
Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen

Eine Expertenbefragung

Christoph Städeli

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Nachdiplomlehrgangs zum Dozenten oder zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen unter Leitung von Prof. Dr. Dr. Fritz Oser an der Universität Fribourg entstanden

Städli, Christoph (2003). Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen. Nachdiplomlehrgang zum Dozenten oder zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen. SIBP Schriftenreihe Nr. 19. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Herausgeber

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)
Postfach 637
CH - 3052 Zollikofen
Homepage: www.sibp.ch

Umschlaggestaltung

Adrian Siegenthaler / Benjamin Polli, Visualize, 3400 Burgdorf

Redaktion, Lektorat

Dr. Ursula Scharnhorst, SIBP Zollikofen
Marlène Egli, SIBP Zollikofen

Layout

Büro CLIP, 3000 Bern 9

Druck

Druckerei Glauser AG, 3312 Fraubrunnen

Copyright

©SIBP 2003

02.2003 1000 10 V 37055

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung und Fragestellung	7
2. Das gegenwärtige Konzept für die Lehrerbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) im Hinblick auf die Festlegung von Standards	9
2.1 Die Grundsätze	9
2.2 Der theoretische Rahmen für den allgemein bildenden Studiengang	11
2.3 Zusammenfassung und Diskussion	13
3. Die Modularisierung – der organisatorische Zugang für die Neukonzeption der Ausbildung am SIBP	15
3.1 Das schweizerische Modell des Baukastens (Modula)	15
3.2 Vor- und Nachteile der Modularisierung	16
3.3 Zusammenfassung und Diskussion	17
4. Die Standards in der Lehrerbildung – der inhaltliche Zugang für die Neukonzeption der Ausbildung am SIBP	19
4.1 Standards und Standardgruppen	19
4.2 Kriterien	22
4.3 Empfehlungen für die Umsetzung	24
4.4 Zusammenfassung und Diskussion	25
5. Die Festlegung von Standards durch die Expertenbefragung	27
5.1 Der methodologische Ansatz	27
5.2 Die Darstellung der Ergebnisse	28
5.2.1 Ergebnisse bei den einzelnen Standardgruppen	28
5.2.2 Hierarchisierung der Standardgruppen	39
5.3 Zusammenfassung und Diskussion	39
6. Schlussbetrachtung	42
7. Literaturverzeichnis	45

Vorwort

Als Dr. Christoph Städeli mich als Leiterin des Bereichs Forschung und Entwicklung am SIBP Zollikofen anfragte, ob seine Diplomarbeit im Nachdiplomstudium für Dozierende an pädagogischen Hochschulen der Universität Fribourg, das er 2000/01 absolviert hat, in der Schriftenreihe des SIBP Zollikofen herausgegeben werden könnte, nahm ich den Vorschlag gerne entgegen. Seine Arbeit erscheint mir aus mehreren Gründen wichtig:

Es handelt sich um eine vertiefte Auseinandersetzung eines langjährigen Dozenten am SIBP mit einem aktuellen und zentralen Thema – der Qualität professionellen Handelns im Lehrberuf und dessen Beschreibung in Form von Standards. Diese Thematik wird von Prof. Fritz Oser an der Universität Freiburg (CH) und anderen Forschenden schon länger untersucht, unter anderem im nationalen Forschungsprogramm 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Dr. Christoph Städeli hat sich in seiner Diplomarbeit damit beschäftigt, welche der vorgeschlagenen Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen eine wichtige Rolle spielen. Seine Gespräche mit einigen ausgewählten Experten sowie deren Auswertung und Reflexion sind interessant im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrpersonen.

Rückblickend kann diese Diplomarbeit auch als ein erster Schritt auf dem Weg zur weiteren forschungsbezogenen Zusammenarbeit des SIBP mit der Universität Freiburg betrachtet werden. Inzwischen hat nämlich die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) bzw. der entsprechende Fonds für Berufsbildungsforschung das Institut von Prof. Fritz Oser als Leading House für den Schwerpunkt „Qualität in der Berufsausbildung“ vorgesehen. Mit einem grösseren Forschungsprojekt unter dem Titel „Professional Minds“ haben Prof. Fritz Oser und seine Mitarbeitenden bereits begonnen, Fragen zu professionellen Standards bei Berufsausbildenden vertieft anzugehen. Die Tatsache, dass Dr. Christoph Städeli vom SIBP Zollikofen und Matthis Behrens vom ISFPF Lausanne als aktiv Forschende in diesem Projekt mitwirken, ist besonders erfreulich und wichtig im Hinblick die weitere Vernetzung und Ausgestaltung des Bereichs Forschung des SIBP/ISFPF insgesamt.

Auf die Früchte der neuen Zusammenarbeit darf man gespannt sein, und ich freue mich darauf, dass „Professional Minds“ künftig sowohl auf der SIBP-internen als auch auf externen Ebenen zu weiteren angeregten Diskussionen und Publikationen führt, die sich mit der professionellen Qualität von Berufsausbildenden befassen.

Dr. Ursula Scharnhorst,
Regionale Leiterin Ressort Forschung und Entwicklung
SIBP Zollikofen

I. Einleitung und Fragestellung

Die Studiengänge für Berufsschullehrpersonen werden neu konzipiert. Die Projektleiter am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) orientieren sich dabei an den Vorgaben der Schweizerischen Modulzentrale „Modula“, welche die organisatorische Struktur für die Ausbildung vorgibt. Auf der inhaltlichen Ebene sind die Standards in der Lehrerbildung von Oser (1997a) richtungweisend. Dies führt mich Fragestellung der Diplomarbeit:

Welches sind die relevanten Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen, die sich am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Zollikofen zur allgemein bildenden Lehrerin bzw. zum allgemein bildenden Lehrer ausbilden lassen?

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zuerst wird das gegenwärtige Konzept für die Lehrerbildung am SIBP vorgestellt. Die Struktur der Ausbildung wird erklärt und die Grundsätze für die Ausbildung werden erläutert (Kapitel 2). Danach folgt das dritte Kapitel, in dem auf die Modularisierung eingegangen wird. Im Anschluss daran richtet sich im vierten Kapitel der Fokus auf die Standards in der Lehrerbildung. Unter Standards versteht Oser (1997) jene professionellen Kompetenzen, die es den Lehrpersonen ermöglichen, im Schulalltag unter Bedingungen von situativen Zwängen richtig zu agieren und zu reagieren. In einer Expertenbefragung konnten aus der Standardliste von Oser 21 Standards für die Ausbildung von Lehrpersonen des allgemein bildenden Unterrichts ausgewählt werden. Die Ergebnisse der Befragung sind im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit aufgeführt. Im sechsten Kapitel werden in Form einer Schlussbetrachtung acht Überlegungen zur Neugestaltung der Ausbildung am SIBP aufgeführt und diskutiert.

2. Das gegenwärtige Konzept für die Lehrerbildung am SIBP im Hinblick auf die Festlegung von Standards

In den nachfolgenden Ausführungen wird zuerst kurz auf die Grundsätze der Lehrerbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) eingegangen. Dann folgt eine Beschreibung der didaktischen Konzepte, welche für die Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung sind. Im dritten Subkapitel werden die Erkenntnisse zusammengefasst und diskutiert.

2.1 Die Grundsätze

Für die Ausbildung der Lehrpersonen an Berufsschulen wurden folgende Grundsätze entwickelt (Straumann, 1992, 167-170; Straumann, 1997, 153-154; Studienplan, 1997):

Gliederung des Studiums

Die Grundausbildung gliedert sich in drei Phasen, die mit selektiven Prüfungen abgeschlossen werden (siehe Abbildung 1, 10). In der ersten Phase, dem Ergänzungsstudium, wird das Fachwissen erarbeitet. Darauf folgt das berufspädagogische Studium. Hier steht die erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und berufspädagogische Ausbildung im Zentrum. Das bereits erworbene Fachwissen wird vertieft und ergänzt. In der letzten Phase, dem Berufseinführungsjahr, übernehmen die Studierenden während zwei Semestern ein Hauptamt mit einem reduzierten Pensum. An einzelnen Studientagen werden konkrete Fragen und Probleme, die sich aus der Unterrichtstätigkeit ergeben, mit Fachpersonen besprochen.

Die unterrichtspraktische Ausbildung

Die Studierenden erteilen während allen Phasen des Studiums selbstverantworteten Unterricht an einer Berufsschule. Dieser Unterricht ist die Erfahrungs- und Übungsbasis für den Unterricht in allgemeiner Didaktik und der Fachdidaktik. Begleitet werden die Studierenden durch einen Praxisberater bzw. eine Praxisberaterin und durch die Dozenten der Studiengänge. Die Praxisberaterinnen und Praxisberater absolvieren vor ihrem Einsatz am Institut ein Nachdiplomstudium.

Vorbedingung	Pädagogische Grundausbildung		oder	Akademischer Abschluss		
	Methodisch-didaktischer Einführungskurs für ABU-Lehrkräfte					
Ergänzungsstudium	Berufspraxis ABU-Lehrer/in im Nebenamt Betriebspraktikum		Fehlendes Fachwissen: Grundlagenkurse (mit SIBP) Zulassungsprüfungen in den „Grundlagenfächern“		Stlbtstudium Lernbegleitung (durch SIBP)	
	Zulassungsbedingungen SIBP: Berufspraxis und Grundlagenfächer					
Berufspädagogisches Studium	Berufspraxis Unterricht an BS		Berufstheoretisches Studium Berufspädagogische Fächer Fachdidaktik			
	Begleitung durch SIBP- Dozent/in 1 Tag pro Woche					
	Berufstheoretische Abschlussprüfungen					
Berufseinführung	Berufspraxis Lehrer/in mit reduziertem Pensum Begleitung durch Praxisberater/in 4 Tage pro Woche			Bt.-Studium 4 Blockwochen Studientage 1 Tag pro Woche		
	Berufspratkische Abschlussprüfungen					

Abbildung 1: Gliederung des Studiums am Schweizerischen Berufspädagogik in Zollikofen (allgemein bildender Studiengang)

Studienformen

Das Studium richtet sich an Erwachsene mit Berufs- und Unterrichtserfahrung. Das selbständige, auf individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtete Lernen ist ein Merkmal des Ergänzungsstudiums. Das Lernen in Gruppen und das gemeinsame Reflektieren der Unterrichtspraxis sind wichtige Elemente des berufspädagogischen Studiums. Zudem basiert die Ausbildung auf einem Wechsel von Praxis an der Berufsschule und theoretischen Ausbildungseinheiten am Institut.

Fort- und Weiterbildung

Die Grundausbildung wird ergänzt durch Fort- und Weiterbildungsangebote des Instituts. Fachliche und pädagogische Zusatzqualifikationen können nach Abschluss der Grundausbildung absolviert werden.

Bei der Umsetzung der oben aufgeführten Grundsätze und Prinzipien ergeben sich für die einzelnen Studiengänge¹ und Sprachregionen verschiedene Zugänge. Gründe dafür sind die

¹ Im Rahmen eines übergreifenden Qualitätsentwicklungsprojekts wurden die Studiengänge in Zollikofen durch ein externes Beratungsbüro evaluiert (Fink, 1999, 9-12). Dabei zeigte sich folgendes: Der verstärkte Theorie-/Praxis-Bezug, die berufsbegleitende Ausbildungsform und das Modell der Praxisberatung werden besonders positiv beurteilt. Die Möglichkeit vermehrter Individualisierung und das Lernen in Gruppen wird von den Studierenden geschätzt und auch genutzt (Häfeli, 1999, 4-8).

unterschiedlichen Eingangsbedingungen der Studierenden, die es erforderlich machen, in den einzelnen Studiengängen andere Schwerpunkte² zu setzen. So bringen die Studierenden des allgemein bildenden Studiengangs vielfach bereits eine pädagogisch-didaktische Grundausbildung in Form einer Ausbildung zum Volksschullehrer in das Studium mit ein. Diese Vorbildung fehlt bei fachkundlich Studierenden. Für die weiteren Betrachtungen wird der Fokus auf den allgemein bildenden Studiengang³ gelegt.

2.2 Der theoretische Rahmen für den allgemein bildenden Studiengang

Für die Gestaltung des Studiengangs sind drei didaktische Modelle richtungsweisend. Es handelt sich dabei um die handlungsorientierte Didaktik von Georges E. Becker (1991), das Konzept von Kurt Aregger (1991) zum Verständnis von Theorie und Praxis und das Modell des „laboratorio didattico“ von Dieter Schürch (1993).

Die *handlungsorientierte Didaktik* in der Lehrerbildung nach Georges E. Becker bezieht sich auf die Grundlagen von Aebli, Groeben und Wahl (siehe Becker, 1991, 28). Sie wird vom Autor wie folgt definiert: „Die handlungsorientierte Didaktik versteht sich als Lehre vom Erwerb jener Qualifikationen und Handlungskompetenzen, die angehende und praktizierende Lehrer zunehmend in die Lage versetzen, einen humanen, demokratischen und effektiven Unterricht fach-, methoden- und sozialkompetent zu planen, durchzuführen und auszuwerten“ (ebd., 12). Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Taxonomie von Handlungskompetenzen für den methodischen Bereich. Der Autor geht davon aus, dass sich die methodischen Lehr-/Lern-Handlungen weitgehend erfassen, analysieren, strukturieren und darstellen lassen. Die Taxonomie gliedert sich in acht Handlungsbereiche⁴, die in den Publikationen „Durchführung von Unterricht“ und „Auswertung und Beurteilung von Unterricht“ differenziert dargestellt sind. Zum Qualifikations- und Kompetenzerwerb führt Becker (ebd., 1991, 100-134) verschiedene Verfahren auf.

Der *Ansatz von Becker* (1991) wird in der allgemeinen Berufsschuldidaktik umgesetzt. Die Studierenden beschäftigen sich damit, wie im Unterricht Lernprozesse angeregt, begleitet (Becker, 1998a, 257-284; Büchel & Büchel, 1993) und wie Lernleistungen ausgewertet und beurteilt werden können (Becker, 1998b, 16-139; Metzger, Dörig & Waibel, 1998). In lehr-gangartigen Sequenzen werden Theorien vorgestellt und miteinander diskutiert. Dann folgt die Umsetzung. Die entsprechenden Arbeiten und die Produkte der Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht legen die Studierenden in ein Portfolio, das am Ende der Ausbildung besprochen und von zwei Experten beurteilt wird.

Im *Konzept von Kurt Aregger* (1986, 24-25) wird der Theorie-Praxis-Bezug ins Zentrum gerückt (vgl. Abbildung 2). Auf der einen Seite steht die Situationsdynamik der Praxis, auf der anderen Seite sind die wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse. Das Analysieren, Überprüfen, Weiterentwickeln und Neugestalten von Theorie und Praxis sind nach Aregger die entscheidenden Grundlagen für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern.

² In den letzten Jahren konnten verschiedene Artikel publiziert werden, die differenziert auf einzelne Ausbildungseinheiten oder Studiengänge eingehen oder die Struktur der Fort- und Weiterbildung skizzieren (Adank, 1997; Born, 1997; Städli, 1997; Behrens, 1997; Kuster, 1997; Schürch, 1997; Füglistner, 1997; Adank & Füglistner, 2000; Haeberli & Städli, 2000; Füglistner, 2000; Füglistner & Kuster, 2000; Straumann, 2000).

³ Dies lässt sich dadurch begründen, dass im fünften Kapitel (Festlegung der Standards) nur auf den allgemein bildenden Studiengang Bezug genommen wird.

⁴ Handlungsbereiche I bis VIII: Prozessbegleitende Wahrnehmungsleistungen (I); Prozessleitende Kompetenzen (II); Prozessbegleitende Kompetenzen (III); Kompetenzen zur Gesprächs- und Diskussionsführung (IV); Kompetenzen zur Informationsvermittlung und Präsentation (V); Kompetenzen zur Anleitung, Betreuung und Erfolgskontrolle (VI); Kompetenzen in Verbindung mit verschiedenen Sozialformen (VII); Kompetenzen in Verbindung mit verschiedenen Formen der Leistungsbeurteilung (VIII).

Nicht Erfahrung allein macht also den guten und besten Lehrer und Erzieher aus, sondern nur das bewusste Erfahren und systematische Erkennen gemeinsam im Sinne einer ständigen Verfeinerung von Praxis und Theorie: Kritisch-konstruktiv-innovativ (Aregger, 1991, 147).

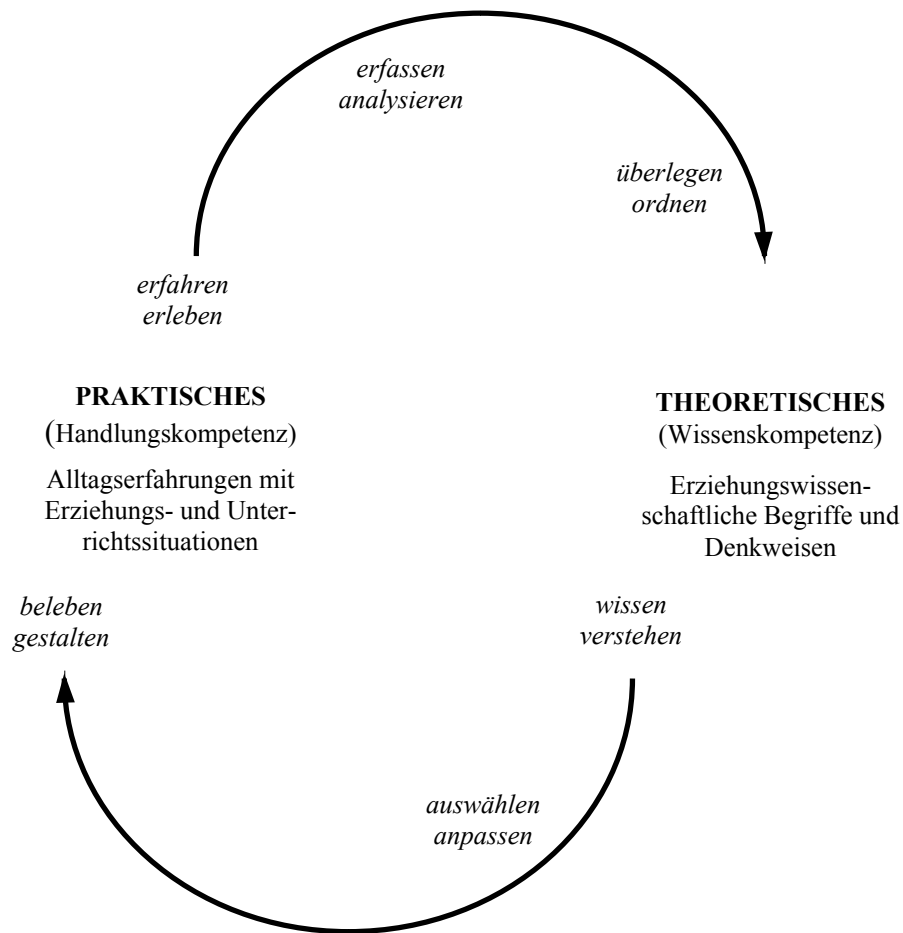


Abbildung 2 Theorie-Praxis-Bezug und Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes (Aregger, 1991, 147).

Im allgemein bildenden Studiengang zeigt sich anhand der Wochenstruktur, dass dem Theorie-Praxis-Bezug ein grosser Stellenwert beigemessen wird: Montags unterrichten die Studierenden an ihren Berufsschulen. Am Dienstag trifft sich die Studiengruppe am Institut und arbeitet die Erfahrungen des Schultages auf. An den folgenden Tagen werden unter dem aktuellen Bezug fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Theorien erarbeitet und vertieft, um diese am Freitag im fachdidaktischen Labor unter Anleitung für den kommenden Montag praxisrelevant werden zu lassen; der Kreislauf Theorie-Praxis-Reflexion (Aregger, 1991) ist somit geschlossen.

Das „laboratorio didattico“ von Dieter Schürch (1993) ist das tragende Element der Ausbildung am Institut für Berufspädagogik in Lugano. Es greift auf Methoden zurück, welche die subjektiven Theorien der Studierenden als zentrales Element aufnehmen und darauf eingehen. Geleitet wird das „laboratorio didattico“ von zwei Dozenten der Erziehungswissenschaften. Der Studiengang ist so aufgebaut, dass neben dem „laboratorio didattico“ ein betreutes Studium angeboten wird. Hier ist es möglich, den Unterricht zu reflektieren und sich Veränderungen im Unterrichtsstil bewusst zu machen. Die Veränderungen werden in einem Bericht festgehalten. Dieser Bericht ist die Grundlage für die Selbst- und Fremdbeurteilung.

Wichtig ist, dass ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt wird. Dies geschieht oft nur langsam und unter erschwerten Bedingungen. Der Veränderungsprozess selbst ist es, der im Lehramtskandidat den Wunsch erweckt, vorwärts zu gehen und voranzukommen: er bleibt neugierig und wird zunehmend wissbegieriger. Es wird ihm zum Anliegen, die Schule neu zu entdecken und sich im persönlichen Wandel schrittweise so zu entwickeln, dass er zu einem neuen Verständnis seiner Lehrerrolle findet (Schürch, 1993, 190).

Die Studierenden arbeiten in der Regel während zwei bis drei Tagen am Institut. An den anderen Tagen unterrichten sie. Das „laboratorio didattico“ schliesst die Schulen und die Klassen mit ein, an denen die Studierenden arbeiten. Alle Studierenden müssen in einem Tagebuch nachweisen, was sie in der zurückliegenden Woche als kleine Schritte im Prozess der Veränderung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis erlebt und sich bewusst gemacht haben. Jede Woche wird neu vereinbart, welche Verpflichtungen die Teilnehmenden zu übernehmen haben.

Die Fachdidaktiker im allgemein bildenden Studiengang in Zollikofen orientieren sich stark am Modell des „laboratorio didattico“ von Schürch (1993). Der Unterricht gliedert sich in die vier Ausbildungseinheiten „fachdidaktische Theorie“, „fachdidaktische Reflexion in Lerngruppen“, „Lernjournal führen“ und „fachdidaktisches Labor“. Gegen Ende der Ausbildung schreiben die Studierenden eine selbständige Vertiefungsarbeit. Darin greifen sie eine Fragestellung aus dem Unterricht auf, die sie auf den drei Ebenen der Theorie, der Praxis und der Reflexion bearbeiten.

Neben dem Theorie-Praxis-Bezug ist die *Interdisziplinarität* ein weiteres wichtiges Ausbildungsprinzip. Am Beispiel der Blockwoche „Ökologie“ kann dies gut veranschaulicht werden: Vor Beginn der Blockwoche setzen sich die Studierenden mit verschiedenen Bereichen des Aspekts⁵ „Ökologie“ auseinander. Dabei wird auf die Kluft zwischen Wissen und ökologischem Handeln eingegangen (Kaiser & Fuhrer, 2000) und es werden Möglichkeiten des ökologischen Handelns aufgezeigt. In einem zweiten Schritt wird im Teamteaching die Fallstudienmethode eingeführt. Es wird erläutert, was eine Fallstudie ist (Frey & Frey, 1993) und warum sich diese Methode besonders gut für komplexe ökologische Fragestellungen eignet. Gleichzeitig wird auf den Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive eingegangen (Gerstenmaier & Mandl, 1995). Zu Beginn der Blockwoche bearbeiten dann die Studierenden eine ETH-Fallstudie. Die Erfahrungen⁶ werden ausgewertet und fliessen in die Entwicklung der eigenen Fallstudie ein, die im zweiten Teil der Blockwoche erstellt wird. Die selbst entwickelten Fallstudien werden im Unterricht an den Berufsschulen eingesetzt und evaluiert.

2.3 Zusammenfassung und Diskussion

Für die Ausbildung von Lehrpersonen an Berufsschulen wurden verschiedene pädagogische Grundsätze formuliert (Straumann, 1992, 167-170; Straumann, 1997, 153-154). Im allgemein bildenden Studiengang werden diese Grundsätze durch die Überlegungen von Georg E. Becker (1991) zur handlungsorientierten Didaktik in der Lehrerbildung, durch die Ideen von Kurt Aregger (1991) zum Theorie-Praxis-Bezug und durch das Modell von Dieter Schürch (1993) zum „laboratorio didattico“ ergänzt. Alle drei Ansätze gehen davon aus, dass die Studierenden ihr pädagogisch-didaktisches Konzept nur dann weiterentwickeln, wenn die theoretischen Ansätze mit den Erfahrungen aus der erlebten und gelebten Unterrichtspraxis in

⁵ Im Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht wird nicht mehr von Fächern gesprochen. Die Struktur orientiert sich an Lernbereichen. Im Lernbereich „Gesellschaft“ werden 9 Aspekte aufgeführt.

⁶ Das direkte Lernen aus Erfahrungen (Wahl et al., 1991, 80) wird häufig angewendet. So werden in den Bereichen „Mündliches Prüfen“ und „Lernstrategien erarbeiten“ Simulationen verschiedener Art eingesetzt (Rollenspiele, Lehrversuche vor Videokameras).

Verbindung gebracht werden. Der Theorie-Praxis-Bezug ist durch die Struktur der Ausbildung vorgegeben, da die Studierenden an mindestens einem Tag Unterricht an einer Berufsschule erteilen. Die Studierenden bringen somit ihre Erfahrungen in die Ausbildung mit ein und erhalten dadurch die Möglichkeit, während der Ausbildung ihr Handeln zu reflektieren und mit den Ansätzen aus der Theorie in Verbindung zu bringen. Durch den konsequenten Theorie-Praxis-Bezug wird das Paradox „learning now for later use“ (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, 142) aufgelöst.

Neben dem Theorie-Praxis-Bezug ist die Interdisziplinarität ein wichtiges Anliegen. Die Inhalte des Unterrichts in der Fachdidaktik und der allgemeinen Berufsschuldidaktik werden zueinander in Beziehung gebracht. Eine Vernetzung zwischen Theorie und Empirie mit konkreten fachdidaktischen Fragestellungen wird somit realisiert. Häufig wird im Studiengang das Doppeldecker-Prinzip nach Wahl, Wöfling, Rapp & Heger (1991, 79) angewendet. Die Dozenten zeigen beispielhaft vor, was die Studierenden mit ihren eigenen Schülern und Schülerinnen tun können. So erleben sie in der Rolle als Lernende, wie beispielsweise eine Fallstudie durchgeführt wird. Dieses persönliche Erleben macht es möglich, dass sie ihre bisherigen Wissens- und Handlungsstrukturen besser mit dem neuen Wissen verknüpfen können (ebd., 80).

3. Die Modularisierung – der organisatorische Zugang für die Neukonzeption der Ausbildung am SIBP

Das aktuelle Studienkonzept am SIBP wird im Sommer 2002 durch ein neues Modell ersetzt. Die Aufteilung in Grund- und Weiterbildung wird aufgehoben und zu einem Bereich zusammengefasst, der mit dem Begriff „Ausbildung“ gekennzeichnet ist (Kuster, 2000; Adank, Haerberli, Hässler, Kuster, Rohr & Leist, 2001). Die bisherigen Ausbildungseinheiten werden in Module umgewandelt und sollen unterschiedlichen Personengruppen zugänglich gemacht werden. Was ist ein Modul? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus der Modularisierung?

3.1 Das schweizerische Modell des Baukastens (Modula)

Das schweizerische Modell des Baukastensystems⁷ gibt die Grundstruktur für die zukünftige Ausbildung am SIBP vor. Es besteht aus zwei Ebenen (Widmer, 1998): Die erste Ebene betrifft die Module. Jedes Modul stellt eine in sich geschlossene Lerneinheit⁸ dar. Auf der zweiten Ebene sind die Bausätze angesiedelt. Ein Bausatz ist ein zusammenhängendes System von Modulen, das zu einem Diplom führt. Das Diplom setzt sich demnach aus verschiedenen Teilqualifikationen (Modulen) zusammen, die nach bestimmten Kriterien kombiniert werden können. Die einzelnen Module können auch Teil mehrerer Bausätze sein. Mehrere aufeinander abgestimmte Bausätze eines Berufsfeldes bilden zusammen einen Baukasten (Gindroz, Jost, Kemm, Marty & Widmer, 1999).

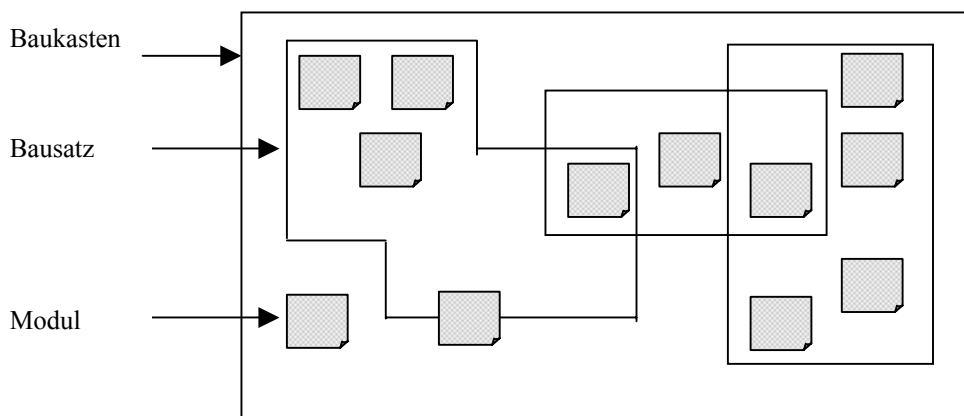


Abbildung 3: Baukasten, Bausatz und Modul (nach Gindroz et al., 1999, 40)

⁷ Die Schweizerische Modulzentrale (Modula) ist verantwortlich für die Koordination der beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem. Sie berät und informiert Schulen bei der Umsetzung und ist für die Weiterentwicklung des Systems verantwortlich. Am 28. November 2001 haben die Mitglieder des Vereins Modula beschlossen, den Verein per 31. Dezember 2001 aufzulösen. Die bisherigen Aufgaben werden neu vom BBT übernommen (siehe www.bbt.admin.ch/d/index/htm).

⁸ In der Beschreibung eines Moduls müssen folgende Elemente aufgeführt werden: Titel, Voraussetzungen, Handlungskompetenz, Lernziele, Inhalte, Niveau, Lernzeit, Angebotsform, Kompetenznachweis, Anerkennung, Anbieter, Gültigkeitsdauer, Laufzeit und die Rubrik „Bemerkungen“. Die Standardisierung gewährleistet eine hohe Transparenz. Beispielsweise kann durch den vorgegebenen Modulraster die Kohärenz innerhalb eines Moduls (zwischen Zielen und Inhalten oder Handlungskompetenz und Kompetenznachweis) überprüft werden. Für die Qualitätsevaluation wurden verschiedene Indikatoren formuliert (Gonon, Landwehr, Gysin, Ricka & Steiner, 2001).

Das pädagogische Konzept der Schweizerischen Modulzentrale „Modula“ lässt sich wie folgt charakterisieren (Gindroz et al., 1999, 19, 42 und 53-54):

Die Kompetenzen

Ein Modul basiert stets auf einer Kompetenz, die es einer Person ermöglicht, bestimmte Aufgaben und Funktionen erfolgreich auszuführen. Eine Kompetenz wird nach Le Boterf (zit. in: Gindroz et al., 1999, 42) als Fähigkeit umschrieben, in einem gegebenen Kontext geforderte Ressourcen zu mobilisieren und zu kombinieren. Als Ressourcen wird das Gesamt an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten umschrieben, das abruf- und kombinierbar ist. Dazu benötigt der Lernende nicht nur fachliche, sondern auch methodische, soziale und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Aktivität der Lernenden und der Lernprozess

In jedem Modul ist die Lernzeit aufgeführt. Die Lernzeit entspricht derjenigen Zeit, die von den Lernenden für das Lernen investiert werden muss. Das definierte Zeitgefäss gliedert sich in verschiedene Bildungsangebote, die miteinander in Beziehung gebracht werden müssen. Unter Bildungsangebote subsumieren Gindroz et al. (1999) die individuelle Arbeit (Projekt, Umsetzung, ...), die Seminarien (Analyse, Diskussion, Begleitung) und die Kursangebote (Informationen, Arbeitsanweisungen).

Dass Lernstunden und nicht Lehrstunden bzw. Lektionen vorgegeben werden, erklärt sich noch mit einer anderen Überlegung: Die Bildungsinstitutionen und die lernenden Personen sollten sich bewusst werden, dass es bei der Weiterbildung nicht um das Absitzen einer bestimmten Anzahl von Lektionen geht, sondern um die tatsächliche Lernleistung, die zur Entwicklung der angestrebten Kompetenz führt. Diese Lernleistung kann auch mit anderen Formen als dem klassischen Unterricht erbracht werden. Ein solches Lernverständnis stellt sowohl für Lehrende wie auch für Lernende eine echte Herausforderung dar und entspricht den Kriterien einer modernen Pädagogik, die auf der Aktivität der Lernenden beruht (Gindroz et al., 1999, 49).

Das vernetzte Denken

Die Autorinnen und Autoren der Modula fordern, dass der Aspekt der Vernetzung während der ganzen Ausbildung präsent sein muss. Durch den Einsatz von Instrumenten wie Portfolio oder Lerndossier möchten sie sicherstellen, dass die Lernenden eine Beziehung zwischen den Modulen herstellen können.

Das Evaluationskonzept

Am Ende jedes Moduls erbringt der Lernende einen Kompetenznachweis. Dieser hat den Stellenwert einer Bilanz. Es wird festgestellt, ob der Lernende fähig ist, bei einer vorgegebenen Aufgabenstellung die notwendigen Ressourcen zu aktivieren und zu kombinieren. Neben der summativen ist auch eine formative Evaluation vorgesehen. Die formative Evaluation bezieht sich auf die Etappen im Lernprozess. Die Lehrperson gibt eine Rückmeldung im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele. Der Lernprozess wird zusammen analysiert, Stärken und Schwächen werden gemeinsam eruiert und Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

3.2 Vor- und Nachteile der Modularisierung

Welche Vorteile ergeben sich aus der Modularisierung? Für Widmer (1998) steht an erster Stelle die Individualisierung der Lernwege. Durch die Modularisierung lassen sich die Weiterbildungsaktivitäten individuell planen, da die Module innerhalb eines bestimmten Rahmens frei kombinierbar sind. Dieses Argument wird ebenfalls von Kunz & Wettstein (1998), Gonon (1998) und Wild (2000) aufgeführt. Sie betonen, dass flexiblere Ausbildungskonzepte die Grundlage für eine freiere Ausgestaltung der persönlichen Berufsbiographie bilden. Als

weiterer Vorteil wird aufgeführt, dass durch die Modularisierung neue Weiterbildungsbedürfnisse rasch aufgenommen und in Form von zusätzlichen oder veränderten Modulen leicht in einen bestehenden Bausatz integriert werden können. Schliesslich lässt sich nach Dubs (1998) durch die Modularisierung auch Geld sparen, da die gleichen Module für mehrere Ausbildungsgänge eingesetzt werden können. Für Dubs (1998, 13) ist die Modularisierung jedoch nicht prioritär zu behandeln. Die Vorteile der Modularisierung seien bisher wissenschaftlich nicht belegt worden. Zudem ist er der Auffassung, dass die Nachteile unterschätzt würden.

Als Nachteile führt Dubs (1998) unter anderen auf, dass erstens für die berufliche Grundausbildung die Modulidee mit grosser Wahrscheinlichkeit zu einer weiteren Atomisierung führen werde. In einem Baukasten fehle die übergreifende Verknüpfung und es würde keine ganzheitliche Bildung mehr stattfinden. Die Gefahr der Atomisierung sei umso grösser, je mehr Wahlfreiheit bestehe und/oder je mehr sich das System vom Berufskonzept lösen werde. Zweitens betont Dubs, dass die Gestaltung und Abstimmung der Module didaktisch anspruchsvoll sei. Mit Sicherheit seien in diesem Zusammenhang Sequenzierungsprobleme zu erwarten. Drittens sei durch die Modularisierung ein grosser organisatorischer Aufwand für die Kursanbieter zu erwarten.

Modularisierung entspricht einer Rationalisierung des Bildungswesens und beruht auf einer Weiterentwicklung bisheriger Bildungspolitik. Wer modularisiert, will nicht das Bildungssystem untergraben, sondern lediglich mehr Transparenz schaffen, die Zugänglichkeit für Nachfragerinnen und Nachfrager erhöhen und damit die Bildung gegenüber neuen Adressaten öffnen. Durch Differenzierung soll der Pluralisierung von Bildungsangeboten und der Individualisierung von Bildungsbiographien Rechnung getragen werden. Die Modularisierung wird dafür als geeignetes Mittel betrachtet: Bildung wird dabei – mit durchaus ambivalenten Folgen – sequenziert und in Einheiten zergliedert (Gonon, 1998, 19).

Dass sich die Befürchtungen von Dubs (1998) teilweise als richtig erweisen, zeigt die Auswertung der Pilotversuche (Gindroz et al., 1999, 31). Vor allem machten sich Probleme bei schulorganisatorischen Fragen bemerkbar, da die Modularisierung eine Abkehr von den gewohnten Handlungen und Abläufen verlangt. Probleme ergaben sich in diesem Zusammenhang bei der Gestaltung der Stundenpläne, dem Status der Lehrpersonen und den administrativen Abläufen. Weitere Hindernisse zeigten sich in der Anwendung des pädagogischen Konzepts. Vor allem die Gestaltung der Kompetenznachweise bereitet den Dozentinnen und Dozenten Schwierigkeiten.

3.3 Zusammenfassung und Diskussion

Durch die Reformen in der Lehrerbildung und die Ausarbeitung des neuen Berufsbildungsgesetzes, in welchem die Rahmenbedingungen für das SIBP festgelegt werden, wird ein neues Ausbildungskonzept entwickelt. Die Ausbildung soll modularisiert werden und sich an den pädagogischen Überlegungen der schweizerischen Modulzentrale „Modula“ ausrichten.

Vergleicht man die zwei Ansätze „gegenwärtiges Konzept SIBP – allgemein bildender Studiengang“ (siehe Kapitel 2) und „Modula“ miteinander, so sind auf der einen Seite Gemeinsamkeiten festzustellen. In beiden Ansätzen steht der Erwerb von Kompetenzen im Zentrum. Auch bestehen ähnliche Vorstellungen, wie die Kompetenzen überprüft und wie die Module bzw. die Ausbildungseinheiten miteinander vernetzt werden können (Fallstudien, Portfolio, Lernjournale u.a.). Andererseits ergeben sich vor allem auf der organisatorischen Ebene Unterschiede. Die Ausschreibung der bestehenden Ausbildungseinheiten im Studiengang sind nicht in jener Verbindlichkeit formuliert, wie es bei der Ausschreibung eines Moduls üblich ist. Auch findet der Leistungsnachweis in der Regel nicht nach Abschluss einer Ausbildungseinheit, sondern erst am Ende des Studiums statt.

Für das SIBP ist die Modularisierung eine Chance, die unbedingt genutzt werden sollte. Es wird sich allerdings zeigen, ob die Modularisierung der Ausbildung zu einer Atomisierung führen wird, wie es Rolf Dubs (1998) befürchtet. Bevor die bestehenden Ausbildungseinheiten in Module umgewandelt werden, müssen auf jeden Fall die Grundsätze für die Ausbildung (siehe Kapitel 2.1) hinterfragt, in den Fachgruppen diskutiert und neu formuliert werden. Wichtig ist dabei, dass der Theorie-Praxis-Bezug weiterhin gewährleistet wird und eine professionelle Begleitung der Studierenden durch die Dozentinnen/Dozenten und Praxisberaterinnen/Praxisberater sichergestellt wird.

4 Standards in der Lehrerbildung – der inhaltliche Zugang für die Neukonzeption der Ausbildung am SIBP

Bei der Neukonzeption der Ausbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) werden sich die verantwortlichen Projektleiter an den Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach Oser (1997a) orientieren. Was sind Standards? Welche Kriterien für professionelle Standards im Lehrberuf gibt es? Welche Veränderungsvorschläge für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung lassen sich aus den Untersuchung zur „Wirksamkeit der Lehrerbildung“ ableiten?

4.1 Standards und Standardgruppen

Standards sind nach Oelkers & Oser (2000, 20) notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in unterschiedlichen und komplexen Situationen zur Anwendung gelangen müssen. Oser konkretisiert wie folgt: „Wir meinen also, Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen“ (Oser, 1997a, 28).

Um das komplexe Konstrukt der „Standards“ nachzuzeichnen, kann eine Situation aus der Medizin ein gutes Bild abgeben (siehe Kommission zur Neuordnung an Hessischen Hochschulen, 1997, 55): Will beispielsweise eine Ärztin mit einem Laser eine Warze entfernen, dann muss sie nicht nur die Technik des operativen Umgangs mit dem Laser beherrschen, sondern sie muss auch über dermatologisches Wissen verfügen, sie muss die Blutgerinnung, mögliche Verletzungen im benachbarten Gewebe, Schmerzreaktionen etc. kennen. Diese einfache Handlung kann nur dann gelingen, wenn das Handeln der Ärztin von verschiedenen und vielfältigen Wissensarten gesteuert und kontrolliert wird. Auch eine Lehrperson muss Wissen und Handeln in vielfältiger Weise miteinander verbinden. Bezogen auf die Vermittlung eines Sachzusammenhangs muss sie zugleich etwas wissen über die Gedächtnisleistungen der Schülerinnen und Schüler, über den kognitiven Entwicklungsstand, über das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden, über Zusammenhänge von medialer Veranschaulichung und Verstehen, über träges Wissen etc. (ebd, 55).

Das Wissen steuert und kontrolliert das professionelle Handeln. Das berufsrelevante Wissen, wie es oben beschrieben wird, zeichnet sich dadurch aus, dass es sich aus komplexen übergreifenden Wissensstrukturen zusammensetzt.

Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten, nennen wir Standards. Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen. Standards sind einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveaus geprägt, andererseits können sie auch Richtschnur für die Ausbildung und deren Evaluation werden (Oser, 1997a, 27-28).

Die Forschungsgruppe um Oser (1999, 17) hat in einem Delphi-ähnlichen Verfahren Standards für die Lehrerbildung festgelegt und kategorisiert. Dabei sind die Forscher wie folgt vorgegangen: Zuerst wurde mit einer Gruppe Experten verschiedene Standards formuliert. Dann folgte in einem zweiten Schritt eine Bewertung der formulierten Standards anhand der Dimensionen „absolut notwendig“ und „nicht notwendig“. In einem weiteren Schritt wurden die Standards drei anderen Gruppen von Experten vorgelegt. Diese hatten den Auftrag, jene Standards herauszunehmen, die als „nicht unbedingt notwendig“ erachtet wurden. Durch dieses Vorgehen konnten 88 Standards zusammengetragen werden. In einem letzten Schritt konnten die Standards in zwölf thematische Einheiten aufgegliedert werden.

In der nachfolgenden Beschreibung der zwölf Standardgruppen nach Oser (1999) wird auf eine Auflistung der Standards verzichtet. Im Kapitel 5 sind sämtliche Standards einzeln aufgeführt.

Standardgruppe 1: Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung

In der ersten Standardgruppe geht es um die Fähigkeit der Lehrperson, mit den Kindern und Jugendlichen eine positive Beziehung aufzubauen, im Klassenzimmer ein humanes, angstfreies Klima zu schaffen und auf emotionale Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler angemessen reagieren zu können. Stichwörter zum Aufbau des berufsrelevanten Wissens sind: gelernte Hilflosigkeit, Pygmalion und Präsupposition im Schulalltag, Leistungs- und Prüfungsangst, Belohnungssysteme.

Standardgruppe 2: Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose

Bei dieser Gruppe werden entwicklungspsychologische, interaktionale und lernmässige Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler angesprochen. Die Lehrkraft muss einerseits das Geschehen im Klassenzimmer, und andererseits einzelne Schülerinnen und Schüler stets sorgfältig und aufmerksam im Auge haben, um bei kritischen Entwicklungen und auftretenden Problemen richtig eingreifen und handeln zu können. Ansätze aus der Entwicklungspsychologie und den Interaktionstheorien bilden hier wichtige Bezugspunkte für das berufsrelevante Wissen.

Standardgruppe 3: Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Hier steht die Regelung von Konflikten im Zentrum, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen. Thema ist unter anderem der „realistische Diskurs“, bei dem Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler an einem „runden Tisch“ Konflikte öffentlich zu regeln lernen. Weiter soll gelernt werden, wann die Lehrpersonen auf die Hilfe von anderen Institutionen angewiesen sind und welche didaktischen Abläufe unter Emergency-Room-Bedingungen (Oser, 2000) Sinn machen.

Standardgruppe 4: Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Der Schwerpunkt liegt hier auf der Ebene der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen beim Aufbau sozialer Beziehungen. Die Lehrperson soll sich Kompetenzen erwerben, wie sie das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler fördern und aus einer heterogenen Klasse eine Gemeinschaft von Menschen machen kann, die sich gegenseitig akzeptiert und unterstützt (Oser, 1997a, 32). Als Grundlage sind unter anderem kommunikationstheoretische, verhaltenstherapeutische, entwicklungspsychologische und sozialkognitive Ansätze von Bedeutung.

Standardgruppe 5: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Die in dieser Standardgruppe aufgeführten Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, zu ihrem eigenen Lernen, zu Fort- und Rückschritt und zum Umgang mit Fehlern ein ausgeglichenes Verhältnis zu finden. Die Lehrpersonen müssen in der Lage sein, die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, selbständig und effizient zu lernen. Verschiedene Ansätze aus dem Bereich der Motivations-, Gedächtnis- und Transfertheorien sowie Theorien im Umgang mit Fehlern bilden die Grundlage.

Standardgruppe 6: Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Es geht um die Fähigkeiten, einen abwechslungsreichen und methodisch der jeweiligen Lernsituation angemessenen Unterricht zu gestalten. Eingegangen werden soll auf die Sequenzierung des Unterrichts, den Projektunterricht, die Sozialformen im Unterricht etc. Die Standards in dieser Gruppe stehen in einem Zusammenhang mit jenen der Standardgruppe 12.

Im Vergleich zur Gruppe 12 werden aber eher allgemeindidaktische Dimensionen angesprochen.

Standardgruppe 7: Evaluation und Leistungsmessung

In dieser Gruppe sind die Fähigkeiten zusammengefasst, die es einer Lehrperson ermöglichen, Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und lernerfolgsorientiert zu überprüfen und zu beurteilen. Angesprochen sind hier beispielsweise verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung, die Frage nach „gerechten“ Übertrittsentscheidungen und die Messung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten.

Standardgruppe 8: Medien

Hier sind die Kompetenzen einer Lehrperson aufgeführt, verschiedene Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen. Wichtig ist, dass nicht nur das Technische im Vordergrund steht, sondern auch die Fragen der Wahrnehmung, der Anschauung und der Ästhetik. Der Einsatz des Computers für die Lehre und das Lernen spielt hier eine wichtige Rolle.

Standardgruppe 9: Zusammenarbeit in der Schule

In dieser Gruppe geht es um die Fähigkeit der Lehrperson, mit denjenigen Personen zusammenzuarbeiten, die an der Gestaltung und Entwicklung der Schule mitbeteiligt sind (Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, Schulaufsicht etc). Theoretische Ansätze dazu ergeben sich unter anderem aus Organisationsmodellen, Schultheorien, Just-Community-Theorien und Kommunikationstheorien.

Standardgruppe 10: Schule und Öffentlichkeit

Die Lehrperson muss in der Lage sein, Kontakte mit der Öffentlichkeit herzustellen, die Schule auch nach aussen zu vertreten und sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Es sind Handlungsweisen angesprochen, die nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.

Standardgruppe 11: Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Die Lehrperson benötigt Wissen und persönliche Ressourcen, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiss zu bewältigen. Entsprechende Grundlagen aus der Theorie finden sich unter anderem in Stresskonzepten, Modernitätstheorien und Effektivitätskonzepten.

Standardgruppe 12: Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

In der letzten Standardgruppe sind Kompetenzen beschrieben, die in der Ausbildung relativ häufig vorkommen und die mit jenem Teil der Ausbildung zu tun haben, den man als „Instruktionstechniken“ bezeichnen kann. Es sind Standards aufgeführt wie „bedeutsame Lerninhalte auswählen“, „Lernziele auf verschiedenen Ebenen formulieren“ und „unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen“.

Die einzelnen Standards aus den zwölf Standardgruppen werden als spezifische Handlungsformen dargestellt, wie folgendes Beispiel aus der Standardgruppe „Evaluation und Leistungsmessung“ verdeutlicht: Die Studierenden sollen am Ende der Ausbildung in der Lage sein, verschiedene Formen der Leistungsmessung situationsspezifisch anzuwenden. Entscheidend ist, dass durch die Formulierung unterschiedliches deskriptives Wissen mit viel prozeduralem Wissen in Verbindung gebracht wird. Aus der Formulierung wird dies nicht direkt ersichtlich, da es sich aber um berufliches Wissen und Können handelt, kann es präsupponiert werden (Oser, 1999, 14).

4.2 Kriterien

Standards sind sowohl optimal ausgeführte wie auch optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Oser (1999, 3-11) hat vier Kriterien aufgeführt, die alle gleichzeitig vorhanden sein müssen, damit von einer erreichten Kompetenz, von einem Standard gesprochen werden kann.

Kriterium 1: Die Theorie

Zu jedem der 88 formulierten Standards gibt es ein umfangreiches Theoriewissen. Theorien sind begründete Annahmen über die Wirkung und die Wirkungsbedingungen von unterrichtlichem und schulischem Handeln. Oser (1999, 7) stellt die Forderung auf, dass jemand, der sich als Angehöriger einer Profession bezeichnet, über ein breites Theoriewissen verfügen muss: „Wer Theorien zu den verschiedenen Verhaltensphänomenen in Schule und Unterricht nicht kennt, ist pädagogisch blind und unaufgeklärt allemal“. Neben dem Theoriewissen braucht es zur Erfüllung eines Standard noch drei weitere Kriterien:

Kriterium 2: Die Empirie

Das Kriterium der Empirie steht mit der Theorie in enger Verbindung. Es kann zwar Theorien ohne empirische Erkenntnisse geben, aber eine Empirie ohne Theorie gibt es nicht. Die empirischen Ergebnisse können immer nur einen kleinen Teil eines grösseren Ganzen erhellen. „Keine Empirie kann je die Komplexität (Situationsspezifität, geschichtlicher Kontext, Fachbezogenheit etc.) der kommunikativen Dynamik der Arbeit im Klassenraum abdecken, aber empirische Ergebnisse erhellen zugleich mehr als die Theorien, die die Erstellung dieser Ergebnisse steuern. Sie haben mehr Informationsgehalt als Theorien, dies auch dann, wenn nur Teile von Varianzen eines Phänomens aufgeklärt werden“ (Oser, 1999, 7).

Kriterium 3: Die Qualität

Es braucht Qualitätsmerkmale, die sich von der Theorie und den empirischen Befunden einerseits, vom standardbezogenen Handeln in der lebensweltlichen Praxis (Oser, 1999, 4) andererseits, speisen und begründen lassen. Aus der Novizen-Expertenforschung gibt es Wissen über Expertenhandeln, das im Hinblick auf verschiedene Aspekte wirkungsvoller ist als das Novizenhandeln. „Wir wissen aus den Ergebnissen zum Funktionieren eines Standards noch wenig, wann und unter welchen Bedingungen dieser mit hoher Erfolgssicherheit zur Anwendung kommen. Wir müssen dies von Experten abgucken, die den Standard in komplexen Emergency-Situationen des Klassenraumes realisieren“ (Oser, 1999, 5).

Kriterium 4: Die Ausführbarkeit

Verhaltensweisen einer Lehrperson beruhen auf einer stets vorhandenen komplexen Praxis. Ein Standard muss deshalb in der Praxis repräsentierbar und einsetzbar sein. „Die Praxisartikulation, dieses vierte Kriterium, hat eben mit Handeln im Kontext zu tun. Handeln, das stets die Bedingung und Möglichkeit herstellt, damit Schülerinnen und Schüler sich in einer gewünschten Richtung inhaltspezifisch oder erziehungsspezifisch verändern“ (Oser, 1999, 11).

Diese vier Kriterien bestimmen jede einzelne Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die den Stellenwert eines Standards erreichen kann. Eine Handlungsweise ohne Basistheorie beruht im besten Fall auf einer Handlungsregel, mehr nicht. Sie ist im schlechtesten Fall ein Handlungsrezept. Eine Theorie ohne Handlungstradition bleibt unwirksam. Und Handlungsweisen ohne empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit sind oft blind. Es bedarf also nachgewiesenermassen aller vier Kriterien, damit man von einem Standard sprechen kann. Insbesondere sind Evaluations- bzw. Qualitätsmerkmale notwendig, damit der bessere vom schlechteren Einsatz unterscheidbar bleibt (Oser, 1997a, 29).

In der nachfolgenden Abbildung sind die vier Kriterien auf verschiedenen Ebenen dargestellt. Es wird dadurch aufgezeigt, in welcher Weise sie zueinander in Beziehung stehen. Einerseits sind alle vier Kriterien gleichwertig und beziehen sich aufeinander. Andererseits hat das

jeweils höhere Niveau einen Überschuss an Informationen. So können verschiedene Theorien zusammen nie vollständig die Praxis abdecken (Oser, 1999, 4).

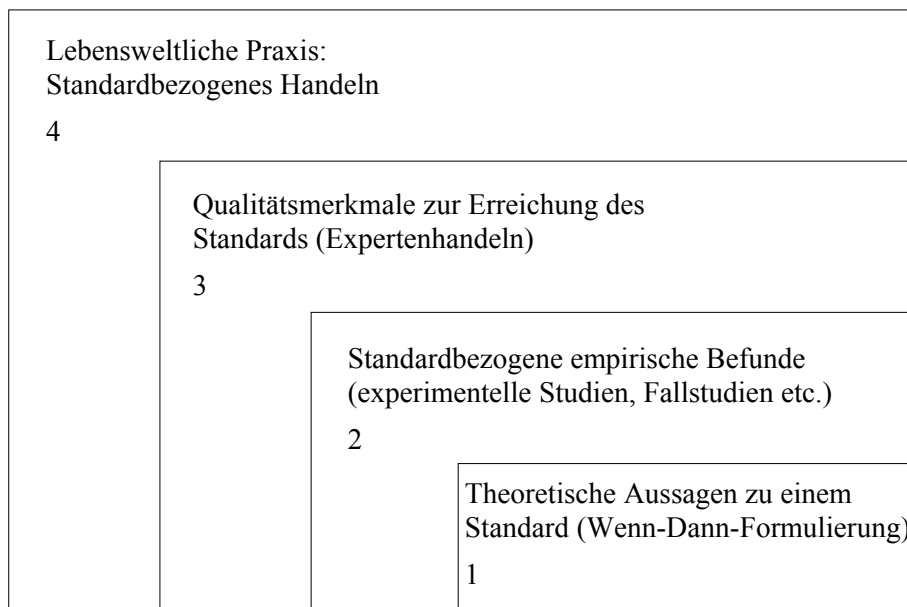


Abbildung 4: Elemente eines Standards (Oser, 1999, 4)

Ausgehend von den vier aufgeführten Kriterien lässt sich eine Abgrenzung zu den Konstrukten „Skills“ und „Schlüsselqualifikationen“ vornehmen. Ein wesentliches Merkmal von Skills besteht in der Automatisierung und im sicheren Ablauf unter ähnlichen Bedingungen (Oser, 1997a, 30). Im Gegensatz dazu ist der Einsatz von Standards reflektiv und geschieht immer unter Anwendung von Theoriewissen. Zudem läuft ein Standard in neuen Situationen unterschiedlich ab. Standards sind auch keine Schlüsselqualifikationen, da diese als allgemeine, professionsübergreifende Fähigkeiten (Reflexionsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten etc.) umschrieben werden (Brassard, 1994). Standards beziehen sich immer auf das berufsrelevante Wissen. Sie können nur von Personen ausgeführt und beherrscht werden, die einer bestimmten Profession angehören.

Die Hauptaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist es, einzelne solcher Standards mit jeder Lehramtskandidatin und jedem -kandidaten zu entwickeln. Die Ausbildung professioneller Standards in der Lehrerbildung besteht darin, schon während der Ausbildungszeit professionelle Handlungsweisen mit dem dafür notwendigen wissenschaftlichen Wissen zu verbinden und sie unter Berücksichtigung dieses Wechselbezugs in Übungs-, Simulations- oder Praxissituationen als Kompetenz zu entwickeln und mit Experten zu überprüfen (Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen, 1997, 55). Die Umsetzung von Standards in der Lehrerausbildung ist übungs- und praxisintensiv. Die Standards sollen in verschiedenen Kontexten zur Anwendung kommen. Mit Hilfe von Portfolios, die das Resultat eines längeren Theorie-, Übungs- und Praxisumgangs im Hinblick auf die ausgewählten Standards aufzeigen, sollen die Studierenden nachweisen, dass sie eine professionelle Kompetenz erreicht haben. In das Portfolio werden Unterrichtsmaterialien, analysierte Video-, Tagebuch- und Unterrichtsprotokolle, Berichte über die Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften etc. gelegt. „Ein Portfolio enthält den berufsbiographischen Weg vom Novizen zum Beherrscher eines Standards und impliziert die Konstruktion von Lernwelten (Lektion) für die Schülerin und den Schüler, in dem dieser Standard mehrere Male zur Anwendung kommt“ (Oser, 1999, 13).

4.3 Empfehlungen für die Umsetzung

Oelkers & Oser (2000) haben im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 33 „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ unter anderem nach den in der Ausbildung erworbenen Handlungskompetenzen der Studierenden gefragt. Handlungskompetenzen galten dann als erworben, wenn eine Art Portfolio vorliegt. Dies ist dann der Fall, wenn auf allen Ebenen analytisch, theoretisch, nachahmend und praktisch selbsttätig gehandelt worden ist und die Kompetenz im Unterricht aktualisiert werden kann (Oelkers & Oser, 2000, 57-58). Fragt man nach inhaltlich präzisen Standards, dann fallen die Resultate negativ aus. Die Ausbildung hat ihr Ziel, den Erwerb von Standards zu ermöglichen, nicht erreicht (Oser, 1997b, 210). Bei vielen Standards seien, so erklären die Autoren, entweder nur „theoretische“ oder nur „praktische“ Kenntnisse vorhanden. Selten würde gesagt, Theorie, Praxis und Übungen seien in genügendem Ausmass miteinander verbunden. Bei der Standardgruppe „Selbstorganisationskompetenz der Lehrpersonen“ geben die meisten Absolventinnen und Absolventen an, nie etwas davon in der Ausbildung gehört zu haben. Am intensivsten, aber immer noch in schwacher Ausprägung, wurden didaktische Standards erreicht, bei denen es um die Gestaltung und Methoden des Unterrichts geht. Standards im sozialen Bereich liegen etwa in der Mitte, wobei die Verarbeitungstiefe immer noch sehr klein ist.

In Zukunft soll die Lehrerbildung so gestaltet werden, dass darin die Erreichung von Standards einen grossen Stellenwert einnimmt. Neben dem generellen fachlichen und berufswissenschaftlichen Wissen soll die Entwicklung von Standards eine zentrale, selektionsrelevante Bedeutung erhalten. Für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerausbildung formulieren die Autoren verschiedene Empfehlungen (Oser, 1999, 125-128; Oelkers & Oser 2000, 59-60):

In der Ausbildung soll eine exemplarische Anzahl von Standards erreicht werden. Oser (1999, 106) spricht in diesem Zusammenhang von etwa 30 Standards, die mit hoher Intensität exemplarisch in Modulen ausgebildet werden können. Die ausgewählten Standards sind hierarchisch nach Komplexitäts- und Erreichbarkeitskriterien zu ordnen. Am Anfang der Ausbildung sollen leichte, sogenannte lineare Standards erreicht werden, die ohne grosse Störung in einem Anlauf handelnd realisiert werden können. Am Schluss der Ausbildung sollen dann sehr komplexe Standards stehen, wie Differenzierungen im Unterricht oder solche Standards, welche die gesamte Schule betreffen. Die ca. 30 Standards sollen von den Verantwortlichen ausgehandelt und in das Ausbildungscurriculum aufgenommen werden. Die Auswahl und Legitimation der Standards muss nach Oser (ebd., 127) einem Notstandsprogramm entsprechen, das niemals abgeschlossen ist. Im Anschluss an die Ausbildung sollen in der Weiterbildung weitere Standards ausgebildet und erreicht werden. Dies wird dann möglich, wenn die Weiterbildung strukturell mit der Ausbildung verankert ist.

Die Ausbildungsstruktur muss sich ändern. Die strukturellen Hindernisse in der aktuellen Lehrerbildung sollen durch eine Modularisierung⁹ der Ausbildung abgebaut werden. Diese würde ermöglichen, dass die Studierenden zu einem Standard im gleichen Zeitraum Texte lesen, Übungen absolvieren, Unterrichtsanalysen vornehmen, Gespräche mit Experten führen und im Hinblick auf die Erreichung des Standards zugespitzte Praxiserfahrungen machen könnten.

Die Studierenden sollen vermehrt selbst in die Verantwortung genommen werden. Dies bedingt, dass sie bei Beginn der Ausbildung in das Konzept der Standards eingeführt werden und ihr Studium nach den Standards planen. „Sie müssen sich selbst für den Erwerb der Standards innerlich verpflichten und so dem Status der Profession eine inhaltliche Validität

⁹ Oser (1999, 126) ist nicht der Auffassung, dass die gesamte Ausbildung modularisiert werden soll. Es geht ihm um eine Immersion einer neuen Forderung, ohne dass das System der bisherigen Ausbildung als Ganzes völlig aufgegeben werden soll.

zusprechen“ (Oser, 1999, 127). Dem Lernen aus Fehlern kommt in diesem Zusammenhang ein grosses Gewicht zu. Damit das Lernen aus Fehlern nicht immer auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird, sollen optimale virtuelle Situationen geschaffen werden, die die Klassenraumwirklichkeit unter dem Emergency-Room-Aspekt simuliert (ebd., 127). Dazu braucht es Schwerpunktforschungsprogramme. Die Forschung soll sich nicht bloss auf die subjektive Meinung über das Erreichen von Standards beziehen. Vielmehr sind auch objektive Klassenbeobachtungen zur Festlegung und Evaluation von Standards gefragt.

Die Eignungsabklärung der Studierenden soll nach einem oder zwei Jahren Studium erfolgen. Die Prüfung der Standards ist auf der Ebene der vier Kriterien zu realisieren und muss handlungsorientiert durchgeführt werden. Bei den entsprechenden Verfahren handelt es sich nicht mehr um Tests, die Wissensbestände abfragen oder die das Analysieren von Zusammenhängen in den Vordergrund stellen. „Vielmehr muss durch das System gewährleistet werden, dass es sich um reflektierte Handlungsweisen handelt, die selbst hervorgebracht, theoretisch begründet, auf dem Hintergrund des Expertenwissens überprüft und dauernd reflexiv verbessert werden. Wir sprechen in diesem Fall von hands on tests oder von field tests, die die Praxis, die die Getesteten überprüfen, erst durch sie schaffen“ (Oser, 1999, 108).

Die vorhandene Praxis soll näher an die Ausbildungsstätte gebunden werden und die Praktikerinnen und Praktiker sollen substanziell in die Ausbildung einbezogen werden. Sie müssen bei der Gestaltung des Curriculums bezüglich der Standards mitplanen und -entscheiden. Mit den Theoretikern stehen sie in Kontakt und sie kennen die pädagogisch-psychologischen und allgemein didaktischen Theorien, die an der Ausbildungsstätte gelehrt werden.

Standards für die Ausbildung von Lehrpersonen sollen in Lehrgewerkschaften, in überkantonalen Gremien und international diskutiert und ausgehandelt werden. „Auch Lehrgewerkschaften sollten den höheren professionellen Status durch Standarderfüllung akzeptieren und die Kriterien derer Erfüllung sich für wichtige Entscheidungen zu eigen machen“ (ebd., 128).

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Eine Gegenüberstellung der zwei Konzepte „Modula“ (siehe Kapitel 3.1) und „Standards“ zeigt, dass sie sich gut miteinander in Beziehung bringen lassen:

In beiden Modellen steht der *Erwerb von Kompetenzen* im Zentrum. Im Konzept der „Modula“ wird eine Kompetenz als Fähigkeit definiert, in einem gegebenen Kontext die geforderten Ressourcen zu mobilisieren und zu kombinieren. Als Ressource wird das Gesamt an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umschrieben, das abrufbar ist. Für Oser (1999) sind Kompetenzen optimal ausgeführte und optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Von einer erworbenen Kompetenz kann dann gesprochen werden, wenn die vier Kriterien Theorie, Empirie, Qualität und Praxis erfüllt sind. Die *Vernetzung der einzelnen Module durch ein Portfolio* ist ein weiteres gemeinsames Element. Die inhaltlichen Erkenntnisse und die Lernspuren über die gesamte Ausbildung hinweg sollen in einem Portfolio dargestellt werden. Die gezielte Ausrichtung der Ausbildung auf das *aktive Lernen* ist ein dritter gemeinsamer Ansatzpunkt. In beiden Konzepten wird betont, dass unterschiedliche Formen des Lernens notwendig sind, damit eine Kompetenz entwickelt werden kann. So sollen neben Vorlesungen und Seminarien auch Formen des individuellen Arbeitens, Gespräche mit Experten und Expertinnen, Simulationen etc. eingesetzt werden.

Beim Vergleich der zwei Modelle „aktuelles Konzept am SIBP“ (siehe Kapitel 2) und „Standards“ lässt sich folgendes feststellen:

Unterschiede ergeben sich vor allem auf der inhaltlichen Ebene. Im Gegensatz zu Oser (1999) stellt Schürch (1993) im laboratorio didattico die subjektiven Theorien in den Vordergrund. Er rückt die erlebte Praxis der Studierenden ins Zentrum der Ausbildung. Das theoretische

Studium orientiert sich vor allem an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Studierenden. Theoretisches und empirisches Wissen wird nicht systematisch erworben. Die Reflexion der Unterrichtspraxis findet (häufig) ohne Bezug zum Grundlagenwissen statt. *Gemeinsamkeiten* ergeben sich bei der Frage, wie die Praktiker in die Ausbildung mit einbezogen werden können. Oser (1999) fordert, dass sie bei der Konzeption der Studiengänge bezüglich der Standards mitplanen und mit den Theoretikern in ständigem Kontakt stehen sollen. Durch ein Nachdiplomstudium für Praxisberaterinnen und Praxisberater hat das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) diese Empfehlung bereits umgesetzt. Die Praxisberaterinnen und -berater sind heute mit den Strukturen der Ausbildung gut vertraut, kennen das Curriculum und pflegen mit den Dozierenden einen guten Kontakt. Wichtig wird sein, dass sie auch in die Neukonzeption der Studiengänge rechtzeitig eingebunden werden und sich mit den Standards auseinandersetzen können.

Selbstkritisch muss festgestellt werden, dass mit grosser Wahrscheinlichkeit die Studierenden im aktuellen allgemein bildenden Studiengang am Ende der Ausbildung nur in seltenen Fällen Standards in der gesamten Verarbeitungstiefe erreicht haben. Vielfach wurden theoretische Erkenntnisse erarbeitet, ohne dabei Befunde aus der Forschung zu referieren und zu internalisieren. Das Kriterium der Qualität fand wenig Beachtung und häufig wurden die Übungen und Praxisreflexionen zuwenig theoriegeleitet durchgeführt. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Standards in der Lehrerbildung wurde erkannt, dass in Zukunft eine stärkere Einbindung der Kriterien Theorie, Empirie, Qualitätsmerkmale und Praxis angestrebt werden muss. Die entscheidende Erkenntnis liegt darin, dass der *Erwerb von Handlungskompetenzen standardbezogen angegangen werden muss*.

5. Die Festlegung von Standards durch die Expertenbefragung

Um einen Kanon von Standards für die Lehrerbildung festzulegen, müssen Auswahlentscheidungen diskursiv getroffen werden. Oser (1999, 106) spricht von etwa 30 Standards, die in einer Ausbildung in der gesamten Verarbeitungstiefe des Portfolios erarbeitet werden müssen. Bei der Auswahl ist wichtig, dass nicht allen 88 Standards die gleiche Bedeutung zukommt. Es muss eine Gewichtung vorgenommen werden. Innerhalb der Standardgruppen müssen Hierarchien gebildet werden.

In diesem Kapitel wird zuerst der methodologische Ansatz erläutert, um Standards für den allgemein bildenden Studiengang festzulegen. Dann werden die Ergebnisse vorgestellt. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung und Diskussion.

5.1 Der methodologische Ansatz: die Expertenbefragung

Zur Festlegung der Standards für den allgemein bildenden Studiengang am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Zollikofen wurde in Anlehnung an Oser (1997b, 214) eine Expertenbefragung durchgeführt. Es wurde gefragt, wie bedeutungsvoll die Standards für die Ausbildung sind. Dadurch sollen innerhalb der zwölf Standardgruppen Hierarchien gebildet werden. Die Resultate der Befragung gehen in die letzte Expertenrunde ein, wo anschliessend in einem Gespräch¹⁰ gemeinsam die relevanten Standards ausgewählt werden.

Die Stichprobe der Experten setzt sich aus vier hauptamtlichen Dozenten zusammen, die im allgemein bildenden Studiengang für die Fach- und Lernbereiche zuständig sind. Es sind dies folgende Personen: Person A ist Studienleiter, Dozent für Fachdidaktik, zuständig für den Lernbereich Gesellschaft. Person B ist Dozent für Fachdidaktik, zuständig für den Lernbereich Sprache und Kommunikation. Person C ist Dozent für Fachdidaktik, zuständig für die Aspekte Wirtschaft, Ökologie und Technik. Person D ist Dozent für Erziehungswissenschaften und Autor dieser Diplomarbeit. Alle Dozenten verfügen über eine breite Erfahrung in der Lehrerbildung und erteilen auf der Zielstufe (Sekundarstufe II) Unterricht.

Als Verfahren zur Auswahl der Standards wird die Gruppenbefragung (Atteslander, 2000, 152) ausgewählt. Die Strukturierung des Objektbereichs (Friedrichs, 1985, 86) ergibt sich aus der dargestellten Theorie zu den Standards in der Lehrerbildung (Oser, 1999). Die Items und die Antwortvorgaben werden aus dem „Fragebogen zur Überprüfung des Erwerbs von Standards“ (Oser, 1997b, 213) übernommen. Die Datenerhebung wird in der Gruppe unter Anwesenheit des Autors der Diplomarbeit durchgeführt. Für die Datenerhebung stehen drei Halbtage zur Verfügung. Vor der Befragung wird den Experten die Zielsetzung erläutert und es wird dargelegt, wie die Expertenbefragung abläuft. Dann wird erklärt, was ein Standard ist, welche Kriterien es zur Erfüllung eines Standards braucht und welche Befunde sich aus dem Forschungsprojekt zur Wirksamkeit der Lehrerbildung ableiten lassen. Die eigentliche Expertenbefragung erfolgt in drei Durchgängen:

¹⁰ Der Ablauf der Expertenbefragung wurde entscheidend beeinflusst durch die Erfahrungen, die der Autor dieser Arbeit im Modul 9 „Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit“ bei Prof. M. Prenzel im Rahmen verschiedener Übungen gesammelt hat. So wurde zum Beispiel in Anlehnung an Schratz, Iby & Radnitzky (2000) eine Übung durchgeführt, bei der die Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums verschiedene Aussagen, die auf einzelnen Karten festgehalten waren, gewichten und beurteilen mussten.

Im ersten Durchgang stufen die Experten die Bedeutung der Standards für den Unterricht an der Berufsschule ein. Sie haben den Auftrag¹¹, die Items im Hinblick auf die drei Abstufungen „nicht bedeutungsvoll“, „ziemlich bedeutungsvoll“ und „sehr bedeutungsvoll“ einzustufen. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens werden die Ergebnisse gemeinsam ausgewertet und diskutiert. Im zweiten Durchgang stufen sie auf einer dreistufigen Skala mit den Abstufungen „sehr wichtig“, „wichtig“ und „unwichtig“ die Bedeutung der einzelnen Standards für die Ausbildung¹² am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik ein. Nach der Datenerhebung werden die Daten wiederum gemeinsam ausgewertet und analysiert. Vor dem dritten Durchgang, der zeitlich auf den letzten Halbttag gelegt wird, werden die Ergebnisse aus den ersten zwei Befragungen nochmals miteinander besprochen. Dann werden den Experten zwölf Blätter vorgelegt. Auf jedem Blatt ist eine Standardgruppe aufgeführt. Die Experten erhalten jetzt den Auftrag, in Einzelarbeit pro Standardgruppe jene Items auszuwählen, die im neuen Studiengang exemplarisch angegangen werden sollen. Nach der Befragung wird eine Auswertung pro Standardgruppe durchgeführt¹³. Die ausgewählten Standards werden miteinander diskutiert und relevante Standards¹⁴ für den zukünftigen Studiengang gemeinsam festgelegt.

5.2 Die Darstellung der Ergebnisse

Zuerst wird beschrieben, welche Standards aus den einzelnen Gruppen ausgewählt wurden. Anschliessend wird auf die Standardgruppen eingegangen. Ein Vergleich der Mittelwerte soll aufzeigen, welchen Standardgruppen für die Ausbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) die grösste Bedeutung zukommt.

5.2.1 Ergebnisse bei den einzelnen Standardgruppen

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Tabellen und nach folgendem Muster: Für jeden Standard wird pro Befragung die Summe der erreichten Punkte aufgeführt. Pro Item und pro Befragung sind maximal 12 Punkte zu erreichen. Die Totalsumme pro Standard gibt die Gewichtung wieder, welche die Experten den einzelnen Standards innerhalb der Standardgruppen im Hinblick auf die „Bedeutung für den Berufsschulunterricht“ und auf die „Wichtigkeit für die Ausbildung“ zuweisen. Jene Standards, die im dritten Durchgang der Expertenbefragung für den neuen Studiengang festgelegt wurden, sind in den Tabellen durch eine fette Zeichenformatierung hervorgehoben. Das Interesse gilt jetzt der Frage, wie es zur Wahl der einzelnen Standards kam, und wie die Wahl von den Experten begründet wurde.

¹¹ Die Experten werden wie folgt instruiert: Als Didaktiker seid ihr mit dem Berufsschulunterricht gut vertraut. Auch kennt ihr die Zielgruppe „Berufsschülerinnen und Berufsschüler“ aus eigener Unterrichtserfahrungen. Vor euch liegt ein Fragebogen. Bitte stuft ein, welche Standards für die Gestaltung des Unterrichts an Berufsschulen bedeutungsvoll sind.

¹² Die Experten werden wie folgt instruiert: Unsere Studierenden haben in der Regel mehrere Jahre Schulpraxis hinter sich. Viele haben auf dem ersten Bildungsweg eine Ausbildung zum Primar- oder Reallehrer absolviert. Bitte nehmt zu folgender Frage Stellung: Wie wichtig sind die einzelnen Standards für die neu zu konzipierende Ausbildung von Lehrpersonen für den allgemein bildenden Unterricht am SIBP?

¹³ In der ersten Runde legen die Experten individuell ihre Standards fest. Jeder Experte kann pro Standardgruppe mindestens ein Item auswählen. In der zweiten Runde erfolgt die Auszählung. Auf vergrösserten Blättern werden alle Standards geordnet nach Standardgruppen aufgeführt. Jetzt soll bei jeder Standardgruppe jeder Experte angeben, welche Items er ausgewählt hat. Dann begründet er seine Wahl. Nachdem alle vier Anwesenden die Wahl begründet haben, wird nach einer Diskussion festgelegt, welche Standards für die Ausbildung ausgewählt werden. Ein Standard wird erst dann in die Standardliste aufgenommen, wenn alle Dozierenden mit der Wahl einverstanden sind.

¹⁴ Die Diskussion wird in Stichworten aufgezeichnet. Somit kann der Entscheidungsprozess nachvollzogen werden.

Standardgruppe I: Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
20	11	9	- mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen oder Schüler zu versetzen.
18	10	8	- den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
18	10	8	- wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion Effekt).
18	10	8	- wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können.
14	9	5	- wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.
14	8	6	- zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu "gelernter Hilflosigkeit" führen.

Tabelle 5.1: Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung

In einer langen und kontrovers geführten Diskussion fiel die Wahl zuerst auf den Standard „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen oder Schüler zu versetzen“. Dieser Standard sei, so wurde von zwei Experten betont, eine wichtige Grundlage für den handlungsorientierten Unterricht, der im Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht als didaktisches Konzept aufgeführt ist. Für die Gestaltung des Unterrichts müssen die Lehrpersonen unter anderem von der Betroffenheit der Lernenden ausgehen und die subjektiven Handlungsziele der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Von den zwei anderen Experten wurde eingebracht, dass bei dieser Standardgruppe vor allem die *Beziehung* der Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern im Zentrum stehe. Der didaktische Zugang komme in der Standardgruppe 12 zur Sprache. Dort könne der handlungsorientierte Unterricht thematisiert werden. Dieses Argument überzeugte. Ausgewählt wurde der Standard „wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion Effekt)“. Die Wahl wurde wie folgt begründet: Für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen sei es zentral, dass die Studierenden die Zusammenhänge zwischen Lehrererwartung, Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulleistung verstehen würden und bei der Gestaltung des Unterrichts die Wirkung der eigenen Erwartungen an einzelne Schüler- oder Schülerinnengruppen richtig einschätzen können.

Standardgruppe 2: Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
21	11	10	- wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.
17	9	8	- zu diagnostizieren, welche Ursachen Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.
17	9	8	- den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren.
17	8	9	- die Ablösung vom Elternhaus theoretisch und praktisch zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen unterschiedlich zu reagieren.
15	8	7	- unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichtete, festzustellen und entsprechend einzugreifen.
13	8	5	- Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schüler zu beobachten.

Tabelle 5.2: Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose

Bei der Gruppe 2 wurde von zwei Experten der Standard „Lernschwierigkeiten diagnostizieren“ vorgeschlagen. Ein anderer Experte brachte als Gegenargument ein, dass an vielen Berufsschulen speziell ausgebildete Personen tätig sind, die sich mit diesen Aufgaben professionell auseinandersetzen. In die engere Auswahl kam ebenfalls der Standard „Ablösung vom Elternhaus“, der für das Verstehen der Adoleszenzphase von grosser Bedeutung ist. Dann fiel die Wahl auf den Standard „Ursache von Aggressionen, Ängsten und Blockierungen zu diagnostizieren und darauf zu reagieren“. Die Experten begründeten wie folgt: In Krisensituationen würden Jugendliche häufig die Ausbildung abbrechen und ohne berufliche Zukunftsaussichten ins Erwerbsleben übertreten. Bei manchen Jugendlichen führe dies zu gesundheitlichen und psychischen Problemen, wie Neuenschwander (1997) in einer breit angelegten Studie aufzeigen konnte. Lehrpersonen an Berufsschulen müssen deshalb während der Ausbildung lernen, Alarmsignale für einen Lehrabbruch (ebd., 5) zu bemerken und gezielt darauf zu reagieren. Für die Diagnose benötigt eine Lehrperson ein breites Wissen über die Entwicklung im Jugendalter (Fend, 2000; Flammer & Alsaker, 2002). Während der Ausbildung sollen durch das Bearbeiten von Fallbeispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis verschiedene Handlungsmuster im Umgang mit aggressiven Jugendlichen erarbeitet und umgesetzt werden.

Standardgruppe 3: Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
22	11	11	- unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.
19	11	8	- wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.
18	9	9	- wann und wie ich aussenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) beiziehe.
13	8	5	- wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.
11	6	5	- was man tun muss, wenn eine Schülerin oder ein Schüler umgestuft werden muss.

Tabelle 5.3: Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Alle Experten konnten aus Unterrichtsbesuchen oder Gesprächen mit Studierenden berichten, dass das Thema „Disziplin“ eine wichtige Rolle spielt. Die Wahl war deshalb schnell getroffen. Einstimmig wurde der Standard „unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln“ festgelegt. An dieser Stelle wurden ausführlich mögliche Querverbindungen und Berührungspunkte zu den zwei bereits ausgewählten Standards diskutiert. Es stellte sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt während der Ausbildung welche Standards bearbeitet werden können. Ist das Wissen zu möglichen Problemfeldern im Jugendalter, die zu Ängsten oder Aggressionen führen, eine notwendige Voraussetzung für das Bearbeiten von Disziplinproblemen im Unterricht? Die Frage konnte nicht abschliessend beantwortet werden. Zum Zeitpunkt der Expertenbefragung setzte sich die Meinung durch, dass die Standards aus den Gruppen 2 und 3 eher in der zweiten Hälfte der Ausbildung bearbeitet werden sollten.

Standardgruppe 4: Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
19	11	8	- wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.
18	9	9	- wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.
15	8	7	- Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.
14	8	6	- wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.
10	6	4	- wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können.
8	4	4	- wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können.

Tabelle 5.4: Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Zuerst wurden die Vor- und Nachteile der zwei Standards „prosoziales Verhalten“ und „Konflikte lösen“ einander gegenübergestellt. Im Standard „prosoziales Verhalten“, wurde von einem Experten betont, würden jene Kompetenzen angesprochen, die im Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht unter der Bezeichnung „Selbst- und Sozialkompetenz“ aufgeführt sind. Zudem stelle sich für eine Lehrperson immer wieder die Frage, wie das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden könne. Aus diesen Gründen sei der Standard in das Ausbildungsprogramm aufzunehmen. Das „prosoziale Verhalten“ könne an der Berufsschule nicht losgelöst von den anderen Lernorten gefördert werden. Vor allem sei die betriebliche Ausbildung hier in die Verantwortung zu nehmen, argumentierten andere Experten. Im Gegensatz dazu sei für den Unterricht an Berufsschulen der Standard „Konflikte lösen“ sehr bedeutsam, da die Schülerinnen und Schüler häufig in Kleingruppen arbeiten würden und auch ein Teil der Lehrabschlussprüfung, die selbständige Vertiefungsarbeit, in der Gruppe abgefasst werde. Am Beispiel der selbständigen Vertiefungsarbeit (Städli & Obrist, 2001) könne sehr gut aufgezeigt werden, wo es in den Gruppen zu Konflikten kommen kann und wie die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden können, Konflikte zu lösen. Diese Argumentation überzeugte und der Standard „wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktive Konflikte zu lösen“ wurde in die Standardliste aufgenommen.

Standardgruppe 5: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
24	12	12	- wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.
21	12	9	- wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen.
21	11	10	- wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.
21	11	10	- wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema erarbeiten können.
20	11	9	- den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.
19	11	8	- wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können.
19	11	8	- wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich alleine in der Bibliothek zurechtzufinden.
19	10	9	- den Schülerinnen und Schülern zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können.
18	9	9	- wie man vermeiden kann, dass Schülerinnen und Schüler schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann.
16	9	7	- wie man vermeiden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die Schwächeren immer weniger gefördert werden.
13	7	6	- Motivationstheorien auf ihr Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren.

Tabelle 5.5: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Hier waren sich die Experten schnell einig. Die Standards „Lernstrategien erarbeiten“ und „Lernübertragungen in den Unterricht einbauen“ wurden ohne grosse Diskussion in die Standardliste aufgenommen. Da die Standards „Lerntagebuch führen“, „alleine ein Thema erarbei-

ten können“ und „Fehler besprechen“ für einzelne Experten ebenfalls sehr bedeutungsvoll waren, entstand ein lebhafter Diskurs. Es konnte aufgezeigt werden, dass beispielsweise das Führen eines Lerntagebuches in enger Verbindung zu den Standards „Lernstrategien erarbeiten“ und „erweiterte Lehr- und Lernformen“ (siehe Standardgruppe 6) steht. Am Ende der Diskussion wurde „das Besprechen von Fehlern“ als dritter Standard ausgewählt. Es zeige sich immer wieder, dass hier die Studierenden in der konkreten Umsetzung Mühe bekunden, wurde als Argumentation für die Wahl dieses Standards aufgeführt.

Standardgruppe 6: Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
22	12	10	- die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.
22	12	10	- den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.
21	11	10	- wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestalten und auch effizient zu einem Ende bringen kann.
21	12	9	- verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.
19	10	9	- die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.
17	9	8	- wie man eine Form von ELF vorbereitet und ELF sinnvoll organisiert. *
17	9	8	- Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
15	8	7	- Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen.
10	6	4	- jahrgangübergreifend zu unterrichten.
			*Im Vergleich zum Standard von Oser wird der Begriff „Werkstatt“ mit „ELF“ ersetzt

Tabelle 5.6: Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Der Standard „individuelles und selbständiges Lernen verwirklichen“ erhielt zu Beginn am meisten Stimmen. Nach einer längeren Diskussion wurden zwei andere Standards ausgewählt, die aus der Sicht der Experten konkreter formuliert sind und sich deshalb besser in das Programm der Ausbildung aufnehmen lassen. Es sind dies die Standards „Werkstatt durchführen ...“ und „Phasen des Unterrichts gestalten“. Das Wort Werkstatt wurde ersetzt durch den Begriff „eine Form von ELF“. Unter „ELF“ subsumieren die Experten neben dem Werkstattunterricht die Formen Leitprogramm, Leittexte, Planspiele, Fallstudien und Projekte (siehe Landolt, 1994; Landwehr, 1994; Städli & Obrist, 1998). Anlässlich von Unterrichtsbesuchen werde immer wieder festgestellt, dass die erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF) häufig zu „technisch“ umgesetzt würden. Häufig würden die Studierenden zuerst die Methode bestimmen, und erst in einem zweiten Schritt die Inhalte festlegen. In diesem Zusammenhang müsse in der Ausbildung unbedingt darauf eingegangen werden, wie Inhalte ausgewählt und sach- bzw. lernlogisch gegliedert werden (siehe Standardgruppe 12).

Standardgruppe 7: Evaluation und Leistungsmessung

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
23	12	11	- unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.
22	12	10	- den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen.
21	12	9	- dass die Schülerin und der Schüler die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein.
16	9	7	- wie man mündliche und schriftliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.
12	7	5	- einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.

Tabelle 5.7: Evaluation und Leistungsmessung

Bei der siebten Standardgruppe wurde nicht lange diskutiert. Ausgewählt wurden die zwei Standards „unterschiedliche Methoden“ und „Fortschritte messen“. Für die Studierenden seien diese zwei Standards besonders relevant, da neu im Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht die Lehrpersonen einerseits die Lehrabschlussprüfung selbst entwickeln, andererseits von ihnen verlangt wird, dass sie bei der Notengebung neben der kriteriumsorientierten Norm auch die individuellen und gruppalen Bezugssysteme in angemessener Form berücksichtigen. An dieser Stelle wurde auf den Zusammenhang zwischen „Leistungsmessung und Erwartungshaltung“ hingewiesen (siehe Tabelle 5.1). Unsere Studierenden sollen beispielsweise erkennen, weshalb bei Gruppenvergleichen schulisch schwächere Schülerinnen und Schüler immer wieder benachteiligt werden (Dubs, 1995, 411) und in welcher Weise Beurteilungsfehler die Ergebnisse schriftlicher und mündlicher Prüfungen verfälschen können (Frey & Frey, 1993).

Standardgruppe 8: Medien

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
22	11	11	- Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.
18	10	8	- Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen, dass sie der Anschauung dienen.
18	9	9	- Vorteile der neuen Technologie für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.

Tabelle 5.8: Medien

Die Experten waren sich auch hier schnell einig. Ausgewählt wurden die ersten zwei Standards, wobei die Vor- und Nachteile der neuen Technologien im Studium ebenfalls thematisiert werden müssen. Für die Ausbildung am Institut sollen die Standards „Unterrichtsmaterialien“ und „Unterrichtsmedien“ zu einem Standard zusammengefasst werden. Das Zusammenlegen der zwei Standards kann damit begründet werden, dass unsere Studentinnen und

Studenten in diesen Bereichen schon viele Erfahrungen in die Ausbildung mitbringen. Als ehemalige Volksschullehrpersonen haben sie etliche Arbeitsblätter gestaltet und konnten den Einsatz verschiedener Medien erproben. Die Frage, wie und zu welchem Zeitpunkt unsere Studierenden ins e-learning eingeführt werden, wurde nicht weiter thematisiert. AMSIBP wurde vor einigen Wochen eine Person damit beauftragt, sich mit dieser Frage differenziert auseinanderzusetzen. In einem ersten Schritt erfolgt eine Schulung der Dozentinnen und Dozenten. Anschliessend werden verschiedene Formen des e-learning in den einzelnen Ausbildungseinheiten umgesetzt.

Standardgruppe 9: Zusammenarbeit in der Schule

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
23	12	11	- mich gemeinsam mit Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen.
21	11	10	- auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.
21	11	10	- den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert feed-back zu geben.
17	10	11	- professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln.
14	9	5	- wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.
14	9	5	- ein Berufs- oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.
12	7	5	- wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.
12	7	5	- wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt.

Tabelle 5.9: Zusammenarbeit in der Schule

Die Standards aus dieser Gruppe führten zu heftigen Diskussionen. Es stellte sich die Frage, ob die aufgeführten Kompetenzen nicht erst in der Schule selbst, unter Anleitung einer Fachperson für Schulentwicklung gefördert werden sollten¹⁵. Die Überzeugung, dass die Verantwortlichen der Grundausbildung am Institut zur Klärung dieser Fragen viel Wissen und Erfahrung einbringen können, führte zur Wahl der zwei in Tabelle 5.9 bezeichneten Standards. Begründet wurde die Wahl damit, dass an den Berufsschulen heute Fachgruppen, Teams und die einzelnen Lehrpersonen mehr Verantwortung als früher für die Entwicklung der Schule und des Unterrichts übernehmen müssen. Besonders deutlich zeigt sich dies im allgemein bildenden Unterricht. Hier muss an jeder Schule ein Schullehrplan erstellt werden. Dies erfordert von den Lehrpersonen die Fähigkeit, mit Kolleginnen und Kollegen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. An vielen Berufsschulen ist heute das kollegiale Hospitieren (Schratz et al., 2000) ein wichtiges Element der Schulentwicklung. Die Studierenden sollen deshalb den Einsatz verschiedener Beobachtungsinstrumente analysieren und die Wirksamkeit dieser Form von Unterrichtsbesuch richtig einschätzen lernen.

¹⁵ An Berufsschulen werden zur Zeit unterschiedliche Qualitätsentwicklungsprojekte umgesetzt (siehe Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner, 1998). Schulhausintern werden dazu verschiedene Weiterbildungskurse angeboten.

Standardgruppe 10: Schule und Öffentlichkeit

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
16	10	6	- wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können.
16	9	7	- die öffentlichen Aufgaben der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen.
13	7	6	- dass Schulen in ein lokales Netz eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.
12	6	6	- welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (Budgetverteilung, Klassengrösse, Erlasse und Richtlinien).
11	7	4	- wie die Anliegen der Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber vorgesetzten Stellen vertreten werden können.

Tabelle 5.10: Schule und Öffentlichkeit

Die Berufsschulen werden von einer Rektorin oder einem Rektor geführt. Zu einer erweiterten Schulleitung zählen die Abteilungsvorsteherinnen und -vorsteher. In die Verantwortung der Schulleitung gehört der Kontakt zu den Ausbildungspartnern (Berufsverbände, andere Berufsschulen, Lehrbetriebe, Berufsbildungsämter). Die Mitglieder der Schulleitung haben die Möglichkeit, durch den Kontakt zu verschiedenen Partnern direkt auf bildungspolitische Fragen Einfluss zu nehmen und die Anliegen der Schule in der Öffentlichkeit zu vertreten. Für Schulleiterinnen und Schulleiter bietet das SIBP ein Nachdiplomstudium an. Hier wird beispielsweise auf das Zusammenwirken verschiedener Einflussgrössen eingegangen und es werden Modelle des Controlling und Qualitätsmanagements erarbeitet. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde dem Vorschlag des Studienleiters zugestimmt, die Standards aus der Gruppe „Schule und Öffentlichkeit“ nicht in die Standardliste aufzunehmen.

Standardgruppe 11: Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
22	11	11	- wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.
17	9	8	- wie ich mir ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen kann.
17	10	7	- unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen.
13	8	5	- welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.
12	7	5	- wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren kann.

Tabelle 5.11: Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Erst nach längeren Diskussionen konnte hier ein Standard festgelegt werden. Es stellte sich immer wieder die Frage, ob es sinnvoll sei, bereits zu Beginn einer Lehrerlaufbahn sich mit den Fragen des Burn-out-Syndroms auseinanderzusetzen. Mit der Zeit setzte sich die Einsicht durch, frühzeitig den Lehrpersonen aufzuzeigen, wie sie sich wirkungsvoll vor Überlastungen schützen können.

Standardgruppe 12: Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Aus dieser Gruppe wurden sechs Standards ausgewählt (siehe Tabelle 5.12). Die Wahl wurde wie folgt begründet: Zu Beginn der Ausbildung befassen sich die Studierenden mit dem Aufbau des Rahmenlehrplans. Sie erwerben sich dabei die Kompetenzen, bedeutsame Lerninhalte auszuwählen und Lernziele auf verschiedenen Ebenen zu formulieren. Als pädagogisch-didaktisches Prinzip wird im Rahmenlehrplan der handlungsorientierte Unterricht aufgeführt. Ausgehend von dieser Unterrichtskonzeption planen sie verschiedene Unterrichtseinheiten. Sie lernen, die ausgewählten Inhalte sach- und lernlogisch zu gliedern und eine inhaltliche Strukturskizze zu den Themen aus dem Schullehrplan zu erstellen.

Der Standard „exemplarische Inhalte auswählen“ wurde nicht in die Standardliste aufgenommen, obwohl er in den zwei Dimensionen „bedeutungsvoll für den Unterricht“ und „wichtig für die Ausbildung am SIBP“ die maximale Punktzahl erreichte. Nach Auffassung der Dozenten für Fachdidaktik kann er gut in den Standard „Lerninhalte auswählen“ integriert werden. Der Standard „alternative Lehr-/Lern-Formen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. erfolgreich durchführen“ wurde umformuliert. In der neuen Formulierung bezieht er sich nur noch auf den handlungsorientierten Unterricht, da die Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts im Rahmenlehrplan als pädagogisch-didaktisches Konzept aufgeführt ist. Für alle Experten ist es sehr wichtig, dass dieser komplexe Standard von den Studierenden spätestens am Ende der Ausbildung optimal beherrscht und ausgeführt wird. Zudem sollen die Studierenden im Sinne der „Choreografien“ (Elsässer, 2000) weitere Basismodelle des unterrichtlichen Lernens erarbeiten.

Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Total	Bed.voll für Unterricht	Wichtig für Ausbildung	<i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...</i>
24	12	12	- gesellschaftliche und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.
24	12	12	- exemplarisch Inhalte auszuwählen.
23	12	11	- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.
23	12	11	- die Inhalte des Fachlehrplans sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.
23	12	11	- welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.
22	12	10	- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.
22	12	10	- wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.
21	11	10	- handlungsorientierten Unterricht erfolgreich durchzuführen. *
21	11	10	- zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.
21	11	10	- den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.
21	11	10	- mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
21	11	10	- unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen.
21	11	10	- Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.
21	11	10	- wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.
19	11	8	- selbst Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen.
18	10	8	- den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.
18	10	8	- den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.
17	9	8	- Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
16	9	7	- wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.
14	8	6	- die Vor- und Nachteile verschiedener Schulbücher zum Fach aufzuzeigen.
13	8	5	- mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.
			* wurde im Vergleich zu den Standards von Oser verändert.

Tabelle 5.12: Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

5.2.2 Hierarchisierung der Standardgruppen

Aus Tabelle 5.13 wird ersichtlich, dass den einzelnen Standardgruppen eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Bei den zwei Dimensionen „wichtig für die Ausbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP)“ und „bedeutungsvoll für den Unterricht an Berufsschulen“ liegen die „allgemein didaktischen und fachdidaktischen Kompetenzen“ an vorderster Stelle, gefolgt von den Standards der Gruppen „Lernstrategien“ und „Leistungsmessung“. Als wenig bedeutungsvoll und wenig relevant für die Ausbildung stufen die Experten die Items aus den Gruppen „soziale Beziehungen“ und „Schule und Öffentlichkeit“ ein.

	Wichtig für Ausbildung: Mittelwerte	Bed. voll für Unterricht: Mittelwerte	Anzahl aus- gewählter Standards
1. Allgemein didaktische und fachdidaktische Kompetenzen	9.4	10.8	6
2. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	8.8	10.4	3
3. Evaluation und Leistungsmessung	8.4	10.4	2
4. Gestaltung und Methoden des Unterrichts	8.3	9.9	2
5. Zusammenarbeit in der Schule	7.8	9.5	2
6. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose	7.8	8.8	1
7. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	7.6	9.0	1
8. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung	7.3	8.2	1
9. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	7.2	9.0	1
10. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	6.6	7.7	1
11. Schule und Öffentlichkeit	5.8	7.8	0
Medien*	(9.3)	(10.0)	1

* In der Standardgruppe Medien sind nur drei Items aufgeführt. Alle drei Items erhielten in der ersten und zweiten Befragung hohe Werte. In der Diskussion wurden die Werte relativiert und der Vorschlag unterbreitet, die drei Aussagen zu einem Standard zu verschmelzen. Aufgrund dieser Begründung wird die Gruppe „Medien“ nicht bei der Hierarchisierung der Standardgruppen berücksichtigt.

Tabelle 5.13: Hierarchisierung der Standardgruppen

Analysiert man die Mittelwerte in der Spalte „bedeutungsvoll für den Unterricht“, so zeigt sich, dass nur vier Standardgruppen Werte mit weniger als neun Punkte erreichen. Dies lässt darauf schliessen, dass die von Oser (1999) formulierten Standards sehr bedeutungsvoll sind. Die Werte in der Spalte „wichtig für die Ausbildung“ liegen deutlich tiefer als jene der Spalte „bedeutungsvoll für den Unterricht“. Ein Erklärungsansatz liegt darin, dass die Experten in ihrer Einschätzung die Lernvoraussetzungen der Studierenden, die bereits eine Lehrerausbildung absolviert haben, gut berücksichtigen konnten. Die Experten haben bei der Gewichtung der Standards nur jenen hohe Werte zugewiesen, bei denen sich für die Zielgruppe der ehemaligen Volksschullehrpersonen in der bisherigen Ausbildung Handlungsbedarf gezeigt hat.

5.3 Zusammenfassung und Diskussion

Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) wurde für den allgemein bildenden Studiengang eine Expertenbefragung durchgeführt. Beteiligt an der Befragung waren alle vier hauptamtlichen Dozenten der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften. Am Ende der

Befragung konnten 21 Standards festgelegt werden (siehe Tabelle 5.14). Ausschlaggebend für die Wahl der Standards waren folgende Quellen: Das pädagogisch-didaktische Wissen der Experten, die bisherigen Erfahrungen im Unterricht mit den Studierenden, die Rahmenbedingungen für den Berufsschulunterricht und die persönlichen Erkenntnisse der Dozenten im Umgang mit Jugendlichen an Berufsschulen. Nicht immer wurden jene Standards ausgewählt, die in den ersten zwei Durchgängen eine hohe Punktzahl erreicht hatten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in den Diskussionen einzelne Experten immer wieder neue Argumente einbringen konnten, die die Meinungsbildung beeinflusst haben. Die Auswertung zeigt auf, dass gewisse Standards von den Experten als sehr bedeutungsvoll eingestuft wurden, andere in den Punktwerten deutlich zurückfallen.

Von den Experten wurden die Standardgruppen im Hinblick auf ihre Bedeutung unterschiedlich gewichtet. In der Hierarchisierung finden sich auf den ersten drei Rängen die Gruppen: „allgemein didaktische und fachdidaktische Kompetenzen“, „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“ und „Evaluation und Leistungsmessung“. Die letzten zwei Ränge belegen die Gruppen „Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten“ und „Schule und Öffentlichkeit“. Auch innerhalb der Gruppen gibt es grosse Unterschiede. Im Hinblick auf die Bedeutung für den Unterricht und die Gestaltung der Ausbildung gibt es Standards, die als äusserst relevant eingestuft werden. Es finden sich in den Tabellen auch Standards, denen aus Expertensicht eine geringe Bedeutung zugemessen wird. Standards wie „jahrgangsübergreifend unterrichten“ und „einen Lernbericht nach Kriterien verfassen und mit Schülerinnen und Schülern und den Eltern besprechen“ beziehen sich vermutlich vermehrt auf die Volksschulstufe.

Durch das Festlegen der 21 Standards für den allgemein bildenden Studiengang ist ein erster Schritt in Richtung Neukonzeption gemacht worden. Zur Validierung der Ergebnisse wäre es interessant, auch die Absolventinnen und Absolventen der bisherigen Studiengänge, die Praxisberaterinnen und Praxisberater sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter zu befragen.

Die Standardliste für den allgemein bildenden Studiengang

<i>In der Ausbildung am SIBP im allgemein bildenden Studiengang werde ich lernen,</i>	<i>Standard- gruppe</i>
- wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion Effekt).	1
- zu diagnostizieren, welche Ursachen Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.	2
- unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	3
- wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.	4
- wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.	5
- wie man mit Schülerinnen und Schüler Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen.	
- wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.	
- die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.	6
- wie man eine Form von ELF vorbereitet und ELF sinnvoll organisiert.*	
- unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	7
- den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen.	
- Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen; Unterrichtsmedien bereitzustellen, dass sie der Anschauung dienen.*	8
- auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	9
- den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert feedback zu geben.	
- wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	11
- gesellschaftliche und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.	12
- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.	
- welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.	
- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.	
- handlungsorientierten Unterricht erfolgreich durchzuführen. *	
- zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.	

**wurde im Vergleich zu den Standards von Oser verändert,*

Tabelle 5.14: Die Standardliste für den allgemein bildenden Studiengang (Stand 24.4.2001)

6. Schlussbetrachtung

Im Rahmen einer Schlussbetrachtung werden acht Anregungen zur Weiterentwicklung des Bereichs „Ausbildung“ am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) aufgeführt:

Anregung 1: Struktur der Ausbildung

Durch die Standards von Oser lässt sich gut die gesamte Ausbildung strukturieren. Bereits vor dem Eintritt ins berufspädagogische Studium können in den didaktischen Kursen DIK I/II erste Standards erworben werden. Während der Ausbildung werden jene Standards erarbeitet, die in der Standardliste für die Grundausbildung festgehalten sind. Nach Abschluss des Studiums muss die Möglichkeit bestehen, in der Langzeitweiterbildung weitere Standards zu erwerben.

Anregung 2: Entwicklung von Standardlisten

Die Fachgruppe „allgemein bildender Studiengang“ hat in einer Expertenbefragung 21 Standards festgelegt. Für die Institutsentwicklung ist es zentral, dass die anderen Fachgruppen ebenfalls Standards für die Ausbildung bestimmen. Der Vergleich der verschiedenen Standardlisten ermöglicht eine Diskussion, welche Standards gemeinsam erarbeitet werden können und wo eine Differenzierung angebracht ist. Sind die Standards festgelegt, so können sie hierarchisch nach Komplexitäts- und Erreichbarkeitskriterien geordnet werden. Zu Beginn der Ausbildung sollen leichte, sogenannte lineare Standards stehen, gegen Ende der Ausbildung die anspruchsvollen Standards.

Anregung 3: Entwicklung einer neuen Standardgruppe „Zusammenarbeit der Lernorte“

Lehrpersonen an Berufsschulen müssen sich intensiv mit berufspädagogischen Fragen auseinandersetzen. Ein guter Kontakt zu den Lehrbetrieben und den Berufsverbänden ist für das Unterrichten zentral. Für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen muss deshalb eine neue Standardgruppe mit der Bezeichnung „Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb“ entwickelt werden.

Anregung 4: Bildung von Teams oder Praxistandems

Zu einem Standard gehören Praxis, Expertenqualität, Empirie und Theorie. Alle vier Kriterien stehen zueinander in einer engen Beziehung. Es stellt sich für die Neukonzeption der Ausbildung die Frage, ob die Dozenten für Erziehungswissenschaften auf der einen Seite vornehmlich die Kriterien Empirie und Theorie einbringen, die Dozenten der Fachdidaktik andererseits die Kriterien Expertenqualität abdecken und die Begleitung der Praxis übernehmen sollen. Ein solches Modell wäre dann denkbar, wenn sich Teams oder sogenannte Praxis-Tandems (Wahl et al., 1991) bilden, die gemeinsam die einzelnen Module vor- und nachbereiten, modifizieren und neue Unterrichtsmaterialien und -medien ausarbeiten.

Anregung 5: Nachqualifizierung der Dozierenden

Eine zentrale Voraussetzung für die Zusammenarbeit besteht in der Nachqualifizierung. Die Dozenten der Fachdidaktik müssen sich in die standardbezogenen theoretischen Erkenntnisse und in die empirischen Befunde einarbeiten, die Dozenten der Erziehungswissenschaften ihrerseits würden sich vertieft mit der Unterrichtspraxis an Berufsschulen und den berufspädagogischen Hintergründen vertraut machen. Eine Nachqualifizierung der Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler könnte gut an der Universität Freiburg erfolgen, wo die Tandem-Partner gemeinsam einzelne Module des Nachdiplomlehrgangs für Dozierende an pädagogischen Hochschulen besuchen. Ein weiterer Ausbildungsbedarf liegt beim prozessorientierten Prüfen. Hier müssten gemeinsam Weiterbildungsangebote besucht werden, um die Überprüfung der Standards in einem Portfolio zu erlernen.

Anregung 6: Teilnahme an Forschungsprojekten der Universitäten

Eine gute Möglichkeit zur Weiterqualifikation besteht darin, an Forschungsprojekten der Universitäten zu den Standards in der Lehrerbildung mitzuwirken oder eigene Projekte zu realisieren. Die Mitarbeit im Projekt von Fritz Oser „Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Fortbildungsbedürfnissen und zur profilorientierten Förderung beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen an Berufsschulen“ ist ein erster Schritt. Aber auch die aktive Teilnahme an thematisch orientierten Studien wie „Gewalt an Berufsschulen“ oder „situiertes Lernen“ tragen zur Weiterqualifizierung bei.

Anregung 7: Qualitätssystem

In Zukunft ist es von zentraler Bedeutung, dass die Evaluation der Module standardbezogen vorgenommen wird. Es muss regelmässig von einer unabhängigen Stelle überprüft werden, ob durch die Art der Ausbildung die Studierenden die Möglichkeit erhalten, Standards des professionellen Lehrerhandelns zu erreichen. In Anlehnung an die Publikation von Gonon et al. (2001) „Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem – Entwicklungsprojekt Modularisierung und Qualität“ müssen frühzeitig Qualitätsaspekte für die Umsetzung von Standards in der Lehrerbildung definiert und umschrieben werden.

Anregung 8: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

An verschiedenen pädagogischen Hochschulen und Universitäten werden in Zukunft die Standards von Oser (1999) umgesetzt. Es ist wünschenswert, den Erfahrungsaustausch zwischen den Ausbildungsorten zu institutionalisieren. Vielleicht könnte dazu die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) eine Arbeitsgruppe einsetzen, die sich mit der Umsetzung von Standards auseinandersetzt. In Zusammenarbeit mit dem Departement für Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg könnten die Erfahrungen mit den Standards in der Lehrerbildung ausgewertet und einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden. Auf einem zentralen Server der Universität Freiburg oder der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung (SGL) würden Unterlagen zu den Standards, die an den einzelnen Hochschulen entwickelt worden sind, zur Verfügung gestellt werden.

Die Anregungen für die Neugestaltung der Ausbildung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die gesamte Ausbildung (Didaktikkurse, Studiengänge, Nachdiplomstudiengänge) orientiert sich in ihrer Struktur an den Standards von Oser.
Alle Fachgruppen am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik führen zu den Standards eine Expertenbefragung durch.
3. Eine neue Standardgruppe mit der Bezeichnung „Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb“ muss für die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen entwickelt werden.
4. Die Dozenten/innen bilden für die Vorbereitung der Ausbildungseinheiten Praxis-Tandems.
5. Die Dozenten/innen besuchen gemeinsam Fortbildungsveranstaltungen.
6. Die Dozenten/innen beteiligen sich an Forschungsprojekten der Universitäten.
7. Die Evaluation der Ausbildungseinheiten muss standardbezogen durchgeführt werden.
8. Der Erfahrungsaustausch mit den pädagogischen Hochschulen und den Universitäten muss institutionalisiert werden.

Im Forschungsprojekt „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ (Oelkers & Oser, 2000, 20) hat sich gezeigt, dass kleinere Institutionen mit einem hohem Betreuungsaufwand und einer persönlicher Bindung in allen Bereichen besser abschneiden als grosse und eher anonyme Anbieter. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik ist eine kleine Institution mit einem klar formulierten Bildungsauftrag, die sich zu einem Kompetenzzentrum für die Berufsbildung in der Schweiz etabliert hat. Durch die Neukonzeption der Ausbildung, die konsequent standardbezogen aufgebaut ist, kann das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auch in Zukunft die hohen Qualitätsansprüche an die Lehrerbildung einlösen, die von den Universitäten, den Berufsverbänden und den Berufsschulen gefordert werden.

7. Literaturverzeichnis

- Adank, D. (1997). Berufsleute werden Fachleute für das Unterrichten. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 158-166.
- Adank, D., Haerberli, H.-U., Haessler, T., Kuster, H., Rohr, R. & Leist, W. (2001). *Projekt Umgestaltung Ausbildung. Internes Arbeitspapier*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Aregger, K. (1986). *Pädagogische Unterrichtsgestaltung*. Hannover: Schroedel.
- Aregger, K. (1991). *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht. Eine kritisch-konstruktiv-innovative Didaktik*. Aarau: Sauerländer.
- Attenslander, P. (2000⁹). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Becker, G.-E. (1991). *Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Basel: Beltz.
- Becker, G.-E. (1998a⁶). *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil II*. Basel: Beltz.
- Becker, G.-E. (1998b⁶). *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil III*. Basel: Beltz.
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 176-184.
- Born, R. (1997). Lehrerbildung: Drei grosse Wünsche und kleine, feste Schritte. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 167-172.
- Brassard, W. (1994). *Wege zur beruflichen Mobilität. Didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von fachlichen Inhalten und Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Büchel, F.-P. & Büchel, P. (1993). *Das eigene Lernen verstehen*. Genf: Centre d'Education Cognitive.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes skv: Zürich.
- Dubs, R. (1998). Modularisierung nicht prioritär! In: *Panorama*, (2). 13-14.
- Elsässer, T. (2000). *Choreographien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik*. Zollikofen: Schriftenreihe SIBP, Nr. 10.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fink, B. (1999). Evaluation der Studiengänge des SIBP Zollikofen. *Berufsbildung Schweiz*, (5), 9-12.
- Flammer, A. & Alsaker, F.-D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (1993). *Allgemeine Didaktik*. Zürich: vdf.
- Friedrichs, J. (1985¹³). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Füglister, P. (1997). Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 199-209.
- Füglister, P. (2000). Die Lehrerweiterbildung weiter denken. Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Langzeitweiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 51-53.
- Füglister, P. & Kuster, H. (2000). Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. – Fortschritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 390-401.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 6, 867-888.

- Gindroz, J.-P., Jost, R., Kemm, E., Marty, R. & Widmer, J. (1999). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Schlussbericht über die Pilotphase*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Gonon, P. (1998). Reform durch Modularisierung. *Panorama*, (2), 19-21.
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1998). *Qualitätssystem auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. Aarau: Sauerländer.
- Gonon, P., Landwehr, N., Gysin, I.-L., Ricka, R. & Steiner, P. (2001). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Entwicklungsprojekt: Modularisierung und Qualität – Schlussbericht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H. & Gerstenmair, J. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Häfeli, K. (1999). Ausbildungsentwicklung und Evaluationskultur. *Berufsbildung Schweiz*, (5), 4-8.
- Haerberli H.-U. & Städeli, Ch. (2000). Lehrerbild – Lehrerbildung. *Berufsbildung Schweiz*, (6), 11-12.
- Kaiser, F.-G. & Fuhrer, U. (2000). Wissen über ökologisches Handeln. In: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Bern: Hogrefe.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kunz, R. & Wettstein, E. (1998). Liegt die Zukunft unserer Berufsbildung in einem Baukastensystem? *Panorama*, (2), 17-18.
- Kuster, H. (1997). Wie gewinnt ein Studium Gestalt? Oder: Vom Klassenlehrer zum Ausbildungsbegleiter. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 185-190.
- Kuster, H. (2000). *Rahmensetzung für den Bereich „Ausbildung“ am SIBP*. Internes Arbeitspapier. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Landolt, H. (1994). *Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Aarau: Sauerländer.
- Landwehr, N. (1994). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Metzger, Ch., Dörig, R. & Waibel, R. (1998). *Gültig prüfen. Modell und Empfehlung für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Lehrabschluss- und Berufsmaturitätsprüfung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Modula (2000). *Leitfaden für Kompetenznachweise*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Neuenschwander, M. (1997). *Lehrabbruch. Problem oder Chance?* Eine Broschüre für Behörden, Berufsinspektor/-innen, Lehrmeister/-innen, Lehrer/-innen und Berater/-innen. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aargau: Programmleitung NFP 33/Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- 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 Erkenntnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Oser, F. (1999). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. Im Druck.
- Oser, F. (2000). Emergency Room Schule: Erschwerte Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 82-84.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Basel: Beltz.

- Schürch, D. (1993). Zur Überwindung des Zwiespaltes zwischen pädagogischer Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem Grundproblem der Lehrerbildung und Lösungsmodelle, die an der italienischsprachigen Abteilung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik entwickelt und praktiziert werden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 185-193.
- Schürch, D. (1997). Wo befindet sich der Ort des Lernens? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 191-198.
- Städeli, Ch. (1997). Individualisierung durch Arbeitsheft und Lernbegleitung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 173-175.
- Städeli, Ch. & Obrist, W. (1998). *ELF-konkret. Erweiterte Lehr- und Lernformen. Schritte in Richtung neue Lernkultur*. Sauerländer: Aarau.
- Städeli, Ch. & Obrist, W. (2001). Wissen und Handeln. Die neue Lehrabschlussprüfung im allgemein bildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen in der Schweiz. *Die berufsbildende Schule*, (2), 41-42.
- Straumann, M. (1992). Grundsätze für die Ausbildung von Lehrkräften an der Berufsschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 167-170.
- Straumann, M. (1997). 25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik – SIBP. Anmerkungen zur Entstehung, zur Lage und zur Zukunft einer Lehrerbildungsstätte. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 151-157.
- Straumann, M. (2000). Die Berufsbildung neu denken. Ansprache zum 125-Jahr-Jubiläum des BCH. *Berufsbildung Schweiz*, (1), 14-19.
- Studienplan (1997). *Interne Arbeitsunterlagen zum Konzept für die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrer*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Wahl, D., Wölfling, W, Rapp, G & Heger, D. (1991). *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Widmer, J. (1998). Grundsätze eines Baukastensystems. *Panorama*, (2). 6-8.
- Wild, M. (2000). Modularisierung – ein geeignetes Konzept für die Grundausbildung? *Panorama*, (6), 51-52.

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISPPF / Quaderni ISPPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996 (vergriffen) / Neuauflage der Schriftenreihe Nr. 1, Zollikofen 2002
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidg. Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 – 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 – 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
- Nr. 12 Integration oder Re-Integration – Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen 2001
- Nr. 13d Virtuelle Welten, Zollikofen 2001
- Nr. 13f Mondes Virtuels, Zollikofen 2001
- Nr. 14 Vereinbarkeit von Beruf und Familie – Dokumentation zu einem etwas anderen SIBP-Kurs, Zollikofen 2001
- Nr. 15 Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen, Zollikofen 2002
- Nr. 16 Die Evaluation des DELV-Programmes bei Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Ausbildung, Zollikofen 2002
- Nr. 17 Berufsbildung USA, Zollikofen 2002
- Nr. 18 Barriere Sprachkompetenz, Zollikofen 2002
- Nr. 19 Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen, Zollikofen 2003

wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

In Zusammenarbeit mit WBZ-CPS

(Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen)

- Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung, Zollikofen/Luzern, 2000 (überarbeitete Auflage)
- Auch als Online-Version zum Herunterladen auf: www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/folgeseiten/publikat.html

Bestellungen nehmen wir gerne SCHRIFTLICH (per Post oder Fax) oder online über unsere Homepage www.sibp.ch/index1.htm (F+E → Publikationen) bzw. e-mail: mediothek.sibp@bbt.admin.ch entgegen. Besten Dank!

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂

BESTELLTALON

Bitte senden Sie uns (gratis) an folgende Adresse:

Institution
Name/Vorname
Strasse
PLZ/Ort
Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke)

..... Ex. WBZ/SIBP **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

Talon bitte einsenden oder faxen an: SIBP, Postfach 637, 3052 Zollikofen / Fax: 031 323 77 77

oder Kopieren ...
✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂