Hochschulen konstitutiv und nicht einfach aufzulösen: Pädagogische Hochschulen bereiten die Studierenden auf die schulische Praxis der Zielstufe vor, ihr Professionalisierungsanspruch zielt darüber hinaus auf pädagogische und gesellschaftliche Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Pädagogische Reflexions- und Urteilsfähigkeit setzt jedoch eine gewisse Distanz zur Zielstufe und zur pädagogischen Praxis voraus.

Literatur

Stolurow, L. M. (1965). «Model the master teacher or master the teaching model». In J. B. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.

Kontaktadressen

Peter Tremp, Dr., Schlierenstrasse 35b, 5408 Ennetbaden. E-Mail: peter.tremp@access.unizh.ch

Helmut Messner, Dr., Pädagogische Hochschule Aargau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, helmut.messner@fh-aargau.ch

Beiträge über Forschung und Evaluation in der Ausbildung von Lehrkräften

Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung für den Erwerb von Unterrichts- und Diagnosekompetenzen

Matthias Baer und Alois Buholzer

Die beiden Forschungsprojekte «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung» und «Die Entwicklung der Diagnosekompetenz bei Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung» verfolgen dieselbe Zielsetzung. Sie versuchen die Wirksamkeit der Ausbildung auf den Erwerb von zentralen Berufskompetenzen bei Lehrerstudierenden im Längsschnitt zu erfassen und zu analysieren.

1. Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung

Mit dem unter der Leitung der *Pädagogischen Hochschule Zürich* stehenden Forschungsprojekt, bei dem die *Pädagogischen Hochschulen Zürich, Rorschach und Weingarten* (Deutschland) zusammenarbeiten, soll ein Kernbereich des Lehrerstudiums, die berufsfeldorientierte Ausbildung, erhellt werden. Beteiligt sind von der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Zürich Matthias Baer, Urban Fraefel, Waltraud Sempert, Mirjam Kocher und Corinne Wyss, von den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Rorschach Peter Müller und Susanna Larcher, sowie von der Pädagogischen Hochschule Weingarten Günther Dörr und Oliver Küster. Das Projekt diagnostiziert nicht die unterrichtlichen Kompetenzen von Lehrpersonen wie die bekannten TIMS-Studien, sondern *untersucht den Aufbau der Kompetenz zu unterrichten bei Studierenden des Lehrerstudiums und (in seiner möglichen Fortsetzung) bei Lehrpersonen am Anfang der beruflichen Tätigkeit.*

Mit seiner Fragestellung knüpft das Projekt an ein Hauptergebnis der Untersuchung der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz an (Oser & Oelkers, 2001), insbesondere an die Feststellung, dass die Standards, eigentliche Berufskompetenzen, in Bezug auf funktionale Leistungen, d.h. «performanzorientierte Fähigkeiten, die theoretisch fundiert, empirisch erprobt, qualitativ abgesichert (Expertenwissen) und praktisch relevant sind», zuwenig wirksam sind (Oser & Oelkers, 2001).

Wegleitend für das Forschungsprojekt sind die folgenden Teilfragestellungen:

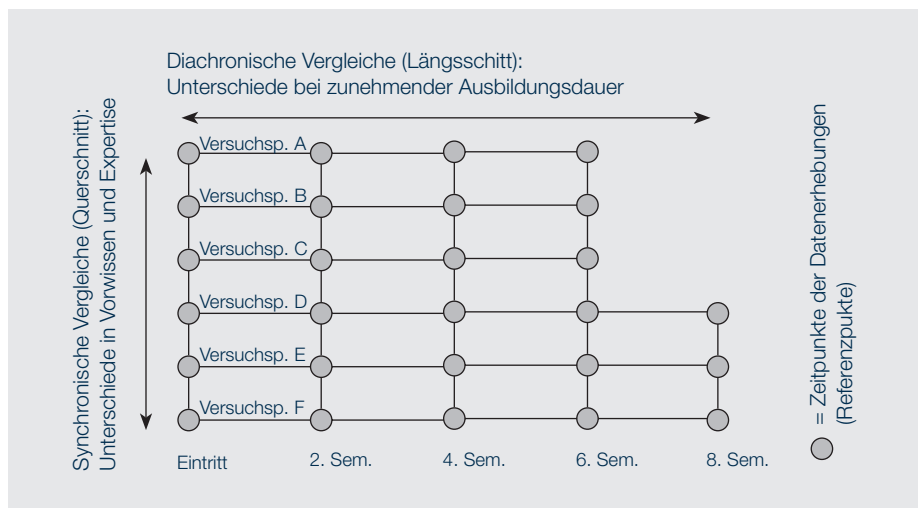


Abbildung 1: Wiederholte Erhebungen der ausgewählten Studierendengruppe erlauben es, sowohl den individuellen Kompetenzzuwachs (Längsschnitt) als auch versuchsgruppenbezogene Kompetenzunterschiede (Querschnitt) zu erfassen.

- (a) *Diagnose des Ist-Zustandes*
Es wird untersucht, von welchem Stand aus bei Studierenden zu Beginn des Lehrerinnenstudiums der Aufbau der Lehrkompetenz seinen Ausgang nimmt.
- (b) *Kompetenzzuwachs durch die Ausbildung*
Es wird die Frage bearbeitet, inwiefern sich die Kompetenz zu unterrichten durch die Ausbildung verändert, welche Standards diese zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung erreicht und welches Niveau am Ende der Ausbildung erreicht wird.
- (c) *Überprüfung von und Schlussfolgerungen für Standards und Hinweise auf die Wirksamkeit von Ausbildungselementen*
Erkenntnisse über den Aufbau von berufsfeldorientierten Kompetenzen im Lehrstudium werden zum jeweiligen Zeitpunkt der Ausbildung mit vorhandenen Standards (Oser, 1997a, 1997b, 2001; PHZH, 2002) verglichen. Dies ermöglicht Schlussfolgerungen auf die Angemessenheit und Erreichbarkeit der Standards. Zudem kann versucht werden, den Kompetenzzuwachs mit einzelnen Ausbildungselementen in Verbindung zu bringen.
- (d) *Effekte der gesamten Ausbildungskonzeption*
Durch den Vergleich mit ausgewiesenen Expertenlehrpersonen sollen Hinweise auf allfällige spezifische Effekte der (neuen) Ausbildungskonzeption von Pädagogischen Hochschulen im zentralen Bereich der berufsfeldorientierten Ausbildung identifiziert werden.
- (e) *Vergleiche unter den beteiligten Pädagogischen Hochschulen*
Das Forschungsprojekt ermöglicht den beteiligten Pädagogischen Hochschulen

gemeinsame Fragestellungen zu bearbeiten. Indem die dazu erarbeiteten Ergebnisse miteinander verglichen werden, lassen sich Rückschlüsse auf Voraussetzungen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der teils unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen ziehen.

(f) *Berufseinführung*

Als attraktive und weiterführende Perspektive ist wünschbar, die Erhebung der Lehrkompetenz in die Berufseinführungsphase auszudehnen, um klarer zu sehen, inwiefern sich die am Ende der Ausbildung erreichten Standards (allenfalls) in den ersten Berufsjahren verändern.

Methodologisch gesehen soll mit

- (a) einer *Studierendenbefragung* die selbstdeklarierte Lehrkompetenz durch die Studierenden erhoben werden. Der hierfür entwickelte Fragebogen – abgestützt auf die Berufsstandards von Oser (1997a, 1997b, 2001) und die Berufsstandards der *Pädagogischen Hochschule Zürich* (PHZH, 2002) – liegt als Online-Befragung vor. Es sollen jedoch nicht «nur» die subjektiven Meinungen über die eigenen Lehrkompetenzen, sondern
- (b) auch die entsprechenden *Einschätzungen auf der Grundlage desselben Fragebogens durch Ausbilder und Ausbilderinnen* ermittelt werden, indem diese die Lehrkompetenzen von Studierenden, die in die unter (a) genannte Befragung einbezogen sind, (nach einem Praktikum) aus ihrer Sicht beurteilen. Diese «Triangulation» wird durch zusätzliche, mehr qualitative Datenerhebungen ergänzt. Zu diesem Zweck eingesetzt werden
- (c) *Vignetten*, d.h. sprachlich repräsentierte Problemsituationen, zu denen die Versuchspersonen (Lehrerstudierende, Expertenlehrpersonen und in der möglichen Fortsetzung Lehrpersonen zu Beginn der Berufstätigkeit) Lösungen vorschlagen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden können,
- (d) *Videoaufnahmen von Unterricht*, wobei während eines Ausbildungspraktikums ein Studierender/eine Studierende und die zuständige Praktikumslehrperson beim Unterrichten in je einer Halbklassse zum gleichen Unterrichtsgegenstand gefilmt werden,
- (e) *Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen zur Beurteilung durch Lehrerstudierende und Expertenlehrpersonen* (Videotest; vgl. Bischoff, Brühwiler & Baer, 2005).
- (f) ein Fragebogen zur Lernorientierung (vgl. Staub & Stern, 2002) und
- (g) ein Fragebogen zum Umgang mit Problemsituationen im unterrichtlichen Kontext.

Alle diese Instrumente werden zu Beginn des Lehrstudiums und anschliessend in regelmässigen Abständen während des Lehrstudiums (und nach Möglichkeit auch in der Berufseinführungsphase) eingesetzt. Es werden Längs- und Querschnittvergleiche innerhalb und zwischen den beteiligten Partnerinstitutionen wie in der Abbildung dargestellt vorgenommen. Auf dieser Grundlage soll ein empirisch abgestütztes Bild erar-

beitet werden, wie die Kompetenz zu unterrichten erworben wird. Die zu erwartenden Ergebnisse sind sowohl für die institutionelle Entwicklung einer Pädagogischen Hochschule als auch für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über Lernen in komplexen Wissens- und Handlungsbereichen von Bedeutung.

2. Die Entwicklung der Diagnosekompetenz bei Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung

Mit dem Forschungsprojekt «Diagnosekompetenz», das gemeinsam von der Q-Gruppe der PHZ Luzern mit dem Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern, getragen wird, soll die Wirksamkeit der berufsfeldbezogenen Ausbildung auf die Entwicklung der Diagnosekompetenz überprüft werden. Nebst einer Dokumentation des Kompetenzaufbaus werden auch Faktoren (z.B. fachdidaktische Inhalte, Beratung durch die Praxislehrperson, Übungen im Rahmen der Ausbildung) analysiert, welche die Entwicklung der diagnostischen Kompetenz bei den Studierenden fördern respektive beeinträchtigen.

Jeder gute Unterricht und jeder wirkungsvolle Förderprozess setzt eine fachgerechte Lerndiagnose voraus. Vom diagnostischen Urteil hängt der weitere Verlauf des Unterrichts, die Reaktion auf eine bestimmte Verhaltensweise oder die Planung von weiteren Abklärungen ab. Signale werden von der Lehrperson wahrgenommen, entschlüsselt und unter Bezugnahme auf ein theoretisches Konzept erklärt. Es ist daher naheliegend, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer lernen müssen, Lernprozesse und -ergebnisse von Kindern und Jugendlichen zu diagnostizieren. Entsprechende Zielsetzungen finden sich denn auch in den neuen Konzepten der Lehrerausbildung, beispielsweise: «Ich kann die Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, ihre Interaktionen, die Einflüsse von Lernsituationen und die am Lernprozess beteiligten Systeme differenziert erfassen und für meinen Unterricht nutzen» (vgl. PHZ, 2003).

In der Fachliteratur ist unbestritten, dass die diagnostische Kompetenz für die Planung und Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts bedeutsam ist. Die Fähigkeit, eine pädagogisch orientierte Lerndiagnose zu erstellen, darf wohl neben der Sachkompetenz, der Klassenführungskompetenz und der didaktischen Kompetenz als eine der zentralen Kompetenzen, über welche eine Lehrperson verfügen muss, bezeichnet werden. Forschungsstudien belegen die Wirkung der diagnostischen Fähigkeit von Lehrpersonen für eine erfolgreiche Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Schrader, 1989). Im schulischen Alltag wird deutlich, dass Lerndiagnosen auf sehr unterschiedliche Weise zustande kommen. Die verwendeten Methoden können von testtheoretisch fundierten Erhebungsverfahren bis hin zu informellen Beobachtungen und Kurzanalysen von Störverhalten reichen. Letztlich dienen jedoch alle Formen von Lerndiagnosen dem Versuch, das Lernen der Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen und handlungsleitende Informationen zu gewinnen. Zum einen liefern sie wichtige Hinweise zur Planung und Steuerung des Unterrichts, zum andern

bilden sie die Grundlage für fachbezogene Gespräche zwischen Lehrperson und Lernenden. Als «Frühwarnsystem» (Kretschmann, 2003, S. 9) helfen sie mit, rechtzeitig Präventionsmassnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder zu organisieren. Schliesslich bilden sie auch die Grundlage für Bildungsentscheidungen.

Trotz der hohen Bedeutung von Lerndiagnosen bescheinigen neuere Untersuchungen den Lehrpersonen keine überragende diagnostische Kompetenz (Schuck, 2004, S. 8), von der Groeben (2003, S. 4f.) spricht sogar von einem Kompetenzmangel. Es ist in Anbetracht der Tragweite, die Lerndiagnosen für Bildungsentscheidungen und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben, höchst bedeutungsvoll, diese Kompetenz genauer zu untersuchen.

Mit Hilfe einer videobasierten Kompetenzmessung wird bei einer repräsentativen Stichprobe von Studierenden der Kohorte 2003/04 (N=120) die diagnostische Kompetenz erfasst. Damit ein echter Längsschnitt angelegt werden kann, wird die Kompetenzmessung bei den Studierenden der Diplomstudiengänge Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I insgesamt dreimal durchgeführt: zu Beginn, in der Mitte und am Ende ihres Studiums.

In der vorliegenden Untersuchung wird die diagnostische Kompetenz eingeschränkt als die Fähigkeit, eine mündliche Sprachproduktion unter Beachtung der Ziele in der Aufgabenstellung und unter Einbezug der situativen Bedingungen angemessen einschätzen und begründen zu können. Im Zentrum der Untersuchung geht es also um die Beurteilungsfähigkeit einer fachlichen Schülerleistung. Die Beurteilung erfolgt offen, es stehen lediglich ein ausführlicher Arbeitsauftrag mit Lernziel und Kriterien zur Verfügung, sowie die entsprechende Vorbereitung (Notizen des Schülers) und das Lernprodukt (eine mündlich vorgetragene Radioreportage). Die Lösung des Arbeitsauftrags wird den Probanden mit einer Videoaufnahme gezeigt. Pro Kompetenzmessung werden zwei Reportagen von zwei Schülern vorgelegt. Neben der Diagnosekompetenz werden noch weitere Fähigkeiten der Probanden erfasst: Von besonderem Interesse sind die Schülerrückmeldungen und die Vorschläge zur Weiterarbeit.

Um die Qualität der Diagnosen zu bestimmen, wird ein Vergleich zwischen den Antworten der Studierenden und den Einschätzungen, die mittels eines Expertenurteils gewonnen wurden, vorgenommen. Zur Erstellung des Expertenurteils wurde eine «Fachjury» einberufen, zusammengesetzt aus Vertretern der Zielstufe, der Fachdidaktik Deutsch sowie der Bildungs- und Sozialwissenschaften. Die Expertenrunde wurde aufgefordert, unter den gleichen Bedingungen die beiden Schülerproduktionen einzuschätzen.

Die Auswertung der Daten erfolgt mit einer quantitativen Inhaltsanalyse. Zu diesem Zweck liegt ein Kategoriensystem mit insgesamt 22 Hauptkategorien vor. Die Reliabilität der Kategorien wurde bei einer Stichprobe mit zwei unabhängigen Ratern überprüft. Die quantitative Inhaltsanalyse erlaubt es, die Ausprägung der Kategorien und

Items zu quantifizieren. Liegen Daten zu drei Messzeitpunkten vor, so lassen sich unterschiedliche Verläufe der Kompetenzentwicklung abbilden. Eine Auswahl von besonders erfolgreichen oder auffälligen Kompetenzentwicklungen analysieren wir genauer und führen mit den betreffenden Studierenden Gespräche mit Hilfe eines Interviewleitfadens. Mit diesem Vorgehen erhoffen wir uns einen Überblick zu verschaffen über die Entwicklung der Diagnosekompetenz bei Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung, zum anderen möchten wir Aufschluss darüber erhalten, wie strukturelle, fachliche und personale Ausbildungsbedingungen mit der Entwicklung der Diagnosekompetenz zusammenhängen.

Literatur

Bischoff, S., Brühwiler, Ch. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung «Adaptiver Lehrkompetenz». Zur Publikation vorgesehen in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3).

Groeben, von der, A. (2003). Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. *Pädagogik*, 4, 6–9.

Kretschmann, R. (2003). Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 9–19.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.

Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210–228.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oelkers, J. & Oser, F. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

PHZ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (2003). *Handlungskompetenzen*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.

PHZH Pädagogische Hochschule Zürich (2002). *Berufsstandards von Lehrpersonen*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH).

Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenz von Lehrern und ihre Bedeutsamkeit für die Gestaltung des Unterrichts*. Frankfurt: Lang.

Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 350–360.

Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers» pedagogical content beliefs matters for students» achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.

Kontaktadressen

Matthias Baer, PD Dr., Beaulieustrasse 82, 3012 Bern, baerbern@bluewin.ch

Alois Buholzer, Dr., Wolfisbühl 6a, 6020 Emmenbrücke, alois.buholzer@phz.ch

Waltraud Sempert, lic. phil., Rämistrasse 59, 8090 Zürich, waltraud.sempert@phzh.ch

Peter Müller, Dr., Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen. peter.mueller@unisg.ch

Susanna Larcher, Dr., Alleestrasse 43, 8590 Romanshorn, susanna.larcher@phr.ch.

Günther Dörr, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten, doerr@ph-weingarten.de

Oliver Küster, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten, kuester@ph-weingarten.de

Im Dialog über Evaluationskultur und Qualitätsentwicklung: Zwei komplementäre Perspektiven und Ansätze

Regula Stiefel Amans und Michael Zutavern

1. Vorbemerkung

Das zentrale Anliegen beider Referate dieses Workshops galt der Entwicklung von Ausbildungsqualität.

Wertvoll sind die zwei *vorgestellten* Modelle wohl gerade wegen ihrer komplementären Ausrichtung. Eine gegenseitige Ergänzung der beiden Perspektiven und Entwicklungsmodelle würde es *allen* an Ausbildung Beteiligten erleichtern, Ausbildungshandlungen, Innovationen sowie eigene Weiterbildung zu konzipieren. Gleichzeitig wären Entwicklungsbestrebungen aber nicht beliebig, sondern auf Rückmeldungen, Evaluationsdaten oder Beobachtungen gestützt und im Dialog mit anderen Betroffenen entworfen und ausgehandelt.

2. Auszubildende auf den Spuren ihrer eigenen Handlungswirksamkeit. Konfrontation mit der langfristigen Wirksamkeit

Regula Stiefel Amans (PHZH / PHS) stellt im ersten Beitrag Ergebnisse aus der laufenden Analyse ihrer Dissertation vor. Sie hat 20 Fachdidaktikdozierende aus 9 Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz darüber befragt, wie sie die Qualität ihres Unterrichts bzw. ihre Wirksamkeit zu evaluieren suchten. Zusätzlich wollte sie in Erfahrung bringen, ob Auszubildende es als problematisch empfinden, wenn sie so wenig Informationen über ihre Nachhaltigkeit erhalten.

Regula Stiefel Amans zeigt auf, dass die eigene langfristige Wirksamkeit zwar für fast alle der 20 Interviewten ein wichtiges Anliegen darstellt, dass kaum jemand aber in dieser Hinsicht aktiv nach Evaluationsmöglichkeiten sucht. Obwohl viele Auszubildende den Mangel an Feedback über Nachhaltigkeit als problematisch erleben, scheint das Thema im Kollegium tabu zu sein. Die Verfasserin wollte mit einer Intervention in Form eines Pilotprojektes ergründen, was eine Überprüfung der eigenen Handlungswirksamkeit so schwierig macht. Gleichzeitig stellt sie damit ein Modell der Qualitätsentwicklung zur Diskussion, das Selbstevaluation mit Teamentwicklung verknüpft und der Nachhaltigkeit von Ausbildung nachspürt.

Pilotprojekt zur Überprüfung der eigenen langfristigen Wirksamkeit im Schulalltag

Das Modell der Qualitätsentwicklung ermöglicht es Auszubildenden von Lehrpersonen, sich bewusst und auf bestimmte zentrale Anliegen fokussiert mit ihrer langfristigen Handlungswirksamkeit auseinander zu setzen. Das Pilotprojekt kombiniert das Gespräch über zentrale Ausbildungsinhalte im Fachteam mit individuellen Unterrichtsbesuchen bei ehemaligen Studierenden. Die Erfahrungen einer solchen »Spurensuche nach der eigenen Ausbildungsqualität« und mögliche Konsequenzen für die Ausbil-

derung werden wiederum im Fachteam ausgetauscht und bilden damit eine datengestützte Basis für eine individuelle und fachgruppenspezifische Qualitätsentwicklung. Das Pilotprojekt wurde – im Rahmen persönlicher Weiterbildung – mit zwei Fachteams der PHZH durchgeführt und erwies sich als sehr förderlich für die individuelle und fachinterne Qualitätsentwicklung.

3. Feedbackkultur im ersten Studienjahr. Die Herausforderung an den pädagogischen Doppeldecker

Die PHZ Luzern (Walter Bucher, Michael Fuchs, Jonas Dischl, Michael Zutavern) hat unter der Federführung einer internen Q-Gruppe *fünf Qualitätsmassnahmen* durchgeführt und ausgewertet. Es wurde

- ein Test zur Erfassung von Handlungskompetenzen, welche die Ausbildung gemäss ihren Zielsetzungen vermitteln will, bei einer Stichprobe von Studierenden eingesetzt. Diese Arbeit ist als Längsschnitt konzipiert. Die Studierenden haben in videographierter Form dargebotene Fallbeispiele zu lösen;
- eine Befragung der Studierenden zur generellen Studien- und Lehrqualität durchgeführt;
- ein externer «Feedbacker» als Ombudsperson eingesetzt, an welche sich die Studierenden, Dozierenden und Praxislehrpersonen wenden können. Die Rückmeldungen werden von ihr gebündelt und als Vorschläge für strukturelle Massnahmen an die Schulleitung weitergeleitet. In Konfliktfällen kann der «Feedbacker» als Moderator eingesetzt werden;
- für jedes Modul das Einholen eines Feedbacks durch die Dozierenden vorgeschrieben. Form und Inhalt wurde den Dozierenden überlassen und auch die Resultate «gehört» ihnen selbst. Diese Feedbacks wurden innerhalb der Planungsteams für die Module ausgetauscht und zur Weiterentwicklung verwendet;
- von den Dozierenden ein Vergleich der Leistungsnachweise der Module vorgenommen. Dieser Vergleich diene als Massstab der gemeinsamen Lehr/Lern-Anstrengungen.

Rückmeldungen in unterschiedlicher Komplexität (mikro/makro/global) und zu verschiedenen Gegenstandsbereichen (Sachebene /Beziehungsebene) spielen eine wichtige Rolle in der professionellen *Erfahrungsverarbeitung* von Lehrpersonen sowie in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Ursachen- und Verantwortungszuschreibungen können durch Feedbacks verändert werden. Die Durchführung dieser Evaluationen, an denen Studierende beteiligt waren, haben einen *doppelten Charakter*: Sie sollen Informationen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehre liefern und gleichzeitig als Modell für die spätere Lehrtätigkeit dienen.

4. Gemeinsame Zielsetzungen und Vorgehensweisen

Von Qualitätssicherung zu Qualitätsentwicklung: Nicht primär die Sicherung sondern vielmehr die Entwicklung von Ausbildungsqualität ist beiden Ansätzen ein zentrales Anliegen. Die PHZ Luzern geht diesem Ansinnen mit der Perspektive der Institutions-

leitung nach, welche den Ansprüchen verschiedener Personengruppen gerecht werden muss. *Stiefel Amans* vertritt mit ihrer Studie hingegen den Berufsstand der Auszubildenden. Sie zeigt auf, dass dort dringend Handlungsbedarf herrscht und dass auch ein grosses Potential brach liegt und auf Entwicklung wartet.

Mehr als Evaluierung von Zufriedenheit: Ein zentrales Anliegen beider Vorhaben besteht darin, dass in erster Linie Lernzuwachs und Performanz, d.h. pädagogische Leistung evaluiert werden und nicht vorrangig Befindlichkeit der Studierenden nach den Veranstaltungen bzw. deren Zufriedenheit mit den Auszubildenden.

Fokussierte Evaluation: Gemeinsam erscheint ebenfalls das Element der Fokussierung auf Anliegen und Unterrichtskompetenzen, die den Auszubildenden besonders wichtig sind. Zutavern berichtet davon, wie die *PHZ Luzern* «Diagnosefähigkeit» vor, während und am Ende der Ausbildung testet. Im Pilotprojekt von *Stiefel Amans* sind im Bereich der fokussierten Unterrichtsbeobachtung ebenfalls Schwerpunkte gesetzt worden.

Anspruch an Handlungswirksamkeit der Rückmeldungen: In beiden Referaten wird die Frage aufgeworfen, was Feedback bei denjenigen bewirkt, die Feedback erhalten, und inwiefern dies dann auch zu Entwicklung führt. Die *PHZ Luzern* setzt einen besonderen Akzent auf Dialog und Beratung im Anschluss an Evaluation, durch die eine Weiterentwicklung initiiert und begleitet werden soll. *Stiefel Amans* beschreibt, wie der Erfahrungsaustausch und das Nachfolgetreffen in der Fachgruppe die Reflexion darüber fördert, was von den Vorsätzen nun konkret in die Didaktik eingeflossen ist.

«Feedbacker» oder Prozessbegleitende für verbesserten Dialog: Die *PHZ Luzern* bietet Mitarbeitenden und Studierenden Unterstützung durch den «Feedbacker», den externen Lehrbeobachter bzw. den Mediator bei Konfliktsituationen. Im Evaluationsprojekt von *Stiefel Amans* führt sie als Prozessbegleiterin durch die verschiedenen Phasen der Fokussierung auf Zielsetzungen, der Spurensuche, des Erfahrungsaustausches und der Planung von Innovation im Team.

5. Die PH als Modell der Evaluationskultur für Studierende

Die Evaluationsformen, welche der Institution und den Auszubildenden Feedback geben, sollen auch den Studierenden als Modell für ein mögliches Evaluationsmanagement zukommen. Dass mit *Jonas Dischl* ein Student der *PHZ Luzern* die Präsentation mitgestaltete, steht für den Einbezug der Studierenden ins gesamte Konzept. Die Referenten beschreiben dieses Anliegen mit dem Begriff «des pädagogischen Doppeldeckers» und fragen danach, inwiefern dieser Anspruch eingelöst werden kann. Sie postulieren, dass Studierende auf Grund einer exemplarisch gelebten Feedback-Kultur in der *PHZ Luzern* selber Evaluationskompetenzen erlangen. *Stiefel Amans* will mit ihrem Pilotprojekt, das die Spurensuche nach Ausbildungsqualität in den Unterrichtsalltag der Junglehrpersonen legt, eine neue Tradition einführen. Sie möchte erreichen, dass Junglehrkräfte erleben, dass die Qualität von Unterricht erst längerfristig Wirkung zei-

tigt und dass aus diesem Grund ein steter Austausch mit den Lehrkräften der Nachfolgekategorie bzw. der Besuch dort notwendig ist.

6. Die Chance im Unterschied besteht in der Ergänzung

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird, kann Evaluation ganz verschiedenen Zielsetzungen verpflichtet sein und unterschiedlichen Personen in mannigfaltiger Art Rückmeldungen vermitteln. Eine gelebte Feedback-Kultur soll Auszubildende wie Studierende dazu befähigen, selber differenziert die Qualität ihrer Tätigkeit evaluieren und entwickeln zu können. Ziel eines vollständigen Qualitätsmanagements einer PH wäre es, dass alle beteiligten Akteure, die Studierenden, die Auszubildenden und die Institutionsleitenden über die Qualität ihrer Tätigkeit Rückmeldungen bekommen und sowohl die kurz- wie die langfristige Wirksamkeit ihrer Bemühungen überprüfen können. Eine weitere Herausforderung an die PH stellt wohl die daran anschließende Zielsetzung dar, dass alle diese Personen Unterstützung und Beratung erhalten, wenn sich die Rückmeldungen als unbefriedigend erweisen. Nur so können auch Evaluationen den an sie gestellten Anspruch auf Nachhaltigkeit einlösen.

Die beiden am Workshop präsentierten Modelle könnten insofern gerade wegen ihres komplementären Ansatzes richtungsweisend sein für die Entwicklung eines umfassenden Qualitätsmanagements an PHs.

Kontaktadressen

Regula Stiefel Amans, Dr., PHZH / PHSB, Rebbergweg 9, 3653 Oberhofen,
regula.stiefel-amans@phzh.ch

Michael Zutavern, Dr., Prorektor PHZ Luzern, Museggstrasse 22, 6004 Luzern,
michael.zutavern@phz.ch

Walter Bucher, Mediations- und Ombudsperson der PHZ Luzern, Museggstrasse 22, 6004 Luzern,
walter.bucher@phz.ch

Michael Fuchs, Dr., PHZ Luzern, Museggstrasse 22, 6004 Luzern,
michael.fuchs@phz.ch

Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Anlage und erste Ergebnisse einer Interventionsstudie der PH Aargau

Andrea Bertschi-Kaufmann und Hansjakob Schneider

1. Einleitung

Im Anschluss an die dürftigen Resultate der Schweizer Jugendlichen in der *Lesestudie PISA 2000* ist in der Schweiz eine engagierte Debatte geführt worden über Massnahmen zur Verbesserung der Leseleistungen. Mit der Feststellung, dass die Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Schichten in der Schweiz vergleichsweise ausgeprägt seien, werden Forderungen verbunden, die auf eine Verkleinerung dieser Unterschiede hinwirken sollen (z. B. begleitete Aufgabenstunden). Für andere ist die frühe Selektion

im Schweizer Schulsystem der Grund für das schlechte Abschneiden. Die Lösung läge dann in einer Art Gesamtschule bis zum Alter von 16. Was den eigentlichen Unterricht betrifft, wird z.B. gefordert, dass die Schule sich stärker auf das Unterrichten und Überprüfen von Lesekompetenzen im Sinne der *PISA*-Tests konzentrieren solle. Alternativ dazu stehen Konzepte der Leseförderung, die eher auf die Verbesserung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern abzielen.

In Kooperation mit dem *Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS)*, der *Pädagogischen Hochschule Solothurn* und *Bibliomedia Schweiz* führt das *Zentrum LESEN der Pädagogischen Hochschule Aargau* 2004–2006 ein Forschungsprojekt durch, das sich mit fachdidaktischen Konzepten der Lese- und Schreibförderung beschäftigt und das nach der Wirkung von verschiedenen Methoden auf die Lese- und Schreibmotivationen und -kompetenzen fragt.

2. Eine Interventionsstudie über die Wirkung von zwei Unterrichtsformen

Das Projekt ist als so genannte Interventionsstudie konzipiert: Untersucht werden die Wirkungen von zwei verschiedenen fachdidaktischen Zugängen. Dabei handelt es sich einerseits um ein Lese- und Schreibtraining, das bestimmte Fertigkeiten gezielt fördern soll. Für das Lesen beispielsweise wird sich dieses Training unter anderem an den *PISA*-Tests und -Normen orientieren. Der zweite fachdidaktische Zugang betrifft andererseits offenere Formen der Lese- und Schreibförderung, wie sie etwa in Bertschi-Kaufmann (2003) beschrieben sind: freie Lesezeit und Lektürewahl während bestimmter Unterrichtszeiten, Klassenbibliotheken, Medienjournale etc. Welcher Zugang zeigt nun welche Wirkung? Und wie wirkt die Kombination von beiden Vorgehensweisen, also ein Unterricht, der offene Formen der Lese- und Schreibförderung mit stark strukturierten und eng geführten Trainings kombiniert?

Das Forschungsdesign sieht zwei so genannte Experimentalgruppen mit Schulklassen vor, für deren Lehrerinnen und Lehrer Weiterbildungen zu sowohl offenen als auch angeleiteten Formen der Förderung stattfinden (Experimentalgruppe 1) oder ausschliesslich zu angeleiteten Formen der Förderung (Experimentalgruppe 2). Demgegenüber stehen Klassen, deren Lehrerinnen und Lehrer in keine besondere Weiterbildung einbezogen sind und sich eher am herkömmlichen Unterricht orientieren (Kontrollgruppe). Die Kontrollgruppe wird also zum Beispiel mit Lesebuchtexten arbeiten oder mit der ganzen Klasse gemeinsam ein Buch lesen und behandeln.

Erhebungen werden zu drei Zeitpunkten durchgeführt. Dabei wird ein Teil der Interventionen (offen Formen der Förderung) bei der Experimentalgruppe 1 von Anfang an realisiert. Während dieses Jahres übernimmt die Experimentalgruppe 2 die Funktion einer Kontrollgruppe. Im 2. Jahr erhält die Experimentalgruppe 2 ausschliesslich angeleitete Formen der Förderung. Zum selben Zeitpunkt beginnt dieselbe Intervention in der Experimentalgruppe 1, bei der die offenen Formen der Förderung aber parallel wei-

tergeführt werden. Neben diesen beiden Gruppen ist auch eine kleinere Kontrollgruppe vorgesehen, um explorativ die Wirkungen der Interventionsarrangements mit einer gar nicht beeinflussten Gruppe zu vergleichen. Zu Beginn des Projekts, vor der Interventionsphase findet zum ersten Messzeitpunkt (t0) die Bestimmung der Ausgangslage statt. Zum Zeitpunkt t1 gegen Ende des ersten Untersuchungsjahres lässt sich also die Wirkung der offenen Formen der Förderung im Vergleich mit den beiden Kontrollgruppen abschätzen. Zu den Zeitpunkten t2 und t3 zeigt sich die Wirkung eines kombinierten Arrangements (Experimentalgruppe 1) gegenüber der Intervention, die einzig auf angeleiteten didaktischen Formen basiert (Experimentalgruppe 2), gegenüber einem Arrangement ohne Intervention (Kontrollgruppe). Dabei können durch die verschiedenen Zeitpunkte die Wirkungen der Interventionen im zeitlichen Verlauf erfasst werden. Die Wirkung der Interventionen wird gemessen an den Veränderungen in den abhängigen Variablen «Einstellungen», «Verhalten» und «Kompetenz».

3. Erhebungsinstrumente

Gemessen werden bei den Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Zeitpunkten Einstellungen zum Lesen und Schreiben, sowie Lese- und Schreibkompetenzen. Ebenso muss zu Beginn der Studie die kultur- und sprachfreie Intelligenzleistung gemessen werden, denn dieser Faktor hat sich bisher als der stärkste Prädiktor für die Leseleistungen herausgestellt. Neben der Intelligenz wird in unserer Studie auch die Störvariable «sozioökonomische Schicht» kontrolliert.

Die Dimension «Einstellung zum Lesen und Schreiben» wird in einem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erhoben. Dort finden sich beispielsweise Frageblöcke über die Quantität des privaten Lesens und Schreibens, das persönliche Beteiligt-Sein beim Lesen, über Leseinteraktionen in der Familie und die Einstellung der Kinder/Jugendlichen dazu u.s.w. Im Fragebogen werden aber auch andere Bereiche erfasst, wie etwa Geschlechterrollenvorstellungen, das Begabungsselbstbild und andere.

Für die Kompetenzmessungen im Lesen und Schreiben verwenden wir verschiedene Tests: Das Lesen auf Satzebene beobachten wir einerseits mit dem so genannten *Stolperwörtertest* von *Wilfried Metzke* (weiterentwickelt von *Hans Brügelmann*), einem Instrument, das von der 3. Klasse an bis ins Erwachsenenalter eingesetzt werden kann und das sehr gut geeicht ist. Eine eher satzübergreifende kognitive Verstehensleistung messen wir mit Lenhards *ELFE-Lesetest*. Für ein eher literarisch orientiertes Textverstehen haben wir den *Test zur Erhebung der literarischen Leseleistung (TELL)* zusammengestellt, der zusätzlich zur kognitiven Dimension des Erfassens von Textkohärenzen auch das Ausmass des Verstehens von Motiven und Gefühlen von handelnden Personen erfassen soll. Die Schreibkompetenzen versuchen wir über Selbsteinschätzungen der Kinder/Jugendlichen zu erfassen.

Zwei Stichproben werden untersucht:

(1) 19 Klassen des 7. Schuljahres der Sekundarschule C des Kantons Aargau (283 Jugendliche). (2) 42 Klassen der 3 Primarschule des Kantons Aargau (ca. 800 Kinder). Ziel der Studie ist, die Wirkung von offenen bzw. angeleiteten Formen der Förderung von Lesen und Schreiben auf die Motivation und die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erforschen. Dazu werden die Veränderungen bezüglich Einstellungen, Verhalten und Leistungen über zwei Schuljahre hinweg zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen statistisch verglichen. Die didaktischen Materialien, die im Projekt entwickelt und erprobt werden, stehen später allen Interessierten zur Verfügung.

4. Erste Resultate

Die Resultate des ersten Erhebungszeitpunkts liegen für die Sekundarschule B vor. Über den Einfluss der Interventionen lässt sich selbstverständlich zu diesem Zeitpunkt noch nichts aussagen, weil sie erst nach der ersten Erhebung zum Einsatz gekommen sind. Es konnte aber festgestellt werden, dass sich – bei statistischer Kontrolle der Grössen «Geschlecht», «soziale Schicht», «Migrationsstatus» und «allgemeiner Intelligenzquotient» – die Klassenmittelwerte für das Leseverstehen erheblich unterscheiden. Nach der zweiten Erhebung im September 2005 wird sich einschätzen lassen, ob (und gegebenenfalls wie stark und auf welchen Ebenen) sich unterschiedliche Entwicklungen abzeichnen, die auf verschiedene Interventionen zurückführbar sind.

5. Die Beteiligten und ihre Beiträge

- Dozierende/Mitarbeitende PH Aargau:
 - Fachdidaktische Entwicklung
 - Projektmanagement
 - Weiterbildungen mit Lehrpersonen
 - Publikationen
- Lehrpersonen:
 - Fachdidaktische Entwicklung und Innovation
 - Umsetzung
 - Einblick in Forschungsergebnisse
- Studierende:
 - Datenerhebung
 - Dateneingabe
 - Einblick in Forschungsdesign und Auswertungsstrategien
- Bildungsdirektion (BKS):
 - Ko-Finanzierung
 - Diskussion der Ergebnisse
 - Anregung von Unterrichtsentwicklung

Literatur

- Backhaus, A., Brügelmann, H., Knorre, S. & Metze, W.** (2004). *Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest*. <http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust> (17.1. 2005).
- Bertschi-Kaufmann, A.** (2003). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer und Zentrum Lesen.
- Bertschi-Kaufmann, A.** (2004). *Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Didaktische Einführung* (2. Aufl.). Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau und sabe Verlag (Sauerländer Verlage AG); Zentrum Lesen.
- Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren** (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik [= Bildungsmonitoring Schweiz].
- Lenhard, W. & Schneider, W.** (2004). *ELFE – ein Leseverständnistest für Elementarschüler*. <http://www.elfe-lesetest.de/> (17.1.2005).
- Moser, U. & Rhy, H.** (1999). *Schulmodelle im Vergleich: eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer [= Pädagogik bei Sauerländer 27].
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren** (2003). *Aktionsplan «PISA 2000» – Folgemassnahmen*. Bern: EDK.

Kontaktadressen

Andrea Bertschi-Kaufmann, Prof. Dr., Zentrum Lesen der PH Aargau, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, andrea.bertschi@fh-aargau.ch

Hansjakob Schneider, Prof. Dr., Poststrasse 11, 8805 Richterswil, hansjakob.schneider@fh-aargau.ch

Führen kooperative Lehrmethoden in Seminaren der Pädagogischen Psychologie zu einem besseren Verständnis der fachlichen Inhalte?

Frank Borsch und Andreas Gold

1. Einführung

Es ist lernförderlich, wenn sich Studierende in Hochschulseminaren aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Häufig ist aber eine aktive Teilnahme an Diskussionen angesichts der grossen Zahl der Studierenden kaum möglich und die Inhalte werden überwiegend im Selbststudium ausserhalb der Seminarsitzungen erarbeitet. Lehrende und Lernende beklagen diese Situation. Die Implementierung kooperativer Lehr- und Lernformen in den Hochschulseminaren kann hier Abhilfe schaffen, denn in kooperativen Lernformen ist die inhaltliche Diskussion zwischen den Lernenden ein zentraler Bestandteil der Seminararbeit.

2. Kooperatives Lernen

Als kooperative Lehr- und Lernformen werden in diesem Beitrag spezifisch strukturierte Formen der Gruppenarbeit verstanden, die »positive Interdependenz« und »individuelle Verantwortlichkeit«, beides Basiselemente kooperativen Lernens, realisieren (Johnson & Johnson, 1999). Das bedeutet, dass die Lernenden wechselseitig Verantwortung für den Lernprozess tragen und dass jeder Einzelne zur Gruppenleistung beiträgt. Durch die Implementierung kooperativer Zielstrukturen soll Nachteilen herkömmlicher

Gruppenarbeit wie z.B. »Trittbrettfahren« entgegengewirkt werden. Beim kooperativen Lernen nach der Gruppenpuzzlemethode (Aronson & Patnoe, 1997) werden beide Basiselemente durch eine spezifische Form der Aufgabenverteilung realisiert: Die Studierenden machen sich in Kleingruppen zu Experten in einem Teilbereich des gesamten Seminarstoffs. Anschliessend vermitteln sie sich wechselseitig ihr Expertenwissen mit dem Ziel, dass alle über den gesamten Themenbereich informiert sind. Am Ende des Gruppenpuzzles steht eine individuell zu bearbeitende Lernprüfung mit Fragen zu allen Teilbereichen. Metaanalysen geben Hinweise auf positive Effekte kooperativer Unterrichtsformen auf die Lernleistungen (z.B. Slavin, 1995).

3. Studie I

In einer quasiexperimentellen Studie wurde das Gruppenpuzzle in zwei Seminaren der Pädagogischen Psychologie (Lernschwierigkeiten; Sprachentwicklung) evaluiert (N=212). Als Vergleich dienten herkömmliche Referate-Seminare. In der kooperativen Seminarform wurde ein grösserer Wissenszuwachs durch die aktivere Auseinandersetzung der Studierenden mit den Seminarinhalten und eine positivere studentische Seminarbewertung erwartet. Im Vergleich mit dem herkömmlichen Seminar bewerteten die Studierenden die allgemeine Effektivität und Interessantheit des kooperativen Seminars positiver. Die Studierenden fühlten sich durch das kooperative Seminar kognitiv angeregt und sie bewerteten das Ausmass der eigenen Beteiligung und den eingesetzten Arbeitsaufwand höher als die Studierenden im herkömmlichen Seminar. Der Wissenszuwachs, der über die Beantwortung von Richtig-Falsch-Fragen erfasst wurde, war jedoch in beiden Seminarformen in etwa vergleichbar (Jürgen-Lohmann, Borsch & Giesen, 2001). Eine Vermutung, warum das kooperative Lernen nicht zu einem höheren Wissenszuwachs geführt hat, zielt auf die Art der verwendeten Kenntnistests: Lernergebnisse, die von einer kooperativen Tiefenverarbeitung profitieren, hätten besser durch Fragen mit einem weniger eingeschränkten Antwortmodus geprüft werden können.

4. Studie II

In einer Replikations-Studie (N=118) wurde die Methode zur Messung des Wissenszuwachses modifiziert. Neben Richtig-Falsch-Fragen wurden zusätzlich Freie-Antwort-Aufgaben vorgegeben, um eine inhaltlich tiefere Informationsverarbeitung der Lerninhalte zu prüfen. Für diese Aufgaben zeigte sich nun eine Überlegenheit der kooperativen Methode. Insbesondere wenn nach einer Analyse und Evaluation des Gelernten gefragt wurde, fielen die Antworten der Studierenden aus der kooperativen Seminarform besser aus.

5. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass das Gruppenpuzzle mit Gewinn in Hochschulseminaren implementiert werden kann. Die positiven studentischen Seminarbewertungen bestätigen die Akzeptanz der kooperativen Seminarform: Die Studierenden fühlen sich kognitiv angeregt und beteiligen sich häufiger als in herkömmlichen Referate-Seminaren.

Mit den Freie-Antwort-Aufgaben konnte zudem gezeigt werden, dass in den kooperativen Seminaren eine inhaltlich tiefere Verarbeitung der Lerninhalte stattfand. Dies zeigt, dass die aktivere Beteiligung der Studierenden in den Kleingruppen bei der Erarbeitung und wechselseitigen Vermittlung der Seminarinhalte zu einem besseren Verständnis der fachlichen Inhalte führt. Sicherlich bedeutet ein kooperatives Seminar auch mehr Aufwand: Es muss inhaltlich sehr sorgfältig vorbereitet sein. Wünschenswert ist auch eine tutorielle Betreuung der Arbeitsgruppen und die Verfügbarkeit mehrerer Räume für ein Seminar. Ein Aufwand, der sich jedoch lohnt, wie die Ergebnisse bestätigen. Bei alledem war es ein erwünschter Nebeneffekt, zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern durch die kooperative Seminararbeit ein schülerzentriertes pädagogisches Konzept näher zu bringen. Die positiven Erfahrungen mögen sie dazu veranlassen, die kooperative Unterrichtsform später in ihr eigenes Methodenrepertoire aufzunehmen.

Literatur

- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Longman.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jürgen-Lohmann, J., Borsch, F. & Giesen, H. (2001). Kooperatives Lernen an der Hochschule: Evaluation des Gruppenpuzzles in Seminaren der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 74–84.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kontaktadresse

Frank Borsch, Dipl.-Psych., Senkchenberganlage 15, Postfach 111932, D-60054 Frankfurt am Main, borsch@paed.psych.uni-frankfurt.de

Die berufswissenschaftlichen Fächer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im historischen Wandel¹

Lucien Criblez und Sabina Larcher

Schulfächer bzw. Lehrerbildungsfächer werden in diesem Beitrag als historische Konstruktionen verstanden, die durch Bewertung, Selektion und Gruppierung von Inhalten entstehen. Fächer bezeichnen demnach historisch sich verändernde und von institutionellen und personellen Faktoren abhängige inhaltliche Settings. Sie waren in der Lehrerbildung traditionell an wissenschaftlichen Disziplinen orientiert und deshalb eng mit deren Entwicklung verbunden, neuerdings zeigt sich eine Tendenz zur Orientierung

¹ Der präsentierte Beitrag versteht sich als bescheidene Vorstudie zur Curriculum-Forschung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er ist im Rahmen des Nationalfondsprojekts zum «Strukturwandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz» (Laufzeit 1999–2003) entstanden, an dem neben den Referierenden Bettina Diethelm, Sabine Campana und Jürgen Oelkers beteiligt waren.

an im Berufsfeld benötigten Kompetenzen, was als Paradigmenwechsel gedeutet wird. Die Summe der Fächer, die Fächerkombination und die ihnen zugeordneten Lektionendotationen können als Ausdruck des jeweiligen Selbstverständnisses bzw. der jeweiligen Sinnkonstruktion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interpretiert werden.

Die Quellen- bzw. Datenlage im Hinblick auf die Curricula der Lehrerbildungsinstitutionen ist sehr heterogen (je nach Institution/Kanton), besser bei staatlichen als bei privaten Institutionen, besser bei Primarlehrerinstitutionen als bei andern Lehrerbildungsinstitutionen, weshalb im Folgenden nur Daten aus der Primarlehrerausbildung verwendet werden. Das Dargestellte fokussiert eine kleine Auswahl von Institutionen, ist deshalb nicht repräsentativ, sondern hat explorativen Charakter.

Analysiert wurden nicht Lehrpläne oder Curricula, sondern Studententafeln. Dies hat Vor- und Nachteile. Ein Vorteil besteht darin, dass wir in einem ersten Schritt, uns quasi an der Oberfläche bewegend, mit den Fächerbezeichnungen arbeiten können, ohne sie auf ihre Inhalte oder Bedeutungen hinsichtlich des historischen Umfeldes untersuchen zu müssen. Wir bleiben damit in der Beschreibung von Veränderungen auf der Ebene der Präsentation. Studententafeln sagen etwas aus über das Selbstbild, das Selbstverständnis einer Bildungsinstitution im historischen Kontext, das durch Labels (Fächer und Fächerbezeichnungen) kommuniziert wird. Die Labels definieren die Inhalte nicht abschliessend, sondern lassen Spielräume für zeit-, kontext-, institutionen-

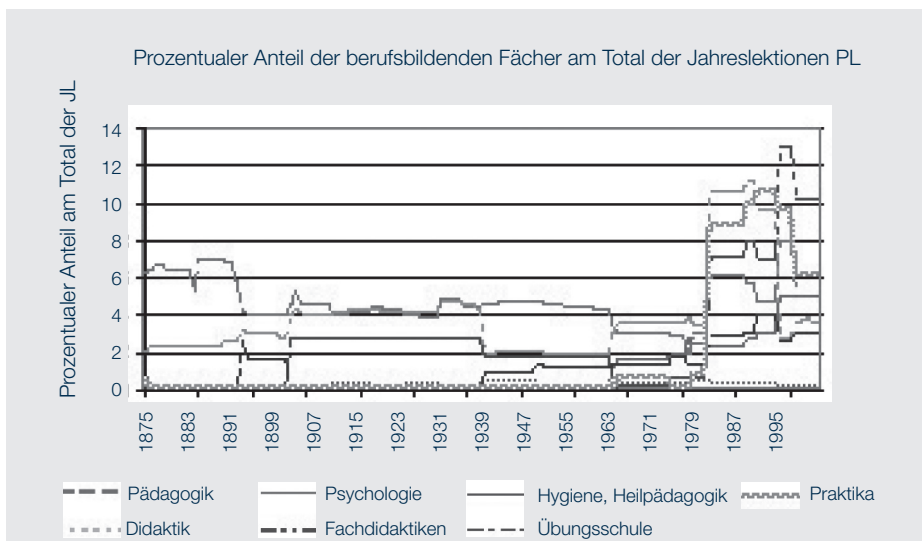


Abbildung 1: Kumulierte Anzahl der Jahreslektionen der berufsbildenden Fächer für angehende Primarlehrerinnen und Primarlehrer.

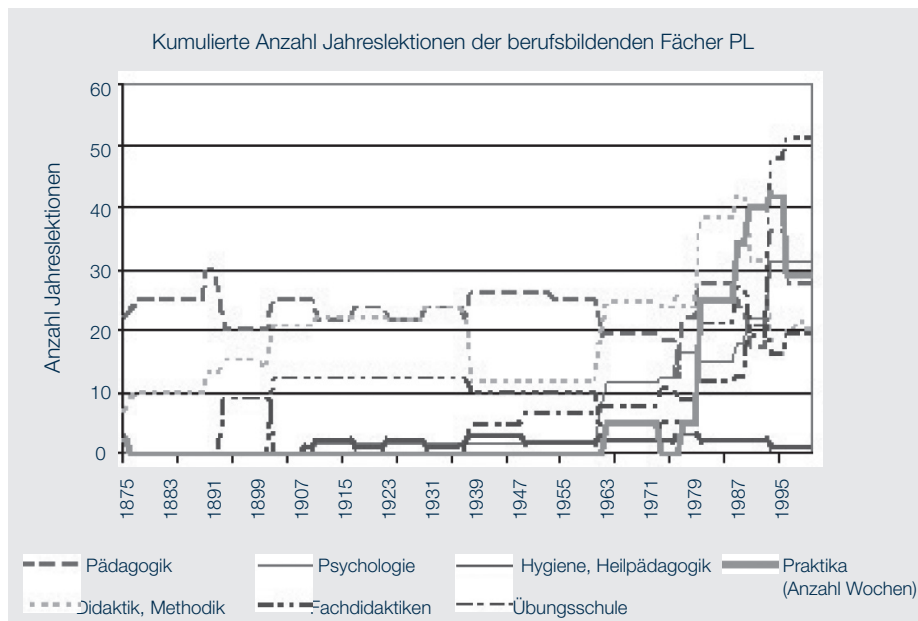


Abbildung 2: Prozentualer Anteil der berufsbildenden Fächer am Total der Jahreslektionen für angehende Primarlehrerinnen und Primarlehrer

und personenspezifische Schwerpunktsetzungen. Vergleicht man die Lektionendotationen unterschiedlicher Fächer² in Ausbildungsgängen von Primarlehrkräften (hier für die vier Lehrerbildungsinstitutionen Aarau [bzw. Zofingen], Hitzkirch, Ingenbohl und Unterstrass) über längere Zeit absolut und relativ zur Gesamtzahl erteilter Lektionen, ergeben sich die in Abbildung 1 und Abbildung 2 dargestellten Bilder.

Aufgrund dieser Lektionentafeln, quasi der «Oberfläche», verstanden als Teil der Formalstruktur einer Organisation, sind für die berufswissenschaftlichen Fächer der betrachteten Institutionen im Zeitverlauf folgende Aussagen möglich, die an einer grösseren Zahl von Institutionen überprüft werden müssen:

Ganz grob lassen sich drei zeitliche Räume identifizieren, in denen Bewegungen zu beobachten sind: Ende des 19. Jahrhunderts ergibt sich ein Einbruch von Lektionen, die das Label «Pädagogik» tragen, zugunsten einer Zunahme der Lektionen, die mit

² Kategorisierung der berufsbildenden Fächer: *Pädagogik*: Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Erziehungslehre, Schulkunde, Allg. Schulkunde, Allg. Schulfragen, Erziehungswissenschaften; *Didaktik und Methodik*: Allgemeine Didaktik, Unterrichtslehre, Allgemeine Methodik, Spezielle Methodik der Unterstufe; *Psychologie*: Psychologie, Pädagogische Psychologie; *Fachdidaktiken*: Didaktiken aller Fächer; *Hygiene, Heilpädagogik*: Hygiene, Anthropologie, Gesundheitslehre, Heilpädagogik; *Übungsschule*: Lehrübungen, Lehrpraxis, Vorbereiten und Besprechen von Lektionen, Erzählübungen; *Praktika*.

«Übungsschule», Didaktik und «Fachdidaktik» umschrieben werden. Nach 1940 nehmen Lektionen mit der Bezeichnung «Didaktik/Methodik» und «Fachdidaktik» zunächst ab, die Übungsschule wieder zu. Im dritten Zeitraum, ab etwa 1970, ist tendenziell eine starke Forcierung und Aufsplittung der berufswissenschaftlichen Fächer zu beobachten. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich die berufswissenschaftlichen Fächer seit etwa den 1980er-Jahren in einem grundlegenden Neudefinitionsprozess befinden, der einerseits mit disziplinären Entwicklungen, andererseits mit dem institutionellen Reformprozess in engem Zusammenhang stehen dürfte. Insgesamt ist auf das Splitting der berufswissenschaftlichen Fächer hinzuweisen, das im Kontext der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Modularisierung nach 2000 seine Fortsetzung findet.

Die zur Zeit vorhandene Datenbasis ist noch nicht hinreichend, valide Aussagen über die Entwicklung der berufswissenschaftlichen Fächer sind noch nicht möglich. Es lassen sich jedoch einige Hypothesen bilden, die in weiteren Arbeiten mit breiterer Datenbasis zu überprüfen sind:

- Der Prozess der disziplinären Spezialisierung schlägt sich in einer Differenzierung des berufswissenschaftlichen Fächerkanons wieder.
- Die Pädagogik verliert in diesem Prozess ihre dominierende Rolle als zentrales sinnstiftendes berufswissenschaftliches Fach.
- Durch die Bedeutungszunahme der berufspraktischen Ausbildungsteile vollzieht sich ein Teil der berufskonstituierenden Ausbildung ausserhalb der Lehrerbildungsinstitutionen, und damit teilweise ausserhalb ihres Einflussbereiches.
- Der disziplinäre Kanon verliert zudem neuerdings an Bedeutung zugunsten einer Kompetenzorientierung, und die Modularisierung verstärkt die individuell zu leistende Sinnkonstruktion, die früher von berufswissenschaftlichen Fächern, insbesondere der Pädagogik, erwartet wurde. Folge davon ist, dass das Verhältnis zwischen institutionell verantworteter Ausbildung und individuell zu leistender beruflicher Sinnkonstruktion in einem Neudefinitionsprozess begriffen ist.

Kontaktadressen

Lucien Criblez, PD. Dr., Pädagogische Hochschule Aargau, IWV, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, lucien.criblez@fh-aargau.ch

Sabina Larcher, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich, slarcher@paed.unizh.ch

Adaptive Lehrkompetenz³. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung von handlungssteuerndem Lehrerwissen

Titus Guldemann, Sonja Bischoff und Christian Brühwiler⁴

1. Einleitung und Fragestellung

Schulische Leistungen von Schülerinnen und Schülern hängen in komplexer Weise von einer Vielzahl von Faktoren ab. So lassen sich personelle, schulische, strukturelle, familiäre sowie soziokulturelle Faktoren unterscheiden, die sich je wiederum in verschiedene Subfaktoren unterteilen lassen. Wie diese Faktoren die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern bedingen, ist noch weitgehend ungeklärt. Für eine Analyse und Überprüfung der Veränderbarkeit sind besonders jene Faktoren der schulischen Leistung interessant, welche sich

- unmittelbar auf das Lehren und Lernen im Unterricht auswirken,
- direkt und unverzüglich veränderbar und
- von den Lehrpersonen beeinflussbar sind.

Im Fokus unseres Forschungsprojekts «Adaptive Lehrkompetenz» steht daher die Lehrperson bzw. ihre Kompetenzen für die Gestaltung eines erfolgreichen verstehensorientierten Unterrichts. Aufgabe der Lehrperson ist es, unter bestmöglicher Berücksichtigung

- der inhaltlichen Anforderungen des Unterrichtsinhalts (Sachkompetenz),
- der Vielfalt der Wissens- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der situativen Aspekte des Lernens (diagnostische Kompetenz),
- der optimalen Orchestrierung der Lernsituation (didaktische Kompetenz) und
- der pädagogischen Führung der Klasse (Klassenmanagement)

den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler optimal lernen und verstehen. Diese situativen Anpassungsleistungen nennen wir *adaptive Lehrkompetenz*. Damit bezeichnen wir Kompetenzen einer Lehrperson, ihren Unterricht so auf die bestehenden individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden auszurichten, dass für möglichst viele Lernende möglichst optimale Lernleistungen resultieren. Voraussetzung für diese situativen Anpassungsleistungen ist adaptive Lehrkompetenz.

Die zentralen Fragen unseres Forschungsprojekts lauten:

- Welche Bedeutung spielen die Sachkompetenz, die didaktische Kompetenz, die diagnostische Kompetenz und die Klassenführungskompetenz für erfolgreiches Lernen?

³ Das Projekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt (Projekt Nr. 1114-066726.01).

⁴ Gesuchsteller des NF-Projekts sind Erwin Beck, Matthias Baer, Titus Guldemann und Michael Zutavern (der bis 2002 im Projekt mitarbeitete). Dem Forschungsteam gehören zudem an: Sonja Bischoff, Christian Brühwiler, Peter Müller, Ruth Niedermann, Marion Rogalla und Franziska Vogt.

- Über welche adaptive Lehrkompetenz verfügen Lehrpersonen zur Gestaltung eines verstehen- und zielorientierten Unterrichts?
- Lässt sich adaptive Lehrkompetenz durch ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching verbessern?
- Welche Auswirkung hat adaptive Lehrkompetenz auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler?

Tabelle 1: Stichprobe der Experimental- und Kontrollgruppe nach Stufe, Geschlecht (linke Spalte: f, rechte Spalte: m) und Dienstalter

		Junglehrperson		erfahrene Lehrperson		Total
Experimental- gruppe	Primarstufe	2	2	6	6	16
	Sekundarstufe	2	4	3	7	16
Kontroll- gruppe	Primarstufe	3	1	2	5	11
	Sekundarstufe	1	0	0	6	7
Total		8	7	11	24	50

2. Versuchspersonen und Forschungsdesign

Aufgrund einer öffentlichen Ausschreibung konnten 50 Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern für das Forschungsprojekt gewonnen werden. Die Versuchspersonen teilten sich wie in Tabelle 1 angegeben auf. Alle Lehrpersonen unterrichteten den Fachbereich «Mensch & Umwelt» (M&U) bzw. «Natur & Technik» (N&T) während der folgenden zwei Jahre. Insgesamt nahmen 976 Schülerinnen und Schüler an der Studie teil. 623 wurden von Lehrpersonen der Experimentalgruppe, 353 von Lehrpersonen der Kontrollgruppe unterrichtet. Das Forschungsdesign richtet sich nach folgenden Zielsetzungen:

Studie I: Analyse der Struktur adaptiver Lehrkompetenz

Für die Analyse der Struktur von adaptiver Lehrkompetenz wurden ein Videotest (vgl. Bischoff et al., in Vorb.) und ein Vignettentest entwickelt und mit allen Lehrpersonen durchgeführt. Zudem wurden mit den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern ein Wissenstest und Befragungen zum Unterrichtsklima, zu den Leistungserwartungen und zur Über- bzw. Unterforderung durchgeführt.

Studie II: Interventionsstudie zur Veränderbarkeit und Wirkung adaptiver Lehrkompetenz durch fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Die Interventionsstudie umfasst für die Lehrpersonen der Experimentalgruppe einen Weiterbildungskurs zu «Neuen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung» von zwei Tagen und ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching während sechs Monaten im Fachbereich «Natur & Technik» bzw. «Mensch & Umwelt».

3. Intervention durch fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Das dem Projekt zu Grunde liegende Coaching-Verständnis basiert auf dem Ansatz «fachspezifisch-pädagogisches Coaching» von Staub (Staub, 2001; Eggenberger & Staub, 2001; West & Staub, 2003) und stellt eine Möglichkeit zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis dar. Im Zentrum steht die Förderung der professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen «on the job» mit dem Ziel, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Das Coaching bezweckt, dass Lehrperson und Coach bei der Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und im Unterricht angepasst umsetzen. Die Fachcoaches arbeiten während der Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Auswertung mit der Lehrperson aktiv zusammen und sind mitverantwortlich für das Geschehen im Unterricht. Das fachspezifisch-pädagogische Coaching ist vor dem Hintergrund kognitiv-konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien zu verstehen. Auf Grund dieser Lehr-Lernprinzipien lassen sich die Art der Gestaltung von Coaching-Dialogen ableiten sowie Schwerpunkte für die inhalts- und theoriebezogene Reflexion von Unterricht bestimmen. Die Lehrpersonen der Experimentalgruppe erhielten während sechs Monaten ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching im Fachbereich «Mensch & Umwelt» bzw. «Natur & Technik» im Umfang von neun Sitzungen zu je vier Stunden.

4. Erste Ergebnisse und Folgerungen

Da zur Zeit noch nicht alle Berechnungen vorliegen, beschränkt sich die nachfolgende Darstellung auf erste Ergebnisse und allgemeine Trends.

Ergebnisse zur Studie I: Analyse der Struktur adaptiver Lehrkompetenz

- Lehrpersonen richten ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Bereiche *Klassenführung* und *Didaktik*.
- Die *diagnostische Kompetenz* der Lehrpersonen ist vergleichsweise schwach ausgebildet. Selbst wenn Lehrpersonen feststellen, dass sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler nur unzureichend kennen, werden kaum Diagnosehandlungen durchgeführt. Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen oft didaktische Entscheidungen fällen, ohne zuvor genauere diagnostische Abklärungen getroffen zu haben. Da der diagnostischen Kompetenz eine hohe Bedeutung für das schulische Lernen zukommt, müsste der Förderung der diagnostischen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung mehr Beachtung geschenkt werden.

Ergebnisse zur Studie II: Interventionsstudie zur Veränderbarkeit und Wirkung adaptiver Lehrkompetenz durch fachspezifisch-pädagogisches Coaching

- Durch das fachspezifisch-pädagogische Coaching konnte die adaptive Lehrkompetenz der Lehrpersonen signifikant gesteigert werden.
- Die Steigerung der adaptiven Lehrkompetenz führte wiederum zu einer signifikanten Leistungssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern.

- Die Lehrpersonen der Experimentalgruppe beurteilt das fachspezifisch-pädagogische Coaching als wertvolle individuelle Fortbildung zur Steigerung der Unterrichtsqualität.
- Beim fachspezifisch-pädagogischen Coaching zeigte sich, dass die Vorbesprechung des nachfolgenden Unterrichts für den Lernerfolg bedeutsamer ist als die Nachbesprechung.

Theoretisch verbindet das Konstrukt «Adaptive Lehrkompetenz» verschiedene lehr- und lerntheoretische Ansätze und leistet damit einen Beitrag zur Klärung ihrer Bedeutung und Funktion. Für die Unterrichtspraxis erbringt das Forschungsprojekt konkrete Hinweise und ein besseres Verständnis für die Planung und Durchführung eines adaptiven Unterrichts. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind die Forschungsergebnisse bedeutsam für den Erwerb und die Weiterentwicklung personaler Berufskompetenzen. Zudem geben die Ergebnisse Impulse für die Überprüfung bzw. Weiterentwicklung von Ausbildungskonzepten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Methodologisch müssen die Erhebungsinstrumente weiterentwickelt und zusätzlich validiert werden. Besonders der Video-Test scheint uns ein interessantes Instrument, das für verschiedene Zwecke einsetzbar ist.

Die Detailberechnungen u.a. zu den stufen-, geschlechts- und erfahrungsbezogenen Unterschieden der Lehrpersonen werden im Sommer 2005 vorliegen und unter www.phsg.ch bzw. www.phr.ch veröffentlicht.

Literatur

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M.** (in Vorb.). Videotest zur Erfassung «Adaptiver Lehrkompetenz». *Beiträge zur Lehrerbildung* 23.
- Staub, F.C.** (2001). «Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise». *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), 175–198.
- Eggenberger, K. & Staub, F.C.** (2001). «Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie». *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), 199–216.
- West, L. & Staub, F.C.** (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth NH: Heinemann.

Kontaktadressen

- Titus Guldemann**, Dr., Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, titus.guldemann@unisg.ch
Sonja Bischoff, lic. phil., Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, sonja.bischoff@unisg.ch
Christian Brühwiler, lic. phil. Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, christian.bruehwiler@unisg.ch

Vermittlung oder Differenz? Theorie und Praxis aus der Perspektive von Praxislehrpersonen

Martin Stadelmann

In so manchen Studiengängen und Ausbildungskonzepten werden die Berufspraktischen Studien als Orte der Vermittlung von «Theorie» und «Praxis», der Verbindung von erziehungswissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen postuliert. Diesen gewünschten Effekten stehen jedoch die Ergebnisse von Abgängerbefragungen gegenüber, in denen regelmässig zum Ausdruck kommt, dass diese Vermittlung nicht in erwarteter Weise zustande kommt – zumindest nicht aus der Perspektive der Studierenden.

Wenig bekannt ist in dieser Frage hingegen die Sichtweise der Praxislehrpersonen, die als die eigentlichen «Ausbildner vor Ort» ja entweder Wesentliches zu dieser Vermittlung beitragen oder sie gerade auch behindern könnten, etwa im Sinne der oft zitierten Aufforderung an Studierende: «Am besten vergessen Sie zunächst mal alles, was sie in der Theorie gelernt haben...». Aber: Sollte die Vermittlung von Theorie und Praxis durch die Praxislehrpersonen tatsächlich gefördert werden können, wäre es für die Ausbildungsverantwortlichen von bedeutendem Interesse, mehr über die Voraussetzungen dieses Zustandekommens zu wissen.

Im zweiten Teil des Workshops Nr. 10 sind zu dieser Frage die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung vorgestellt worden. Im Rahmen der referierten Dissertation von Martin Stadelmann (Betreuung *Prof. J. Oelkers, Universität Zürich*) wurden Praxislehrpersonen verschiedener deutschschweizer Studiengänge für Primar- und Sekundarlehrkräfte in halbstrukturierten Interviews über ihre Sichtweise des Theorie-Praxis-Bezuges und ihre eigene Rolle im Spannungsfeld von theoretischer und praktischer Ausbildung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Praxislehrpersonen unter gewissen Umständen bereit sind, an die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung anzuknüpfen und den Studierenden in der Praxis entsprechende Bezüge aufzuzeigen. Auf induktivem Wege sind sieben hauptsächliche Faktoren eruiert worden, die – aus der Sichtweise der Praxislehrpersonen – dieses Zustandekommen begünstigen:

1. eine intensive Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxislehrpersonen;
2. Möglichkeiten der Mitbestimmung der Praxislehrpersonen in der Konzeption der berufspraktischen Ausbildung und in Bezug auf die Ausbildungsstandards;
3. Einblicke der Praxislehrpersonen in die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung;
4. die Definition von klaren Kriterien für die berufspraktische Ausbildung, auf die in der Praxisreflexion Bezug genommen werden kann;

5. ein Rollenverständnis von Praxislehrpersonen, dem die Überzeugung eigen ist, auf Lernprozesse der Studierenden Einfluss nehmen zu können;
6. ein zielorientiertes und systematisches Coaching durch die Praxislehrpersonen mittels kriteriengeleiteter Auswertungsgespräche;
7. in die Ausbildung eingeflochtene Praxisbezüge wie wiederkehrende Lehrübungen oder Praxistage, die in enger Zusammenarbeit von Institutionen und Praxislehrpersonen konzipiert werden.

Im Referat wurde ergänzend darauf hingewiesen, dass durch Weiterbildung der Praxislehrpersonen zur Optimierung der Theorie-Praxis-Vermittlung beigetragen werden könne, aber nur dann, wenn sie Bezüge zum Ausbildungswissen der Studierenden aufbaue, die Orientierung an Ausbildungsstandards fördere und ein klares Rollenverständnis für die Aufgabe als Praxislehrperson vermittele. Aus der Sichtweise der Praxislehrpersonen sind hingegen Faktoren wie die Dauer der berufspraktischen Ausbildung oder die finanzielle Entgeltung für die eigene Aufgabe nur von geringer Bedeutung für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In der engagierten Diskussion im Anschluss an die Präsentation kamen Vorschläge zur Sprache, wurden aber mit Hinweis auf die aktuellen Rahmenbedingungen der Studiengänge zugleich in Frage gestellt. So wurde beispielsweise moniert, dass die Forderung nach einer qualifizierenden Weiterbildung für Praxislehrpersonen im Widerspruch stehe zur Notwendigkeit, überhaupt genug Praxislehrpersonen für die Ausbildung der Studierenden zu gewinnen. In den Voten der diskutierenden Forschenden, Dozierenden, Ausbildungsverantwortlichen und Praxislehrpersonen wurde mehr Übereinstimmung für gemeinsam ausgearbeitete Ausbildungskriterien sichtbar: Im Ansatz der Standards eröffne sich die Möglichkeit, empirisch gesichertes Wissen und berufliche Expertise zu vermitteln und für die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen anschlussfähig zu machen.

Literatur

Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I.* [Diss. Universität Zürich 2004]. <http://www.dissertationen.unizh.ch/2004/stadelmann/diss.pdf>

Kontaktadresse

Martin Stadelmann, Dr., Flugplatzstrasse 29, 3122 Kehrsatz, marin.stadelmann@llb.unibe.ch

Lernen im reflexiven Praktikum. Ausgewählte Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung

Regula von Felten

Im bisherigen Konzept der berufspraktischen Ausbildung gibt die Praxislehrerin dem Praktikanten nach dem Unterricht ein Feedback: Sie teilt ihm mit, was an seiner Lektion positiv und was negativ war, und gibt ihm Ratschläge für kommende Lektionen. Diese Rückmeldungen dienen meist keinem längerfristigen Lernprozess. Sie bewirken eher, dass sich angehende Lehrpersonen im Praktikum anpassen, um gut beurteilt zu werden, als dass sie Neues ausprobieren. Um diesem Problem zu begegnen, wurde basierend auf Donald Schöns Idee des reflexiven Praktikums ein neues Konzept entwickelt, das den angehenden Lehrpersonen ermöglicht, ihr Handeln im Praktikum schrittweise zu entwickeln. Im reflexiven Praktikum ist die Praxislehrerin eigentliche Ausbilderin und erfüllt vor allem zwei Funktionen: *Erstens* gibt sie dem Praktikanten Gelegenheit, sein Handeln zu reflektieren. In den Nachbesprechungen übt er sich darin, Probleme in seinem Unterricht selber zu definieren, zu analysieren und nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Im Anschluss an die Reflexion handelt der Praktikant erneut und überprüft, ob sich seine Ideen bewähren. Dabei lernt er, dem Unterricht mit einer experimentellen Haltung zu begegnen und die Qualität seines Handelns aufgrund der tatsächlichen Wirkung im Unterricht zu bestimmen. *Zweitens* setzt die Praxislehrerin auf den Entwicklungsstand des Praktikanten abgestimmte Unterrichtsdemonstrationen ein. Sie erklärt also nicht im Gespräch, was verbessert werden soll, sondern bietet sich als Modell an und zeigt dem Praktikanten Handlungsweisen vor, die ihm helfen, Probleme in seinem Unterricht zu bewältigen. Der Praktikant beobachtet, wie seine Praxislehrerin handelt und was sie damit bewirkt, und erprobt die Handlungen schliesslich selber. Indem er die Praxislehrerin imitiert, begibt er sich zwar vorübergehend in Abhängigkeit. Letztlich geht es aber nicht darum, die Praxislehrerin zu kopieren, sondern neue Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen und in das eigene Handeln zu integrieren.

In einer quasi-experimentellen Felduntersuchung am *Didaktikum Aarau* und am *Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn* wurde im Jahre 2002 überprüft, ob sich diese beiden Massnahmen eignen, um die Reflexion und Entwicklung des Handelns stärker zu fördern als mit dem bisher üblichen Feedback-Gespräch. Um die Wirkung der beiden Praktikumsformen zu vergleichen, wurden an beiden Institutionen Praxislehrpersonen und Studierende einer Experimental- und einer Kontrollgruppe zugeordnet. Die Experimentalgruppe wurde in Weiterbildungsveranstaltungen auf die Durchführung eines reflexiven Praktikums vorbereitet. Die Kontrollgruppe erhielt keine Schulung. Insgesamt waren 57 Praxislehrpersonen und 80 Studierende an der Untersuchung beteiligt.

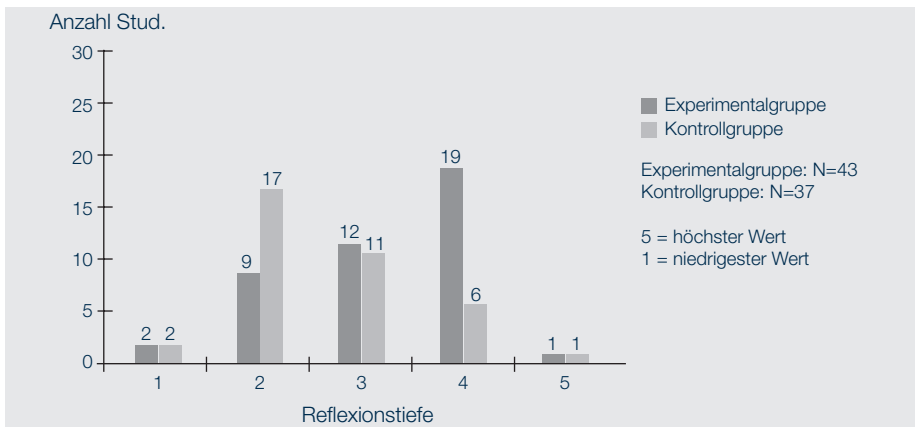


Abbildung 1: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Studierende

Im Anschluss an ihre Praktika berichteten die Studierenden in einem Interview über die Lernfortschritte im Praktikum. Ihre Aussagen wurden nach festgelegten Kriterien analysiert und einer von fünf Reflexionstiefen zugeordnet. Für die Zuordnung war entscheidend, ob verschiedene der folgenden 4 Punkte im Interview konkret beschrieben wurden: 1) ein Problem aus dem Praktikum, 2) mögliche Handlungsalternativen, 3) deren Wirkung im weiteren Unterricht und 4) der persönliche Entwicklungsprozess. Wer alle vier Punkte erfüllte, erreichte die Reflexionstiefe 5, wer drei erfüllte, die Reflexionstiefe 4, wer zwei erfüllte, die Reflexionstiefe 3, wer einen Punkt erfüllte, die Reflexionstiefe 2 und wer gar keinen erfüllte, die Reflexionstiefe 1. Die Analyse zeigte, dass das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des Handelns in stärkerem Masse förderte als das herkömmliche Praktikum. Die Experimentalgruppe erreichte signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe (U-Test nach Mann und Whitney, $p \leq .01$): Etwa die Hälfte der Studierenden der Experimentalgruppe erreichte die Reflexionstiefe 4, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und ein Fünftel die Reflexionstiefe 2. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe hingegen erreichte die Hälfte nur die Reflexionstiefe 2, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und lediglich ein Fünftel die Reflexionstiefe 4 (vgl. Abb. 1).

Literatur

Felten, Regula von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Kontaktadresse

Regula von Felten, Dr., Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich, felten@sis.unibe.ch