

Folio



Reform der Berufsmaturität

Konturen des neuen Rahmenlehrplans

HANS KUSTER

Andere Qualifikationsverfahren braucht das Land 21

MEHR ALS EIN «TRAVEL SERVICE»?

Pädagogische Flankierung von Auslandspraktika 48

aus alt mach **interaktiv**

mehr über hunziker-eno erfahren Sie auf www.hunziker-thalwil.ch

hunziker
schulungseinrichtungen

Hunziker AG Thalwil, Tischenloosstrasse 75,
Postfach 280, CH-8800 Thalwil
Telefon +41 44 722 81 11, Fax +41 44 722 82 82
info@hunziker-thalwil.ch, www.hunziker-thalwil.ch

»Editorial

Von Daniel Fleischmann

Auf Messers Schneide



Im vergangenen Jahr hat jede und jeder fünfte Lernende (20,6%) neben dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis auch die Berufsmaturität (BM) erworben. Dieser Wert lag im Jahr 2008 bei 19,0 Prozent, im Jahr 2000 bei 3 Prozent. Den 12 249 BM-Zeugnissen von 2010 stehen 18 646 gymnasiale Maturitätszeugnisse gegenüber. Die Berufsmaturität hat sich damit in den letzten zehn Jahren zur vielleicht erfolgreichsten Neuerung des Schweizer Bildungssystems entwickelt. Die Berufsmaturitätsschulen

(BMS) sind mit einer Quote von 38,3 Prozent der Hauptzubringer der Fachhochschulen (Gymnasien 30,4%). Leider sind nicht alle Verantwortungsträger in der Lage, diesen Zusammenhang angemessen zu würdigen. So provozierte die Eidgenössische Fachhochschulkommission die Fachwelt jüngst mit einer Einladung zu einem Kontaktgespräch EFHK-Sekundarstufe II, in der sie auch das Traktandum «Abbau der Berufsmaturität, dafür gymnasiale Maturität als Königsweg in die FH» ankündigte. Die Stellungnahmen der Eingeladenen waren eindeutig: Einen Königsweg an die Fachhochschulen dürfe es nicht geben; die jeweiligen Stärken von Fachhochschulen und Universitäten seien zu betonen, eine schleichende Annäherung ihrer Studiengänge zu vermeiden.

Die vorliegende Reform des Rahmenlehrplans der BM ist eine Konsequenz der Berufsmaturitätsverordnung von 2009. Sie akzentuiert die Rolle der Berufsmaturität als Zubringer zu den Fachhochschulen, indem sie die bisherigen BM-Richtungen durch «Ausrichtungen» ersetzt und diese in Beziehung zu den verwandten Studienbereichen setzt. Diesem sinnvollen Zuschnitt steht die auch in der neuen BMV formulierte Charakterisierung gegenüber, wonach an den BMS «erweiterte Allgemeinbildung» zu vermitteln sei. Die Berufsmaturität ist so nicht nur ein Ort der Studienvorbereitung, sondern stellt für sich einen Mehrwert dar: Schliesslich wollen nicht alle Absolventinnen und Absolventen (namentlich des kaufmännischen Bereichs) studieren gehen.

Wie gut der neue Rahmenlehrplan diese Balance zwischen den beiden Zielsetzungen der Berufsmaturität hält, ist noch nicht abzuschätzen. Klar aber ist schon heute: Die BM bleibt ein Angebot auf Messers Schneide. Für die Erfüllung der formulierten Ziele und von weiteren Wünschen etwa zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen stehen äusserst begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Die Dotierung des Berufsmaturitätsunterrichts auf «mindestens 1440 Lektionen» ist unangetastet. Schön wäre, wenn die Lernenden wenigstens am Arbeitsplatz Gelegenheit hätten, selbstorganisiert zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen.

THEMA

Reform der Berufsmaturität

Interview mit Peter Bonati / von Daniel Fleischmann	23
Interdisziplinarität in der BMV 2009 / von Walter Mahler	31
Didaktische Überlegungen zum Fach Deutsch / von Verena Mock	36
Erste Stellungnahme des BMCH-MPS / von Willy Nabholz	41
Welchen Unterricht braucht die BMS? / von Claudio Caduff und Daniela Plüss	45

RUBRIKEN

Aus dem BCH FPS:	
BCH-Präsidentenkonferenz	4
Generalversammlung des SVABU	6
Ein erster Sprung aus der ABU-Falle	9
Aus dem Ausland	
Marketing als Wettbewerbsthema	10
Tagebuch von Christoph Thomann: Sechs Tage in London	11
Das Zitat	
Hüters Cartoon zum Thema «Berufsmaturität»	14
Rezension von Christoph Gerber: Jeremy Rifkin: Die dritte industrielle Revolution	15
Die Folio-Grafik: Vollkostenrechnung der kantonalen Berufsbildung 2010	17
Pausengespräch: «Mikropausen» im Unterricht	18
Gartmanns Labor:	
Der Gelehrte und die Weiheit der Massen	19
Hans Kuster: Andere QV braucht das Land	21
Der BCH FPS und seine Sektionen	59
Zugesandt	60
Impressum	61
Mein zweites Standbein	62
Call for Papers	63

PRAXIS

Was Lehrpersonen unzufrieden macht / von Christof Nägele und Ernst Meier	48
Mehr als ein «Travel Service» / von Korinna Heimann	52
Produktionsbetrieb – nicht Reparaturwerkstatt! / von Ruth Schori Bondeli	56



THEMA / REFORM DER BERUFSMATURITÄT

Seiten 22–47

Das BBT dürfte den Entwurf für den neuen Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (RLP-BM) im März 2012 in die Vernehmlassung geben. Im vorliegenden Heft versuchen wir, die wichtigsten Konturen dieses Rahmenlehrplans zu zeichnen und die spezifischen didaktischen Herausforderungen der BM vorzustellen.



SPRACHLERNEN IM ABU DER BERUFSFACHSCHULE

Seite 56

Sacharbeit ist im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen immer auch Spracharbeit. Dabei geht es nur in zweiter Linie um Grammatik oder Rechtschreibung: Motor des Lernens sind die sprachlichen Situationen, die Lernende in Schule, Betrieb und Alltag meistern müssen. Doch wie unterrichtet man das?

BCH-PROJEKTE: FÜR EINE DYNAMISCHE BERUFSBILDUNG

Der BCH engagiert sich in drei Projekten für die Entwicklung der Berufsbildung. Zudem hat der Verband mit der neuen Website die Kommunikation weiter verbessert. Im kommenden Jahr wird der BCH an der Didacta präsent sein.

Beat Wenger, BCH-Präsident, begrüsst die 25 Präsidentinnen und Präsidenten der Fach- und Kantonalsektionen aus allen Teilen der Schweiz.

Ruedi Siegrist, Rektor der BFS BBB und ehemaliger BCH-Präsident, mahnte in seinem Grusswort, dass nicht der BCH die Sektionen, sondern die Sektionen mit einer starken Basis den BCH stärken müssen. Weiter müsse am Gleichgewicht der Gegensätze gearbeitet werden. Dieses Gleichgewicht, das jahrelang das Mass aller Dinge gewesen sei und nun in vielen Teilen der Gesellschaft, der Wirtschaft und in der Politik bedroht sei, müsse wiederhergestellt werden. Am BCH ist es, sich für dieses Gleichgewicht einzusetzen.

Christoph Gerber, ZV-Vorstand und Gastgeber, führte die Anwesenden anschliessend auf eine virtuelle Besichtigung der Berufsfachschule BBB, die einige interessante Ein- und Aussichten über die industriegeschichtlich spannende Architektur der Gebäude von der Bruggerstrasse bis zum Martinsberg bot.

In der Folge präsentierte Beat Wenger den Stand der aktuellen BCH-Projekte.

PROJEKT GENDER: CHANCENGLEICHHEIT DURCH GENDERKOMPETENZ

Beat Wenger unterstreicht die Wichtigkeit des Genderprojekts. Genderfragen müssen auf einer neuen Ebene diskutiert werden. Die Umsetzung dieses Projekts bedarf einer überdurchschnittlich hohen Sensibilität. Vor dem Hintergrund einer ökonomischen, aber auch gesellschaftlichen und kulturellen Nachhaltigkeit sollen praktische Erkenntnisse gewonnen werden.

Fokus: Förderung von Gendermainstreaming und Genderkompetenz in der Berufsbildung

Zielfelder: Berufliche Grundbildung mit Berufsfachschulen, BM, üK und Oda, Berufsorientierte Weiterbildung, Höhere Berufsbildung als Folgeprojekt

Zielgruppen:

- Berufslernende und Studierende
- Lehrende, Dozierende und Instruierende
- Schulleitung und Bildungsmanagement

Entfaltung: Deutschschweiz, Romandie und Tessin

Status: Das Vorprojekt ist abgeschlossen, der Projektstart steht unmittelbar bevor.

PROJEKT TALENTFÖRDERUNG BCH-SJF

Nach einem Projektredesign vom Juli 2011 geht es auch in diesem Projekt nun in die konkrete Umsetzungsphase. Andres Binder (Schweizer Jugend forscht, SJf) und Beat Wenger präsentierten den Projektstatus wie folgt:

Ziele Projektplan 2011–2015

- Innovation in allen Abschlussprojekten der Berufsbildung, eigenverantwortlich in Schulen und Lehrbetrieben
 - Steigerung von Motivation, Innovation und Eigenleistung mit Prämierungen
 - Selektion und Coaching der Talente mit den besten Projekten
 - Nationaler Wettbewerb SJf und internationale Wettbewerbe als Ziel
 - Breite Implementierung und Institutionalisierung
 - in allen Berufen, in allen Berufsfachschulen in der ganzen Schweiz
 - Förderprogramm für Lehrpersonen und Berufsbildner
 - Eigenverantwortung an Schulen und Betrieben mit Ambassadors
 - Partnerschaften
 - Berufsschulen, Lehrbetriebe, Verbände, Bund, Kantone
- Ab 1. Januar 2012 nimmt ein Projektleiter die Tätigkeit auf. Um das Projekt optimal

steuern zu können, ist eine webbasierte Informations- und Kommunikationsplattform aufgebaut worden. Ambassadors und vor allem Coaches an Berufsfachschulen sollen bei der Begleitung von talentierten Berufslernenden noch besser unterstützt werden. SJf und BCH sind überzeugt, im laufenden Projekt einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Talentförderung an Berufsfachschulen in der Schweiz beitragen zu können.

Ziel ist eine quantitative Erhöhung von Lernenden aus Berufsfachschulen beim Wettbewerb Schweizer Jugend forscht, aber auch eine generelle Verstärkung der Talentförderung an Berufsfachschulen.

INNOVATION LAB / LEONARDO DA VINCI

Das Projekt ist ein Einzelprogramm innerhalb des Programms «Lebenslanges Lernen» mit dem Schwerpunkt Berufsbildung. Anlässlich der «Arge Alp» 2011 in Luzern wurde mit den Nachbarländern eine Vertiefung der Zusammenarbeit und des Austauschs beschlossen. Das Projekt soll

- die Attraktivität der Berufsausbildung fördern,
- die Transparenz in den Berufsfeldern verbessern,
- die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen verbessern,
- die europäischen Dimension stärken,
- die europäische Zusammenarbeit fördern,
- die berufliche Aus- und Weiterbildung unterstützen.

BCH-PRÄSIDENTENKONFERENZ

Die BCH-Präsidentenkonferenz findet ein- bis zweimal jährlich statt und hat folgende Ziele: Sie

- berät den Zentralvorstand
- funktioniert als «Soundingboard»
- gestaltet Strategien des BCH|FPS mit
- beurteilt Projekte für den BCH|FPS
- pflegt das Netzwerk der Berufsschullehrpersonen



BCH-Präsidentenkonferenz:
Aufmerksame
und kritische
Teilnahme.

Andres Binder, Schweizer
Jugendforscher:
Talentförderung
setzt ungeahnte
Energien frei.



Rudolf Siegrist,
Rektor der BFS
BBB: Hohe
Wichtigkeit der
Sektionen.

BCH-Präsident
Beat Wenger:
Optimale Ver-
netzungen auf
dem nationalen
Parkett.



Konkret werden ein- bis sechswöchige Studienbesuche im Ausland für Lehrende (BCH-Mitglieder) und vor allem für Lernende ermöglicht. Dabei wird der BCH eine wichtige Koordinationsfunktion übernehmen. Ein eigens dafür entwickeltes web-basiertes Informations- und Kommunikationssystem wird die gesamte Organisation und Koordination stark vereinfachen. Bündelung der Gesuche aus der Schweiz: Der BCH unterstützt somit vielfältige Möglichkeiten von kurzen Auslandsaufenthalten, Praktika und Sprachaufenthalten für Lernende und Lehrpersonen. Projektstart ist der 1. Januar 2012.

Alle drei Projekte werden wissenschaftlich begleitet.

MARKETING / KOMMUNIKATION

Neue BCH-Website: Nach dem Relaunch im Sommer ist jetzt auch die französische Version aufgeschaltet worden. Fach- und Kantonssektionen können die Struktur der neuen BCH-Website zu interessanten Konditionen übernehmen. Damit wird ein homogener Webauftritt der Sektionen angestrebt.

Der BCH arbeitet an der Weiterentwicklung der Verbandskommunikation und will dies

nach den Grundsätzen der Integrierten Kommunikation umsetzen. Neben dem gut verankerten Folio, der neu gestalteten Website und den BCH-News werden auch andere Kommunikationskanäle geprüft.

Insbesondere findet es der ZV wichtig, den direkten Kontakt zu allen wichtigen Partnern von BCH und zu den BCH-Mitgliedern noch verstärkt zu pflegen. Der ZV entwickelt Konzepte, um die Arbeit der Lehrpersonen an Berufsfachschulen optimal an die Öffentlichkeit zu tragen.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Damit die Acht-Punkte-Resolution (Folio 2/2011) zu den Anstellungsbedingungen (zum Beispiel klare Funktionsbeschreibung, Entlastung für Zusatzaufgaben oder angemessene Klassengrößen) kein Papier-tiger wird, stellte Präsident Beat Wenger eine Matrix vor, in die die Sektionen ihre jeweiligen Problemfelder eintragen konnten. Dem vorgängigen Aufruf zur Meldung dieser kritischen Punkte waren etliche Sektionspräsidentinnen gefolgt, sodass aus der Tabelle schon einige Schwerpunkte herauszulesen sind (zum Beispiel im Bereich der Personalentwicklung). Nun liegt es an den Sektionen, die Matrix laufend

zu aktualisieren; die Herausforderung für den BCH ist es, gezielt Einfluss zu nehmen und dafür zu sorgen, dass in den Kantonen die Forderungen der Resolution möglichst umgesetzt werden.

DIDACTA 2012

Der BCH wird seine Delegiertenversammlung 2012 im Oktober in Basel abhalten und als Dachverband gleichzeitig an der Didacta 2012 in Basel auftreten, wo er eine Plattform für die Berufsbildung, für die vom BCH lancierten Projekte sowie für Best Practice aus dem Unterricht an Berufsfachschulen schaffen wird.

Weitere Themen waren die Netzwerke des BCH, der Soll-Ist-Vergleich der Zielsetzungen des BCH sowie die Berichte aus den Sektionen. Insgesamt hat der BCH den Organisationsgrad massiv erhöht und mit den nun angelaufenen Projekten und Partnerschaften national und europäisch für 2012 grosse Aufgaben übernommen.

*Christoph Gerber,
Kommunikationsbeauftragter des BCH*

KOMMUNIKATION IST 2012 DER SCHWERPUNKT

Der Schweizerische Verband für Allgemeinbildung (SVABU) will sich noch stärker in die Bildungspolitik einbringen und bei praktischen Fragen aus dem Schulalltag erster Ansprechpartner sein. Als Voraussetzung will der SVABU darum in sein Image und den Bekanntheitsgrad investieren. Die Generalversammlung von Anfang November hat hierfür grünes Licht gegeben.

Zum Beispiel das Postauto: Gelb die Farbe, unverkennbar der Ton. SVABU-Co-Präsident Andreja Torriani erläutert der Generalversammlung die Wichtigkeit und den Anspruch eines sogenannten Integrierten Kommunikationskonzepts. Es handelt sich um einen in der Wissenschaft breit diskutierten Anspruch an moderne Kommunikation. Unternehmen, aber auch Verbände sollen dabei bei verschiedenen Zielgruppen widerspruchsfrei, einheitlich, aber nicht uniform auftreten. Torriani erhofft sich von der Anpassung der Kommunikation ein noch klareres Image und grössere Bekanntheit. Der SVABU-Vorstand wird im nächsten Halbjahr zur Erarbeitung und Abstimmung eines solchen Konzepts in Klausur gehen. Die Generalversammlung hat für solche Retraiten, die der strategischen und professionellen Ausrichtung des SVABU dienen, 3000 Franken gesprochen.

Die Generalversammlung des SVABU hat für Retraiten, die der strategischen und professionellen Ausrichtung des SVABU dienen, 3000 Franken gesprochen.



Der neue Vorstand des SVABU: Peter Wyss, Regula Gnösca, Claudia Hegglin, Andreja Torriani, Mathias Hasler, Simon Haueter. Auf dem Bild fehlt das Vorstandsmitglied Pascal Kunz.



Anzeige

zhaw

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

**Life Sciences und
Facility Management**

Zürcher Fachhochschule

Studienangebot Facility Management

Bachelor-Studiengang
Master-Studiengang

Weiterbildungsstudiengänge (MAS, DAS, CAS)
am Standort Zürich Technopark

www.ifm.zhaw.ch

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Life Sciences und Facility Management
Grüntal - Postfach - CH-8820 Wädenswil
Telefon +41 58 934 50 00 - E-Mail info.lsfm@zhaw.ch

Zur Stärkung der Reihen sollen zudem mehr Mitglieder geworben werden. Hierfür hat der SVABU das «Götti-Konzept» lanciert. Es handelt sich dabei um Botschafter, die sich in entsprechenden Regionen im Namen des SVABU stark machen für die Qualität und die Zukunft der Allgemeinbildung und auch neue Mitglieder akquirieren. Zudem will der SVABU noch enger mit den Ausbildungsinstituten in Bern, Zürich und St. Gallen zusammenarbeiten.

Neu sind im SVABU alle Sprachregionen vertreten. Mit Regula Gnosca ist nun eine Tessinerin im Vorstand, die französischsprachige Region wird vom Freiburger Bernard Chanez vertreten. Zudem wurden Mathias Hasler aus Baden und Claudia Hegglin aus Zug in den Vorstand gewählt. An der Generalversammlung nahmen als Gäste Landamman Mathias Michel, Vorsteher des Zuger Volkswirtschaftsdepartements, Beat Schuler, Leiter des Amtes für Berufsbildung, sowie Beat Wenger, Präsident BCH und Rektor GIBZ, teil. «Diese Teilnahme ist auch Anerkennung unserer Arbeit», so Torriani, der durch die SVABU-GV führte. In seinem Referat würdigte der Regierungsrat denn auch die Arbeit des SVABU und betonte die Wichtigkeit der Allgemeinbildung in der Berufsbildung.

Andreja Torriani, SVABU-Vizepräsident und Mitglied im Zentralvorstand des BCH

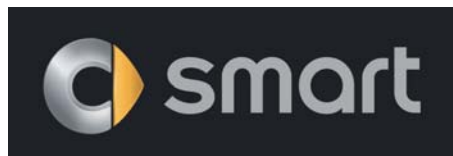
SMART MACHT FAHRT BEIM BCH

Der BCH bietet seinen Mitgliedern Rabatte auf die Produkte von smart.

Die folgenden Preisnachlässe gelten für Neuwagen, die über offizielle Sales-Partner des Importeurs bezogen werden.

- 9 Prozent auf allen Baureihen mit Listenpreis ab 17 150 Franken (inklusive Mehrwertsteuer und Klimaanlage als Sonderausstattung).
- 4 Prozent auf allen Baureihen mit Listenpreis kleiner als 17 149 Franken (inklusive Mehrwertsteuer).

Die detaillierten Unterlagen erhalten Sie direkt bei unserer Geschäftsstelle: info@bch-fps.ch



FOLIO INTERN

Mit diesem Heft erhalten Sie die letzte Ausgabe von Folio im Jahr 2011. Das Magazin blickt auf ein erfolgreiches Jahr zurück. So wuchsen die Heftumfänge: 2010 umfasste ein durchschnittliches Folio 52 Seiten, 2011 waren es 60. Für Ihre Treue, liebe Leserin und lieber Leser, bedanken wir uns und **wünschen Ihnen frohe Weihnachten!**

Die vorliegende Ausgabe von Folio geht auch an die Mitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. **SGAB-Mitglieder** erhalten über ihren Mitgliederbeitrag ein preislich vergünstigtes Fachmagazin der Berufsbildung und haben neu die Möglichkeit, sich für Folio zu entscheiden. Willkommen!

Mitglieder des BCH und Abonentinnen von Folio, die bei Erscheinen einer Ausgabe des Magazins auch ein **pdf erhalten** möchten, melden sich bitte bei info@bch-fps.ch. Sie werden per Mail kostenlos bedient.

In dieser Ausgabe finden Sie die letzte Kolumne von **Hans Kuster**. Der ehemalige Dozent am Eidgenössischen Hochschuleinstitut überlässt das Feld **Dieter Euler**, Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Die aktuelle Kolumne von Hans Kuster macht uns den Abschied noch einmal schmerzlich: ein engagiertes Plädoyer für eine ganz andere Lehrabschlussprüfung (Seite 21).

Anzeige

100.– Franken geschenkt.

Beim Kauf eines MacBook Pro, MacBook Air*, iMac oder MacPro erhalten Sie einen Fr. **100.–** Letec Gutschein, einzulösen auf Zubehör/Software.

Aktion gültig vom 1.12. bis 24.12.2011, 1 Gerät/Bundle pro Kund, Gutschein ist einzulösen bis 31.3.2012, nicht einlösbar auf andere Bundles/Aktionen und Letec PowerCarePlan, *Aktion nicht gültig für MacBook Air Modell MC968



Ihr Informatik Partner für die Zukunft. www.letec.ch

Aarau | Bern | Chur | Gossau/SG | Schaffhausen | St. Gallen | Volketswil | Winterthur | Zürich



Das neue MacBook Pro

Profitieren Sie von unseren Schulpreisen!



20
JAHRE
ERFAHRUNG

Beachten Sie unsere
Jubiläumsangebote
unter HeinigerAG.ch

**Schüler?
Lehrer?**
Profitieren Sie von
bis zu 9% Rabatt.



MacBook Pro 13" MD313

- 2.4 GHz Dual-Core Intel Core i5
- 500 GB Festplatte
- Intel HD Graphics 3000 mit 384 MB
- 1x Thunderbolt, 1x Firewire 800, 2x USB 2.0, 1x SDXC Kartensteckplatz

mit 4 GB RAM CHF 1165.- (statt CHF 1280.-)
mit 8 GB RAM CHF 1247.- (statt CHF 1370.-)
mit 16 GB RAM CHF 1748.- (statt CHF 1920.-)

MacBook Pro 15" MD318

- 2.2 GHz Quad-Core Intel Core i7
- 500 GB Festplatte
- Intel HD Graphics 3000 und AMD Radeon HD 6750M mit 512 MB
- 1x Thunderbolt, 1x Firewire 800, 2x USB 2.0, 1x SDXC Kartensteckplatz

mit 4 GB RAM CHF 1702.- (statt CHF 1870.-)
mit 8 GB RAM CHF 1784.- (statt CHF 1960.-)
mit 16 GB RAM CHF 2275.- (statt CHF 2499.-)

MacBook Pro 17" MD311

- 2.4 GHz Quad-Core Intel Core i7
- 750 GB Festplatte
- Intel HD Graphics 3000 und AMD Radeon HD 6770M mit 1 GB
- 1x Thunderbolt, 1x Firewire 800, 3x USB 2.0, 1x ExpressCard/34

mit 4 GB RAM CHF 2275.- (statt CHF 2499.-)
mit 8 GB RAM CHF 2353.- (statt CHF 2585.-)
mit 16 GB RAM CHF 2858.- (statt CHF 3140.-)

Irrtümer, Preis- und Angebotsänderungen vorbehalten. Aktuellste Preise finden Sie unter www.heinigerag.ch. *9% Rabatt gilt auf den offiziellen Heiniger-Verkaufspreis. Angebot gültig für Lehrer, Dozenten, Professoren und Schulen. Wir benötigen eine schriftliche Bestellung mit Ausweispapieren, Bestätigung der Schule oder einer Bestellung auf offiziellem Schulpapier.

HeinigerAG.ch

4704 Niederbipp, T 032 633 68 70, F 032 633 68 71, info@heinigerag.ch
4600 Olten, T 062 212 12 44, F 062 212 12 43, olten@heinigerag.ch
9470 Buchs, T 081 755 60 80, F 081 755 60 81, buchs@heinigerag.ch



heinigerag.ch



Verkehr | Trafic | Traffico



Unfall | Accident | Incidente



Folgen | Conséquences | Consequenze

Verkehr – Unfall – Folgen II



**Gratis-DVD
für die Verkehrsbildung auf den
Sekundarstufen I und II**

3 Filme, Dauer je ca. 10 Minuten:

- Florian, den die Folgen des Rollerunfalls von 1998 immer noch stark belasten
- Angela, die unter den Folgen eines Unfalls leidet, bei dem eine junge Velofahrerin tödlich verletzt wurde.
- Chris, der bei einem Motorradunfall vor 20 Jahren ein Bein verlor. Wie meistert er das Leben heute?

www.play4safety.ch

Bestellungen:

Mail an sro@tcs.ch
(Adresse der Lehrperson und Schule angeben.)

Material für alle Stufen unter:

www.tcs.ch → Sicherheit → Verkehrserziehung

EIN ERSTER SPRUNG AUS DER ABU-FALLE

Strukturelle Probleme, wenig wirkungsvolle Stakeholder und fehlende Verantwortung für die Weiterentwicklung der Allgemeinbildung – das ist der Nährboden, auf dem Unzufriedenheit mit dem allgemeinbildenden Unterricht gedeiht. ABU-Lehrpersonen und Auszubildende haben sich auf Einladung des SVABU (Schweizerischer Verband für Allgemeinbildenden Unterricht) getroffen, um über «ABU-Fallen» zu diskutieren.

1996. Neuer Rahmenlehrplan. 2006 leichte Revisionen. Ein 10-Jahres-Plan also. Simon Haueter und Manfred Pfiffner winken ab: «Nein, möglich wäre das zwar. Doch bis jetzt ist keine Revision geplant.» Simon Haueter, Mitglied der Expertenkommission der «Schweizerischen Kommission für die Entwicklung und Qualität der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung», und ABU-Fachmann Manfred Pfiffner treffen sich regelmässig. Beide finden, Allgemeinbildung soll nicht nur punktuell anders, sondern generell wichtig werden – bei den entsprechenden Bundesämtern und bei den Lehrpersonen selbst. «Ändert sich in der Zusammenarbeit nichts, geht es dem ABU an den Kragen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben in der föderalistischen Schweiz keine Organisationsstruktur», sagt Simon Haueter.

Er formuliert bewusst provokativ. Denn die Rufe nach mehr und anders schienen bisher ungehört. Eine der Ausnahmen: ein Beitrag in der Folio-Ausgabe vom August. Autor Pavel Novak, ehemals Dozent am EHB, hat mit seinem skeptischen Rückblick auf 15 Jahre Allgemeinbildung unter dem Titel «ABU-Fallen» aufgezeigt, wo es in der Allgemeinbildung harzt, und damit einen Nerv getroffen.

Interessenvertretung fehlt

«Dem ABU fehlt es an einer eigentlichen Interessenvertretung», ist sich die Diskussionsrunde einig, die sich an einem Mon-

tagabend zusammengefunden hat. Aufgerufen zum Austausch hat der SVABU. Haueter ist dort Mitglied im Vorstand. Anwesend sind neben Pfiffner (Co-Leiter und Dozent ABU-Studiengänge PHSG) und Haueter auch Daniel Schmuki, Dozent am EHB, Pavel Novak und Andreja Torriani, Co-Präsident SVABU. Er hat den Round Table organisiert.

Will die Allgemeinbildung eine Zukunft, muss sie bildungspolitisch besser verankert werden, stimmt die Runde überein. Das hätte nicht nur zur Folge, dass die Anspruchsgruppen der AB deren Rolle in der Bildungslandschaft wahrnehmen und wertschätzen würden, es müssten auch Mittel fließen. «Strategisch wäre es kein schlechter Zeitpunkt, jetzt mehr Lektionen für den ABU zu fordern», sagt Daniel Schmuki. Denn die Situation auf dem Lehrstellenmarkt verändert sich zugunsten der Lernenden. Weltorientierung und Fremdsprachen dürfen nicht dem Gymnasium vorbehalten bleiben.

Zu viele abstrakte Begriffsapparate

Die Frage nach Inhalten führt zum Thema «Rahmenlehrplan». Dass der Bund diesen vorgibt und die Kantone für die Umsetzung besorgt sind, dient nicht der Qualität. «Die Zutaten dieses Kuchens stimmen zwar, aber er ist auch nach 15 Jahren nicht ganz gebacken. Gerade das macht ihn für Innovationsfreudige aber schmackhaft», sagt Daniel Schmuki. Der Kuchen, das sind die beiden Themenbereiche «Gesellschaft» und «Sprache und Kommunikation», die acht Aspekte sowie weitere Blickwinkel und die Berücksichtigung der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen. «Am Grundgerüst würde ich nicht rütteln. Aber im ABU werden zu viele abstrakte Begriffsapparate aufgebaut», sagt Manfred Pfiffner. Fast die Hälfte des Unterrichts würde alleine für die Aspekte Recht, Politik und Wirtschaft sowie Begrifflichkeiten gebraucht, haben die Diskussions Teilnehmer festgestellt. Natürlich brauche

es in Rechtsfragen Terminologien, damit Themen überhaupt besprochen werden können. Aber wenn dasselbe Prinzip für politische oder ethische Themen angewendet werde, verkomme der Unterricht zur staubtrockenen, nutzlosen und unverständlichen Materie.

Dabei wäre der Anspruch, dass der ABU auf Verständlichkeit ausgerichtet ist, dass Lernende den Themen begegnen in ihren Rollen als Gesellschaftsvertreter, als Mitarbeiterinnen im Lehrbetrieb, als Individuen. Doch kann eine Lehrperson alleine dem Anspruch einer solchen Vermittlung gerecht werden? Der einzelnen Lehrperson könne nicht verübelt werden, dass sie bei aller Komplexität zum Lehrmittel greife. Und den Lehrmittelverlagen wiederum ist es nicht zu verübeln, dass sie in einem führungslosen Feld in einer Art Selbstregie definiert haben, was gelernt wird.

BBT: Offenbar keine Priorität

Die Diskussion hat damit die nächste Ebene erreicht: Die einzelne Lehrperson, die ihr Profil zwischen all den Ansprüchen nicht so recht finden kann vielleicht auch, weil Vorwissen, Motivation und Engagement nicht genügen. Mit einer Verlängerung der Ausbildung der Lehrpersonen oder einer Verbesserung der Wirksamkeit der Weiterbildung könnte sich die Qualität des Unterrichts weiter erhöhen. Doch gefragt wäre dann vor allem das BBT, der Bund. Und dort scheint Allgemeinbildung keine Priorität zu haben.

Zu einer Stärkung des ABU könnten die Verbände beitragen. Mit Diskussionsrunden wie dieser ist ein erster Schritt getan. Vielleicht werden die Gremien noch näher zusammenrücken, unter Federführung des Dachverbands BCH. Vielleicht gibt es eine Annäherung an den LCH. «Vielleicht müsste man einfach fusionieren», sagt jemand aus der Runde. Es ist eher eine Kritik an die einfachen Rezepte als ein sachlich durchdachter Vorschlag.

Lth

DAS BESTE MARKETING

Vor zehn Jahren wurde im deutschen Weser-Ems die «Deca Germany» gegründet. Sie führt Berufswettbewerbe für Kaufleute im Bereich Marketing durch.

In den USA fehlt ein mit der dualen Berufsbildung der Schweiz vergleichbares System, das national gültige Zertifikate verleiht. Aus diesem Grund wurden vor 50 Jahren die «Deca» (Distributive Education Clubs of America) gegründet, eine Organisation, die Abschlüsse im Marketingbereich auf Basis von einheitlichen Standards anbietet. Heute zählt die Organisation 185 000 Mitglieder. Sie bietet den Absolventinnen einer High School die Möglichkeit, im Laufe eines Schuljahres marketingbezogene Inhalte und Projekte zu erarbeiten und zertifizieren zu lassen. Zudem können sie ihre Projekte in Wettbewerben (regional, national und international) vorstellen. Dabei existieren nicht weniger als 30 Wettbewerbskategorien.

Die hinter Deca stehende Idee des Wettbewerbs von guten Marketinglösungen ist in Deutschland auf fruchtbaren Boden gefallen. Vor einigen Jahren wurde im deutschen Weser-Ems die «Deca Germany» gegründet, zu der derzeit zehn berufsbildende Schulen zählen. Sie hat die amerikanischen Standards auf die deutschen Verhältnisse übertragen und mit fremdsprachlichen Kriterien ergänzt.

Bereits findet jedes Jahr ein Wettbewerb in zwei Projektkategorien statt: «Advertising Campaign Event» (AC) und «Creative Marketing Project» (CMP). Daran können die rund 15 besten Schülergruppen der beteiligten Schulen mitmachen. Die Motivation der Lernenden bei der Arbeit mit Deca sei hoch, erläutert der ehemalige Fachleiter Hermann Ellinger gegenüber Folio. Für die meisten sei die Teilnahme am Wettbewerb authentischer und sinnvoller als abstrakter Unterricht, vor allem auch dann, wenn sie die Möglichkeit haben, mit einem Betrieb zusammenzuarbeiten, für den sie eine Werbekampagne planen und durchführen. Die Motivation steige zusätzlich, wenn eine Reise in die USA möglich ist und wenn den Lernenden ein adaptiertes Deca-Zertifikat in Aussicht gestellt wird.

<http://decagermany.npage.de/>



Nadja Humbel, Mode-Technologie, Weinfelden TG



Christof Schweizer, Rothrist AG, und Andreas Stadlin, Zug ZG, im Team als Landschaftsgärtner



Gian-Andrea Casaulta, Elektroninstallateur, Vals GR



Sabrina Anita Keller, Restaurant-Service, Heiden AR



Flavio Helfenstein, Automobiltechnik, Hildisrieden LU



Thomas Gugger, Plattenleger, Heimenschwand BE

Fotos von Christoph Thomann

SECHS WM-GOLD – SCHWEIZ BESTE NATION EUROPAS

An den Berufsweltmeisterschaften in London hat die Schweizer Delegation sechs Goldmedaillen (Fotos oben), fünf Silber- und sechs Bronzemedaillen geholt. So erfolgreich war noch keine Schweizer Delegation an einer Beruf-WM! Hinter Südkorea und Japan belegt sie den dritten Platz in der Gesamtwertung und verteidigt nach dem zweiten Gesamtrang vor zwei Jahren

in Kanada ihren Spitzenplatz. «Besonders erfreulich ist auch die – über die Jahre gesehen – ausgewogene Verteilung der Spitzenränge über die verschiedenen Berufe», wie Ueli Müller, Generalsekretär von Swiss-Skills, feststellt. Bedauerlich nur, dass gewisse grosse Medien diese Resultate der Berufsbildung weitgehend ignorieren.

Alle Resultate unter www.worldskills.org

Sechs Tage in London



Christoph Thomann, Vizepräsident des BCHIFPS; christoph.thomann@tbz.ch



Als Vertreter des BCH im Stiftungsrat von Swiss Skills begleitete ich die Berufsweltmeisterschaft in London und machte wichtige Erfahrungen für die erste zentrale Schweizer Meisterschaft 2014 in Bern.

Dienstag, 4. Oktober Die Eröffnung der WM beginnt als Spektakel in der gewaltigen Millenniumshalle des O2. 57 Nationen sind vertreten, sie repräsentieren 70 Prozent der Weltbevölkerung. Jede Nation wird beim Einzug frenetisch von ihrer Fangemeinde gefeiert – für mich etwas zu viel des Nationalismus, die gemeinsamen Werte der Berufsbildung kommen fast zu kurz. Immerhin betont ein Redner, der Mayor von London, dass hier weit mehr Wertschöpfung erbracht werde als in der Finanzbranche.

Mittwoch, 5. Oktober Heute beginnen die Wettbewerbsarbeiten in den 45 Trades (Berufen), die alle in der Exel-Messe untergebracht sind, einer Halle von enormen Dimensionen, rund 600 Meter lang. Beim Start ist noch wenig von den Arbeiten zu sehen. Gut, gibt es noch zahlreiche Präsentationen von Verbänden, Ländern und Organisationen! Gleich gegenüber der Halle wurde das House of Switzerland eingerichtet, ein Restaurant, das bald zum Treffpunkt auch für andere Nationen wird.

Donnerstag, 6. Oktober Neben dem Wettbewerb wird in den oberen Räumen ein Kongress zur Berufsbildung durchgeführt.

Besonders von englischer Seite hört man immer wieder Lob über die Schweizer Berufsbildung, die von manchen Ländern als mustergültig bewundert wird. In ganz anderen Dimensionen bewegt sich der für die Berufsbildung zuständige chinesische Minister. Er erwähnt fast unvorstellbare Zahlen, wenn er Schüler oder Berufsschulen beschreibt. Eine schwierige Frage beantwortet er direkt auf Chinesisch...

Freitag, 7. Oktober Langsam steigt die Spannung, die Arbeiten sind schon weit fortgeschritten. Das Niveau sei sehr hoch, höre ich – für Aussenstehende ist es kaum möglich zu beurteilen, welches nun die beste Arbeit ist. Bei den einen entstehen eindrucksvolle Werke, die spannende Einblicke in den Beruf gewähren – Landschaftsgärtner, Floristinnen, Zimmerleute, Konditorinnen und viele mehr. Bei anderen, etwa den Informatikern, ist kaum etwas von der Aufgabe zu erkennen. Hier liegt eine grosse Herausforderung für die Schweizer Meisterschaft 2014: Die Durchführung so attraktiv zu gestalten, dass auch der Laie eine Vorstellung von den Aufgaben und Berufen erhält.

Samstag, 8. Oktober Der letzte Wettbewerbstag bringt den Endsprint, da wird bis zur letzten Sekunde perfektioniert: Für die Zuschauerinnen der spannendste Tag. Schönes Beispiel sind die Landschaftsgärtner: Im letzten Moment wird da noch ein Stein zurechtgerückt, dort noch ein bisschen

Erde angehäuft, bis laut gezählt wird: 5, 4, 3, 2, 1, aus ... und das Hurragebrüll der diversen Fangemeinden bricht los. Auch bei den Kandidatinnen und Kandidaten kommen nun die Emotionen hoch, nach vier Tagen äusserster Konzentration. Umrarmungen, Glückwünsche und natürlich die Hoffnung auf eine Medaille. Manchmal ist die Erwartungshaltung des Umfelds fast zu hoch und man vergisst gerne: Alle, die hier teilnehmen, gehören zur Weltspitze!

Sonntag, 9. Oktober Der Abend bringt die Entscheidung, wieder in der mit 8000 Leuten ausverkauften O2-Halle. Überall schwenken Teams und Fangemeinden ihre Nationalflaggen, ein ohrenbetäubender Lärm. Und dann, Beruf für Beruf, die Spannung und die Hurrarufe der Nationen, deren Name auf der Medaillentafel angezeigt wird. Die Schweiz ist wieder bestes europäisches Land – eine enorme Leistung, auch dank der verantwortlichen Verbände. Neben der Zufriedenheit über das stolze Resultat sollte man aber den Sinn einer derart grossen Veranstaltung nicht aus dem Auge verlieren. Die Weltmeisterschaft ist nur die Spitze einer Pyramide, die ihr Fundament in den regionalen Ausscheidungen besitzt, auf denen dann die Schweizer Meisterschaft aufbaut. Aber gerade der Wert der regionalen Meisterschaften wird oft verkannt. Dabei sind gerade sie ein wichtiges Mittel, um gute Leistungen auch in wenig motivierten Klassen wieder salonfähig zu machen!



Photocase, aussì 97

WIE INTEGRATION GELINGEN KANN

Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf treffen in der Schweiz anspruchsvolle Bedingungen an, wenn sie sich in den Arbeitsmarkt integrieren wollen. Eine internationale Studie nennt Geling-Faktoren.

Die unterschiedlichen nationalen Gesetzgebungen (BBG, IVG, BehiG, IFEG) und die damit verbundenen, vielschichtigen Zuständigkeitsbereiche zwischen Bund und Kantonen erschweren Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf, von der Schule in die berufliche Bildung überzutreten. Zudem ist für die Betroffenen im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes nur mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA) eine Gesetzesgrundlage vorhanden.

Diese Feststellungen wurden im Rahmen des Projekts VET (Vocational Education and Training: Policy and practice in the

fields of special needs education) der European Agency for Development in Special Needs Education gemacht, an dem die Mitgliedstaaten der EU sowie Island, Norwegen und die Schweiz teilnahmen. Ziel des Projektes ist es, die Systeme der Berufsbildung von Menschen mit einem besonderen Bildungsbedarf sowie deren Integration in den Arbeitsmarkt der beteiligten Länder zu untersuchen.

Wie Integration gelingt

Im Rahmen des Projekts wurden folgende Faktoren identifiziert, die zu einer erfolgreichen, nachhaltigen Integration führen:

Motivation Integration ist nur mit bestimmten Sozial- und Selbstkompetenzen möglich: Motivation und Freude seitens der Jugendlichen an dem, was sie machen, sowie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit sind solche Kompetenzen.

Kooperation Das komplexe Schweizer System der sozialen Sicherheit bedingt eine gute Koordination und im Idealfall ein partizipatives Vorgehen der verschiedenen Akteure. Der Föderalismus kann dabei auch förderlich sein: Die dezentrale, lokale Praxis kann zu grösserer Verbindlichkeit unter den Beteiligten führen.

Arbeitsmarktnähe Eine enge Kooperation zwischen Institutionen und Unternehmen des ersten Arbeitsmarkts und Praxiserfah-

rungen der Lernenden direkt in Betrieben sind enorm förderlich für eine berufliche Integration.

Erster und zweiter Arbeitsmarkt Verschiedene Fachpersonen betonen, dass es nicht möglich sein wird, alle Menschen im ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Es wird nach wie vor Arbeitsplätze im zweiten Arbeitsmarkt brauchen, sei es für Menschen mit Behinderung oder für langzeiterwerbslose Menschen.

Kreativität Für individuelle Lösungen braucht es vielseitige, kreative Ansätze.

Integration Die Schweiz hat im europäischen Vergleich ein Bildungssystem, das stark auf Segregation beruht. Es ist erstrebenswert, Projekte zu lancieren, welche es Jugendlichen mit Behinderung erlauben, an regulären Angeboten beruflicher Bildung teilzuhaben.

Weiteres Vorgehen

Bis im Sommer 2012 werden alle 28 Länderbesuche abgeschlossen sein, sodass bis im Herbst 2012 der Schlussbericht vorliegt. Die Schweizer Projektverantwortlichen erhoffen sich Erkenntnisse über Erfolgsfaktoren in der beruflichen Bildung und der beruflichen Integration.

(Textquelle: Projekt VET: Berufsbildung von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 11-12/2011)

Anzeige

PH Zürich  Weiterbildung

«CAS bili»: Zweisprachiger Fachunterricht September 2012 – Juni 2013

- Der Lehrgang richtet sich an Berufsschullehrpersonen aller Fächer.
- Die Inhalte orientieren sich an der Berufspraxis der Lehrgangsteilnehmenden.
- Die Methodik ermöglicht die Planung, Durchführung und Evaluierung des eigenen zweisprachigen Unterrichts.

Stärken des Lehrgangs

- Austausch von Erfahrungen, Materialien und Informationen
- Vernetzung mit bili-Kolleginnen und Kollegen
- Ausgeprägter Praxisbezug

Informationen und Anmeldung

www.zhsh.ch > Weiterbildung > Berufsfachsschulen

Kursort Zürich



GESUCHT: LEHRPERSONEN FÜR DEN ZWEISPRACHIGEN UNTERRICHT

Die Berufsbildungsverordnung ermöglicht zweisprachigen Unterricht und zweisprachige Lehrabschlussprüfungen. Immer mehr Kantone nutzen das: So fördert der Kanton Zürich «bili-Unterricht» mit Entlastungslektionen, und auch für die Berufsmaturität ist im Rahmen des neuen Rahmenlehrplans eine Richtlinie vorgesehen.

Im Unterricht mehr als eine Sprache: Das wird mehr und mehr gefragt. «Zweisprachigen (oder bilingualen) Unterricht» oder «Immersion» nennt man das: Je nach Umständen wird während 30 bis 75 Prozent oder während des ganzen Unterrichts eine zweite Sprache verwendet.¹

Jugendliche und Lehrbetriebe erwarten, dass Schulen solche zweisprachige Förderung anbieten, besonders wenn im Lehrplan eine obligatorische Fremdsprache fehlt. Sie erwarten das, weil die Arbeitswelt an den Sprachgrenzen nicht aufhört, weil es cool ist und weil Englisch (oder Französisch) in so einem Fach nicht mehr als Selbstzweck gebüffelt wird, man es also echt braucht. Die Sprache ist ja nicht mehr Hauptinhalt des Fachs, sondern wird quasi nebenbei (weiter)gelernt. Ganz nach dem Motto der beruflichen Grundbildung *«learning by doing»*.

Die Lehrbetriebe sind eingeladen, auch hier mitzuziehen; Kantone, die den bili-Unterricht nicht unterstützen, müssten unbedingt mit der Situation in der Arbeitswelt vertraut gemacht werden! Die Jugendlichen sind dazu bereit: Immerhin lernen sie in fast allen Kantonen in der Volksschule fünf bis sieben Jahre lang zwei Fremdsprachen. Sie finden es an der Zeit, wenigstens eine davon nun auch in der Praxis weiterzulernen. Mindestens diejenigen, die lernen wollen, sollen lernen können! Sie sind besonders dann bereit dazu, wenn sie

sich selbst dafür entscheiden konnten und darauf vertrauen können, den fachlichen Anforderungen auch in zwei Sprachen zu genügen. Und wenn ihre Sonderanstrengung «belohnt» wird durch einen Eintrag im Zeugnis oder im Prüfungsausweis.

Viele sind für diesen Unterricht geeignet

Überall wird das Konzept «bili» zwar sehr begrüsst, doch es zeichnet sich ein Mangel an Lehrpersonen ab, die es auch umsetzen. Zu wenige Kolleginnen und Kollegen trauen sich zu, bilingual zu unterrichten. Dabei müsste man sie einmal genauer befragen – vermutlich fände man überraschend viele, die durchaus gute Voraussetzungen haben und die Herausforderung attraktiv finden. Wir brauchen für alle Berufsschulfächer dringend Lehrerinnen und Lehrer,

- die Freude an der eigenen und an einer zweiten Sprache haben und motiviert sind, in diese Unterrichtsmethode einzusteigen und langfristig etwas Neues aufzubauen – mit Unterstützung der Schule und Gleichgesinnten;
- die verstehen, dass es darum geht, die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden als «Arbeitssprache» im Unterricht zu nutzen und so deren Sprachkompetenzen – und zugleich die eigenen – zu fördern. Es geht nicht darum, neben dem eigenen Fach noch eine Fremdsprache zu unterrichten;
- die erkennen, dass ein solcher Unterricht mit einer attraktiven Horizont-erweiterung und einem heilsamen «job enlargement» verbunden ist;
- die sich mit den didaktischen Besonderheiten vertraut machen, die es für guten «bili-Unterricht» braucht. In den entsprechenden Lehrgängen lernt man, die Herausforderung unterschiedlicher Sprachhandlungen für Lernende zu erkennen (Hörverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben) und den Unterricht darauf auszurichten, zum Beispiel mit sprachlichen Hilfestellungen, Redundanzen, Fehlertoleranz und Ähnlichem;

- die ausreichende Kenntnisse in der zweiten Sprache mitbringen oder bereit sind, sie sich anzueignen (je nach Fach oder Schultyp etwa zwischen Niveau B2 und C2 gemäss europäischem Referenzrahmen). Nützlicher als Sprachzertifikate sind aber wohl konkrete Arbeits-, Studien- und Lebenserfahrungen im Ausland oder in einer internationalen Firma im Bereich des unterrichteten Berufs oder Fachs. Auch für die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lehrperson gilt: *We're all learning by doing.*

Wer mangelnde sprachliche Perfektion kritisiert, sollte im übrigen fair und realistisch sein: Erstens sind nicht alle Fächer gleich «sprachlastig», zweitens besteht in allen Fächern ein grosser Teil der Kommunikation nicht aus hochspezialisierter Fachsprache, und drittens darf zurückgefragt werden, wie perfekt denn die Sprache im einsprachigen Unterricht ist...

Kommen wir auf die Welt: Berufe einsprachig lernen ist out – die Berufswelt ist mehrsprachig. Lehrerinnen an Berufsschulen sind heute mehrsprachig – immer häufiger – *more or less*. Warum nicht weitergeben, was wir können?

Ich würde Ihnen gern mehr darüber erzählen, was beim zweisprachigen Unterrichten schwierig ist, was illusorisch ist – und was aber gelingen kann. Und überhaupt, was da alles Spannendes drin liegt.

Willy Nabholz

FREMDSPRACHEN EHER SELTEN

Gemäss neuesten Zahlen aus dem Kanton Bern haben nur 26 Lehrberufe ein Fach Fremdsprache: 16 aus dem technischen Bereich (10 Prozent aller Lernenden), sieben aus den Bereichen Kaufleute und Detailhandel (19 Prozent aller Lernenden) sowie drei aus den Bereichen Dienstleistungen, Gesundheit und Soziales (4 Prozent aller Lernenden).

(Antwort auf ein Postulat Brännimann vom Mai 2011, www.2sprachen.ch [News])

¹ Alles zum Thema auf www.2sprachen.ch; ein weiterer Beitrag von Willy Nabholz mit dem Titel «Drei grosse Fremdsprachenlücken» erschien in Folio 2/2011 (www.bch-folio.ch)



Werner Inderbitzin ist Gründungsrektor der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ZHAW; vor Kurzem trat er in den Ruhestand.

(Zitat: ZHAW impact, 14/2011)

FH-AUSFALLQUOTE IM ERSTEN JAHR ZU HOCH

«Ich bin gegen einen Numerus Clausus, sei es bei uns oder an der Uni. Abgeklärt werden muss die Studierfähigkeit, was in der Schweiz Aufgabe der vorgelagerten Stufe ist, also der Gymnasien und Berufsmittelschulen. Leider müssen wir feststellen, dass die Ausfallquote bei uns nach dem ersten Studienjahr relativ hoch ist. Die Hochschulen müssen vermehrt bei der Festlegung der Inhaltsvermittlung an den Mittelschulen mitreden. Die jungen Leute müssten mit viel konkreteren Berufsvorstellungen an die FH kommen. Weil das nicht der Fall ist und weil manchmal das Niveau nicht genügt, scheiden nach dem ersten Jahr 30 bis 40 Prozent der Studierenden aus. Das ist teuer und hilft niemandem.»

HÜTERS CARTOON ZUM THEMA «BERUFSMATURITÄT»



Anzeige



Wir unterstützen Ihr Schulprojekt!

**Es ist Zeit für ein Schulprojekt!
Aber wie?**

Die Stiftung Bildung und Entwicklung unterstützt mit finanziellen Beiträgen und Beratung Projekte von Schulen in der Schweiz in den Themenbereichen:

**Menschenrechte
Rassismus
Weltweite Zusammenhänge**

Informationen und Antragsformulare:
www.globaleducation.ch | Finanzhilfen

Nächster Eingabetermin: 30. Januar 2012



EDUCAZIUN E SVILUP
EDUCAZIONE E SVILUPPO
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT
BILDUNG UND ENTWICKLUNG



WIE DIE WELT IN 40 JAHREN AUSSIEHT

Europa versucht in diesen Tagen krampfhaft, die aktuellen mannigfaltigen ökonomischen und politischen Herausforderungen zu bewältigen. Da kommt Jeremy Rifkin gerade recht.

Mit seinem neuen Buch trifft der Top-ökonom Jeremy Rifkin den Nerv der Zeit, wo doch gerade die Nerven vieler Entscheidungsträger blank liegen. Ein Buch, das Lehrpersonen an Berufsfachschulen gelesen haben sollten? Ja – ganz klar!

Rifkin wird etwa auch die Rosamunde Pilcher unter den Ökonomen genannt oder der Gute-Laune-Bär der Politikerinnen und Vorstandschefs. Er skizziert in seinem neuen Buch eine Idee von der Wirtschaft im Jahre 2050. Die erneuerbaren Energien und das Internet werden für Millionen neuer Arbeitsplätze sorgen, und das Leben wird geprägt sein von Selbständigkeit, kultureller Entwicklung und Empathie.

Rifkin geht davon aus, dass die Mächtigen in Politik und Wirtschaft künftig weniger egoistisch handeln werden, weil beim anhaltend grossen Energiebedarf der Globalisierung der Welthandel wegen der steigenden Transportkosten zum Erliegen kommen wird. Man wird gezwungen sein, gemeinsam neue Lösungen zu suchen. Kontinentalisierung statt Globalisierung als Tendenz. Gewisse Märkte bewegen sich heute schon in diese Richtung.

Die zweite industrielle Revolution begann rund um 1900 und entstand durch das Zusammenfallen von zentralisierter Elektrizität, der Öl-Ära, der Massenautomotorisierung und dem Wachsen der Vorstädte. Und was löst die dritte industrielle Revolution aus, die etwa 2050 ihren Höhepunkt erreicht? Rifkin erklärt: Das Öl wird nicht mehr Schmiermittel der Wirtschaft sein. Statt zentraler Energielieferanten wird von kleineren Einheiten dezentral produziert,

also auch von Haushalten und kleinen Unternehmen, mal durch eine Solaranlage auf dem Dach, mal durch einen Windpark oder eine Biogasanlage.

Ebenso werde sich der Arbeitsbegriff ändern. Nicht mehr Markt und Staat seien dann die wesentlichen Arbeitgeber, sondern die Zivilgesellschaft. Derzeit trägt die Zivilgesellschaft in den Industriestaaten rund fünf Prozent zum BIP bei, Tendenz stark steigend. Wie hier so viele neue Jobs geschaffen werden sollen, dafür liefert Rifkin leider keine konkreten Antworten.

Um den skizzierten Veränderungen eines Tages gerecht werden können, brauche es auch eine andere Schulbildung. Viele Jahre lang waren Schulen «Miniaturversionen der Fabriken», in Zukunft gebe es laut Rifkin weniger Frontalunterricht: «Wissen ist hier keine Ansammlung objektiver Phänomene, sondern vielmehr Erklärung gemeinsamer Erfahrungen, die wir miteinander teilen.» Nach Wahrheit zu suchen bedeute, Zusammenhänge durch Interaktion mit anderen Menschen zu entdecken.

Gerade mit dem Internet gross gewordene junge Menschen würden sich durch ein hohes Mass an Empathie auszeichnen: «Hundert Millionen junger Menschen wirken im Internet aktiv an dezentralen sozialen Netzen mit, opfern Zeit und Sachkenntnisse, in der Regel umsonst», schreibt Rifkin. Das Sammeln von Besitz sei nicht mehr die treibende Kraft.

Woher all das Geld kommen soll, das die Staaten in den Ausbau erneuerbarer Energien und all dem, was dazu gehört stecken, fragte ich mich während der Lektüre. Dass derzeit eine gigantische Schuldenkrise tobt, ist hinderlich. Da heisst es schlicht, dass es die «aktivere Beteiligung des Staates am privaten Sektor mehr braucht denn je».

Ein Buch, das trotz offener Fragen unheimlich anregt, sich mit den anstehenden Herausforderungen auseinanderzusetzen. Ich bin gespannt, ob Rifkin beim Soll-Ist-Vergleich in ein paar Jahren rückblickend richtig gelegen hat!

JUGENDLICHE ARBEITEN IMMER MEHR – WIRKLICH?

Zwischen 1998 und 2008 ist die Anzahl tatsächlich geleisteter Arbeitsstunden bei den 15- bis 17-jährigen Personen von 21,5 Stunden pro Woche auf 25,1 gestiegen. Diese erstaunliche Aussage macht die Studie des Bundesamtes für Statistik «Qualität der Beschäftigung in der Schweiz». Ist das tatsächlich wahr: Müssen die Lernenden immer mehr arbeiten?

Eine Nachfrage beim zuständigen Bundesamt für Statistik beruhigt: Die Erhöhung der gemessenen Stunden sei vor allem auf jene Jugendlichen zurückzuführen, die ausserhalb einer Ausbildung einer teilzeitlichen Erwerbsarbeit nachgehen. Während diese Gruppe ihr Pensum eher erhöhte, sei die Arbeitszeit der vollangestellten Personen leicht gesunken.

Mit anderen Worten: Die in der genannten Studie zitierte Aussage ist praktisch sinnlos, weil sie Jugendliche in Ausbildung nicht von solchen unterscheidet, die einer Erwerbsarbeit nachgehen. Vielleicht differenziert das BfS die nächste Erhebung der Arbeitsvolumenstatistik (AVOL) nach diesen Kriterien?

DF

VERLAG PESTALOZZIANUM AM ENDE

Die Pädagogische Hochschule Zürich teilt mit, dass sie den Verlag Pestalozzianum in seiner heutigen Form per Ende Februar 2012 schliessen werde. Das aktuelle Angebot an Publikationen bleibt bis auf Weiteres bestehen. Das Verlagsprogramm war bisher die Bedürfnisse der Studierenden der Pädagogischen Hochschule zugeschnitten und enthielt auch Titel, die für die Sekundarstufe II interessant sind.

DF



Christoph Gerber ist Mitglied im Zentralvorstand des BCH, Leiter Kommunikation; cgerber@bch-fps.ch

WEITERBILDUNGSGESETZ IN VERNEHMLASSUNG

Der Bundesrat will das lebenslange Lernen fördern und für Qualität und Transparenz von Weiterbildungsangeboten sorgen. Eine neue Weiterbildungskonferenz soll für eine bessere Koordination der Weiterbildungsmassnahmen beim Bund und zwischen Bund und Kantonen sorgen.

Der Bundesrat hat den Entwurf für das Weiterbildungsgesetz beraten und grünes Licht für die Vernehmlassung gegeben; sie dauert bis Mitte April. Damit kommt er dem Auftrag der Bildungsverfassung nach, die Grundsätze betreffend die Weiterbildung und ihre Förderung verlangt.

Das Gesetz regelt gemäss vorliegendem Entwurf die gesamte non-formale Weiterbildung, die definitorisch von der staatlich geregelten Bildung mit staatlich anerkannten Abschlüssen zu unterscheiden ist. Die Bundesverfassung versteht Weiterbildung gemäss Artikel 64a ganzheitlich als jegliches Lernen ausserhalb des formalen Bildungssystems (staatlich geregelte Bildungsgänge und Abschlüsse). Er unterscheidet nicht zwischen berufsorientierter Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung. Der vorliegende Gesetzesentwurf enthält 23 Artikel, für deren Umsetzung Bund und Kantone sorgen. Sie sollen etwa die Initiative der Einzelnen, sich weiterzubilden, unterstützen oder für eine hohe Qualität, Durchlässigkeit, Transparenz und für einen chancengleichen Zugang sorgen.

Anrechenbar an formale Bildungsgänge

Der Entwurf des neuen Gesetzes enthält interessante inhaltliche Festlegungen. So sollen Grundlagen für eine bessere Vergleichbarkeit der Angebote geschaffen werden. Ebenso sollen im formalen System Möglichkeiten der Anrechnung von Weiterbildungsleistungen geschaffen und so die Weiterbildung an die formale Bildung angeschlossen werden. Zudem sollen Bund und Kantone Verfahren der Qualitätssicherung unterstützen. So «kann» das BBT, gestützt auf den Vorschlag einer neu

vom Bundesrat einzurichtenden Weiterbildungskonferenz (Artikel 21), Richtlinien für die Qualitätsentwicklung erlassen.

Für die staatliche Unterstützung von Weiterbildung werden einheitliche Kriterien festgelegt; ihre Finanzierung aber findet auf der Ebene der Spezialgesetze (zum Beispiel Arbeitslosenversicherungsgesetz oder Jugendförderungsgesetz) in Bereichen statt, für die ein öffentliches Interesse besteht und ein Angebot sonst nicht zustande käme. Davon sollen etwa Menschen mit Behinderungen oder Migrantinnen profitieren. Ebenfalls im Weiterbildungsgesetz verankert wird die Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener (Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik, Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien und Grundkenntnisse zu den wichtigsten Rechten und Pflichten). Heute gibt der Bund auf der Grundlage von rund fünfzig Rechtserlassen, die Weiterbildungsbestimmungen enthalten, jährlich 600 Millionen Franken für Weiterbildung aus.

Das vorliegende Weiterbildungsgesetz selber enthält keine direkten Fördertatbestände. Ausnahmen bilden Beiträge für Projekte zur Entwicklung der Weiterbildung (Studien, Pilotversuche), Beiträge an gesamtschweizerische Organisationen der Weiterbildung und Beiträge in Ergänzung zu Massnahmen nach der Spezialgesetzgebung Beiträge an die Kantone für den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener, die über die Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation finanziert werden. Für die genannten Bereiche sollen laut dem erläuternden Bericht neun Millionen Franken zur Verfügung stehen (bisher 5,5 Mio.).

DF

KOMMENTAR

Das neue Gesetz könnte für die berufsorientierte Weiterbildung positive Auswirkungen haben, weil die Förderung der Grundkompetenzen als wichtig anerkannt wird. Die klare Zuweisung dieser Bildungsaufgabe zur Weiterbildung bestärkt die Berufsfachschulen in ihrem bisherigen Tun und legitimiert entsprechende Angebote, für die sie sich seit Jahren engagieren.

Negative Auswirkungen könnte das neue Gesetz durch Artikel 9 «Vermeidung von Wettbewerbsverfälschungen» entfalten. Hier wird die Subsidiarität des staatlichen Handelns eingefordert. Die öffentlichen Anbieter sollen verpflichtet werden, ihre Kurse zu Marktpreisen anzubieten und bei deren Kalkulation von Vollkosten auszugehen. Vor bald zehn Jahren wurde eine ähnliche Forderung mit dem Artikel 11 im BBG formuliert. Und gleich wie im BBG werden auch im neuen Gesetz die mit dieser Klausel provozierten Widersprüche nicht aufgelöst. So stellt sich etwa die Frage, ob diese Auflage auch für Leistungen gilt, die der Staat im Rahmen der Berufsbildung und/oder des «Service public» erbringt. Und wie sollen die Berufsfachschulen mit den Lohnverordnungen umgehen, in die sie eingebunden sind? Die Umsetzung des BBG zeigt, es bewährt sich nicht, in einem Bildungsgesetz zugleich Gewerbeschutzbestimmungen zu regeln. Artikel 11 blieb bis heute umstritten und in einzelnen Kantonen eigentlich ohne Wirkung. Mit dem neuen Artikel 9 könnte es ähnlich gehen, ausser die Behörden setzen diesen Artikel vorseilend um, ohne eine aus der Sicht der Bildung sachliche Begründung einzufordern. Wenn die Berufsfachschulen Vollkosten kalkulieren müssen, dann liegen sie mit ihren Preisen aufgrund der öffentlich geregelten Löhne über den Marktpreisen; sie wären trotz guter Qualität wohl chancenlos.

Hans-Peter Hauser, Rektor EB Zürich

Anzeige



Kilian Fuhrer : Der Falschschreiber
Mein Umgang mit dem Buchstabensalat - Buch und Hörbuch

Die biographischen Aufzeichnungen erzählen von einer leidvollen Schulzeit, aber auch davon, wie der Illetrist Kilian Fuhrer erfolgreich eine Berufslehre absolviert hat und heute in seiner Schlosserei selbst Lehrlinge ausbildet. Der zweite, informative Teil behandelt Definition, Ursachen und Auswirkungen des Illetrismus in der Schweiz. Lehrpersonen an Berufsfachschulen erhalten einen vertieften Einblick in die Thematik und erhöhen ihre Kompetenz im Umgang mit Illetrismus im Schulalltag.

Buch und Hörbuch können bestellt werden über www.stiftung-sags.ch.

WIE TEUER IST EINE LERNENDE PRO KANTON?

So viel wie der Kanton Genf gibt kein Kanton für seine Lernenden aus. Dies zeigt die aktuelle Vollkostenrechnung der kantonalen Berufsbildung des BBT. Am sparsamsten erweist sich der Kanton Appenzell Innerrhoden, der keine Schule führt.

Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) hat Ende November die «Vollkostenrechnung der kantonalen Berufsbildung» publiziert. Demzufolge betrugen die Nettokosten der Kantone und Gemeinden für die Berufsbildung im Jahr 2010 insgesamt rund 3,4 Milliarden Franken. Das entspricht einer Zunahme von 1,2 Prozent (teuerungsbereinigt 0,5 %). Die Zunahme ist auf die höhere Anzahl Grundbildungsverhältnisse zurückzuführen.

Die abgebildete Grafik zeigt die Nettokosten der Kantone pro Grundbildungsverhältnis. Sie sind gesamthaft praktisch konstant geblieben. Bei einigen Kantonen fallen grössere Kostenveränderungen auf, die auf die steigenden Schülerzahlen, den im Handbuch neu definierten Kostenträger «praxisorientierte Angebote», die Umstellung der Abgrenzungspraxis einiger Kantone (periodengerechte Verbuchung) sowie auf die Schliessung von altrechtlichen Schulen im Gesundheitswesen zurückzuführen sind. Die Publikation enthält eine Reihe weiterer Auswertungen, so zu den Kosten für die Vorbereitung auf die Grundbildung, die Kosten für die Berufsfachschulen und die überbetrieblichen Kurse, die Kosten für die Durchführung von Prüfungen oder jene für die Höheren Fachschulen.

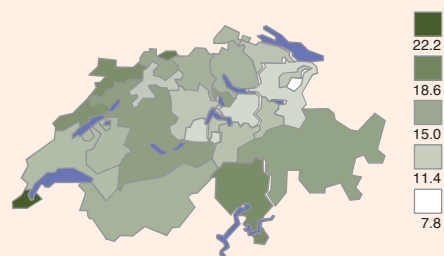
Download: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html?lang=de>

Die grafische Darstellung (Farben) sowie die Tendenzangaben bei den prozentualen Abweichungen (Pfeile) stellen eine Vereinfachung auf 5 Intervallstufen dar. Die Pfeile (von oben nach unten) entsprechen folgenden Intervallen: höher als 15%, zwischen 15% und 5%, zwischen 5% und -5%, zwischen -5% und -15%, tiefer als -15%. Die angegebenen oberen sowie unteren Intervallswerte entsprechen dem grössten bzw. dem kleinsten kantonalen Wert.

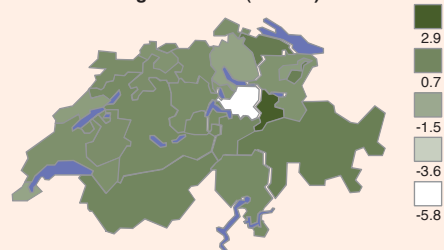
NETTOKOSTEN PRO GRUNDBILDUNGSVERHÄLTNIS

Kanton	Nettokosten in TCHF		Abweichung in TCHF		Abweichung in Prozent
	2009	2010	2009 zu 2010	2009 zu 2010	
AG	13.9	14.2	0.2	➔	1.7%
AI	6.6	7.8	1.2	⬆	18.1%
AR	12.6	12.0	-0.6	➔	-4.7%
BE	15.6	16.1	0.5	➔	3.3%
BL	15.2	15.1	-0.0	➔	-0.3%
BS	19.1	19.5	0.5	➔	2.4%
FR	13.1	13.4	0.3	➔	2.2%
GE	23.3	22.2	-1.1	➔	-4.7%
GL	9.9	12.8	2.9	⬆	29.2%
GR	14.6	15.8	1.2	➔	8.0%
JU	17.4	17.8	0.4	➔	2.3%
LU	11.9	12.3	0.4	➔	2.9%
NE	18.2	17.5	-0.6	➔	-3.4%
NW	12.0	12.4	0.4	➔	3.5%
OW	9.9	10.5	0.6	➔	6.2%
SG	10.6	10.6	-0.0	➔	-0.1%
SH	13.3	13.5	0.2	➔	1.3%
SO	11.6	11.9	0.3	➔	2.5%
SZ	16.4	10.6	-5.8	⬇	-35.5%
TG	11.1	12.4	1.3	➔	12.1%
TI	17.5	18.0	0.5	➔	2.7%
UR	12.1	12.7	0.6	➔	5.1%
VD	13.0	13.1	0.1	➔	1.1%
VS	13.4	14.1	0.8	➔	5.8%
ZG	16.3	16.1	-0.2	➔	-1.5%
ZH	14.9	13.9	-1.0	➔	-6.5%
CH	14.5	14.5	0.0	➔	0.3%

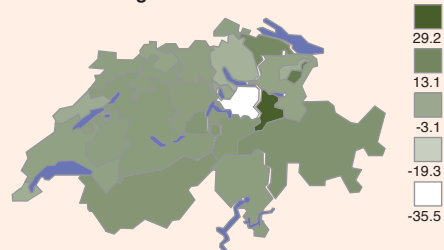
Nettokosten pro Grundbildungsverhältnis 2010



Abweichung Nettokosten pro Grundbildungsverhältnis (absolut) 2009 zu 2010



Abweichung Nettokosten pro Grundbildungsverhältnis in Prozent 2009 zu 2010



Dipl. Journalist/-in HF

Dipl. Übersetzer/-in HF

Dipl. Sprachlehrer/-in HF

- Berufsbegleitendes Studium
- Modularisiertes Kursangebot
- Anrechnung von Vorleistungen

**Infoveranstaltung
Mittwoch**

11. Januar 2012

18.30 Uhr

SAL
Schule für Angewandte Linguistik
Sonneggstrasse 82, 8006 Zürich
Tel. 044 361 75 55
info@sal.ch

Die SAL ist eduQua zertifiziert.

www.sal.ch



**Coaching Organisations-
Entwicklung Supervision**

Mediationsausbildung

**M.A. Nachhaltige
Entwicklung für
Bildung und Soziales**

**M.A. Management
& Innovation**

**M.A. Mediation und
Implementierung von
konstruktiven Konflikt-
lösungssystemen**

Workshops

zak.ch
info@zak.ch
Tel. 061 365 90 60

»Pausengespräch

«Mikropausen» im Unterricht



DER GESUNDE SCHRITT ZURÜCK

Claude Weill ist Coach für Life-Balance und führt Stressbewältigungskurse; daneben macht er ABU-Stellvertretungen an der Berufsschule für Mode und Gestaltung Zürich; info@weillbalance.ch. Text: Daniel Fleischmann

Sie bieten als Coach Workshops zum Thema Mikropausen an. Was ist das? Mikropausen dauern eine bis vielleicht drei Minuten und tragen dazu bei, dass sich die Lernenden und die Lehrpersonen für einen kurzen oder längeren Moment entspannen. Mikropausen sind Entspannungs- oder Bewegungsübungen, wie wir sie etwa aus dem Mentaltraining, der Edu-Kinestetik oder der Progressiven Muskelentspannung kennen. Eine Mikropause kann ein kurzes Innehalten sein, ein Moment der Stille und des «Leerwerdens».

Wann sind solche Pausen sinnvoll? Im Unterricht sehe ich drei Grundsituationen: Wenn die Klasse am Einschlafen ist und die Lehrperson mit ihren Motivierungsversuchen ins Leere läuft, wenn die Lernenden unruhig sind und stören und wenn man als Lehrperson unter Stress gerät oder müde ist. Bei grosser Unruhe in der Klasse lasse ich die Lernenden zum Beispiel aufstehen und fordere sie auf, die Arme pendeln zu lassen. Das beruhigt. Oder ich veranlasse sie, bewusst auszuatmen und ihre Schultern loszulassen. Eine müde Klasse fordere ich auf, den ganzen Körper wachzuklopfen.

Sicher ist es den Lernenden peinlich, den Körper bewegen zu müssen. Ja, oft. Solche Übungen durchzuführen verlangt mehrere Versuche, man darf sich nicht entmutigen lassen, wenn es nicht gleich beim ersten Mal klappt. Wichtig ist, dass die Lehrperson überzeugt ist, dass es gut ist, was sie tut. Sie soll darum nur zu Übungen anregen, zu denen sie selbst einen Zugang hat. Es existiert kein festes «Übungsset» für Mikropausen. Nur möglichst einfach sollen sie sein, um die Mitmachhürde tief zu halten, und Spass sollen sie machen. Das begünstigt die Lernatmosphäre.

Wie oft machen Sie im Unterricht Mikropausen? Vielleicht ein- bis zweimal pro drei Lektionen, für mich selber so oft ich will.

Die Anleitung für die Übung gebe ich bewusst langsam, ich erkläre sie Schritt für Schritt. Bei Bewegungsübungen lasse ich die Fenster öffnen, damit genügend Sauerstoff im Raum ist. Möglicherweise müssen auch die Stühle auf die Seite.

Legen Sie auch ausserhalb der Schule Mikropausen ein? Ja. Manchmal benutze ich für Dehn- und Muskelstärkungsübungen das Theraband, ein elastisches Gummiband. Über Mittag lege ich mich regelmässig für eine Viertelstunde hin, danach bin ich wieder fit für den Nachmittag. Solche «Power naps» lassen sich auch auf zwei Stühlen machen, vielleicht mit einem Schlüsselbund in der Hand: Wenn der runterfällt, ist die Zeit um.

Sie haben einen gewissen Einblick in die Klassenzimmer der Kollegen. Werden da oft Mikropausen eingelegt? Eher nicht, wie ich den Reaktionen der Lernenden entnehme, bei denen ich Stellvertretungen mache. Ich glaube, dass die wenigsten Lehrkräfte genügend auf die Signale achten, die ihr eigener Körper und jene der Lernenden aussenden – Müdigkeit, Kopfweg, Verspannungen in Schultern und Nacken oder eine flache Atmung. So gesehen sind Mikropausen weniger eine Technik als eine Form der Achtsamkeit gegenüber den Signalen des Körpers und seinen Bedürfnissen.

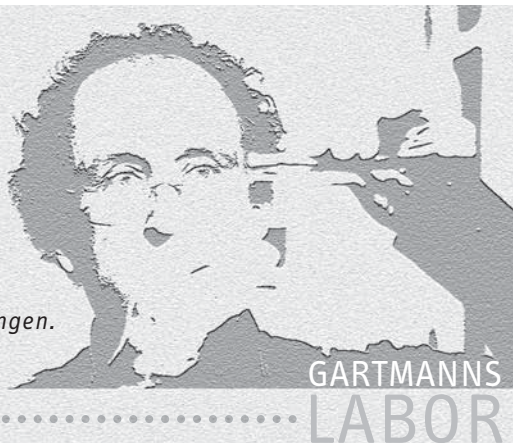
Wo sind die Grenzen von Mikropausen? Mikropausen ermöglichen es, die nächste Stunde zu bestehen. Aber gegen durchwachte Nächte, chronische Überlastung und Überforderung helfen sie nur bedingt.

Sie arbeiten als Coach für Life-Balance. Was dürfen Lehrpersonen erwarten, wenn Sie mit Ihnen über Mikropausen sprechen? Ich führe dreistündige Workshops durch, die aus etwas Theorie über die Wirkungsweise von Mikropausen und aus vielen Übungen zum Ausprobieren bestehen. Ich biete aber auch Input-Referate an.

DER GELEHRTE UND DIE WEISHEIT DER MASSEN

*Er war ein Forscher mit vielen Neigungen.
Er entdeckte die Schwarmintelligenz.*

Von **Felix Gartmann**



An einem Herbsttag im Jahre 1906 beobachtete der in diesem Rätsel gesuchte Forscher an einer Landwirtschaftsausstellung im englischen Plymouth einen Wettbewerb, bei dem es darum ging, das Gewicht eines Ochsen zu schätzen. Unser Mann war Mediziner, er wurde aber dank einer Erbschaft früh von der Mühsal des täglichen Broterwerbs befreit. Er verkörperte den Prototypen des viktorianischen Privatgelehrten: fleissig, standesbewusst, weltoffen und vielseitig interessiert. Er veröffentlichte die ersten brauchbaren Wetterkarten in Zeitungen, schuf den Begriff «Hochdruckgebiet», führte den Fingerabdruck in die Kriminalistik ein und konstruierte das nach ihm benannte Brett zur Demonstration der Wahrscheinlichkeitsverteilung. Zudem erforschte unser Mann Afrika, schrieb ein Handbuch für Tropen-Reisende und erfand die Ultraschallpeife, die bei der Hund- und Delfindressur eingesetzt wird.

Seine Leidenschaft galt allerdings der Frage, wie Intelligenz von Generation zu Generation weitergegeben wird. Angeregt durch die Arbeiten seines Cousins Charles Darwin, wollte unser Wissenschaftler zeigen, dass es alleine die Erbanlagen seien, welche die Intelligenz des Menschen bestimmen. Er führte den mittlerweile durch die Verbrechen der Nationalsozialisten völlig diskreditierten Begriff der Eugenik ein und meinte damit, dass die Träger (Frauen kommen in seinen Studien nicht vor!) des besten Erbgutes einer Rasse mehr Nachkommen haben sollten als der Durchschnitt. Der Staat sollte dafür sorgen, dass Hochbegabte früher heirateten und damit mehr Kinder hätten als andere. Die katholische Kirche hingegen sei ein Hemmnis bei der Vermehrung Hochbegabter, da das Zölibat verhindere, dass sich überdurchschnittlich intelligente Männer fortpflanzen würden.

Zurück zum Ochsen-Wettbewerb in Plymouth. Der Forscher glaubte, dass sich die 787 Teilnehmer an der Schätzung gewaltig über

das wahre Gewicht des Ochsen täuschen würden, denn nach seiner Vermutung waren nur wenige Experten wie Viehhändler oder Metzger im Publikum. Der Rest sei so wenig Fachmann wie der durchschnittliche englische Wähler, was dessen Wissen über Politik angehe. Unser Mann, der statistische Methoden in die Geisteswissenschaften einführte und als Vater der experimentellen Psychologie gilt, wertete die Wettbewerbszettel sorgfältig aus. Er war sehr erstaunt, dass der durchschnittliche Schätzwert von 1207 Pfund nur um 0,8 Prozent vom tatsächlichen Gewicht des Ochsen abwich. Somit hatten die Besucher der Landwirtschaftsmesse, ohne zur Elite zu gehören, eine Art Schwarmintelligenz an den Tag gelegt. Der Durchschnitt aller Teilnehmer war sogar präziser als die Schätzung der Fachleute!

Diese Weisheit der Massen – unser Upperclass-Forscher nannte sie Vox populi – zwang ihn zur Erkenntnis, dass nicht nur körperliche Merkmale wie die Grösse einer Normalverteilung folgen (wenig Kleinwüchsige, viele Mittelgrosse, wenige Riesen), sondern dass dies offenbar auch auf die geistigen Fähigkeiten der Menschen aller Schichten zutrifft. Der Gesuchte, für seine wissenschaftlichen Leistungen von König Eduard VII. zum Ritter geschlagen, starb 1911 mit 89 Jahren. Nicht alle seiner in über 340 Publikationen veröffentlichten Ideen bestanden den Lackmustest der Nachgeborenen. Dass aber die Mehrheit nicht nur bei der Schätzung von OchsenGewichten manchmal recht hat, müsste uns als Urdemokratinnen und -demokraten eigentlich einleuchten, auch wenn sich die Abstimmungsergebnisse nicht immer mit unseren eigenen politischen Ansichten decken.

Frage: Wie hiess dieser vielseitige Forscher? Als Belohnung winken drei Bücher nach Wahl (Wert pro Gutschein: 50 Franken) aus dem orell füssli Verlag (www.ofv.ch). Für das Sponsoring bedanken wir uns ganz herzlich. Einsendungen bis 15. Januar 2012 an: dfleischmann@bch-fps.ch

LEHRSTELLEN: WARTE-SCHLANGE WIRD KÜRZER

Auf dem Lehrstellenmarkt macht sich der Rückgang an Schülerinnen und Schülern leicht bemerkbar.

Gemäss Lehrstellenbarometer vom August haben 2011 hochgerechnet 72 500 Jugendliche eine berufliche Grundbildung begonnen (2010: 73 500). Das Lehrstellenangebot der Unternehmen liegt hochgerechnet bei 93 500, davon wurden 87 000 Lehrstellen vergeben. Dass die Angaben der Jugendlichen und der Firmen zu den besetzten Lehrstellen um 14 500 differieren, wirft allerdings kein gutes Licht auf die Erhebungen. 6500 Lehrstellen sind offen geblieben (2010: 7000) – laut Unternehmen zumeist darum, weil nur ungeeignete Bewerbungen eingetroffen seien.

Dass das Angebot auch aus Sicht der Schülerinnen nicht perfekt ist, zeigt deren Urteil über ihre Lehrstelle: 72 Prozent der Personen, die im Herbst eine berufliche Grundbildung begonnen haben, haben ihren Wunschberuf gewählt. 7 Prozent hätten lieber eine Grundbildung in einem anderen Beruf begonnen, für 13 Prozent ist die Grundbildung in einem Betrieb nur zweite Wahl. Diese Werte sind in den vergangenen Jahren relativ konstant geblieben. Interessant ist, dass dennoch 98 Prozent der neuen Lernenden zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrer gegenwärtigen Situation sind. Von den Jugendlichen, die 2011 keine berufliche Grundbildung in einem Betrieb begonnen haben, haben 63 Prozent gar nie eine Lehrstelle gesucht.

Erfreulich ist, dass die «Warteschlange» für eine Lehrstelle kleiner geworden ist: Die Anzahl jugendlicher, die sich 2011 vor der Ausbildungswahl befanden und sich für das Jahr 2012 für eine Lehrstelle interessieren oder bereits eine Zusage für eine Lehrstelle 2012 haben, ist gegenüber dem Vorjahr von 20 500 auf 17 500 gesunken.

DF



TopAutomation

Diese Lehrmittel richten sich an die Automatenbauingenieur/innen, Automatenbauingenieur/innen und Elektroniker/innen. Behandelt werden die Grundlagen der Fachgebiete Zeichnungstechnik und Werkstofftechnik (Band 1), Elektrotechnik und Elektronik (Band 2) sowie Automation (Band 3).

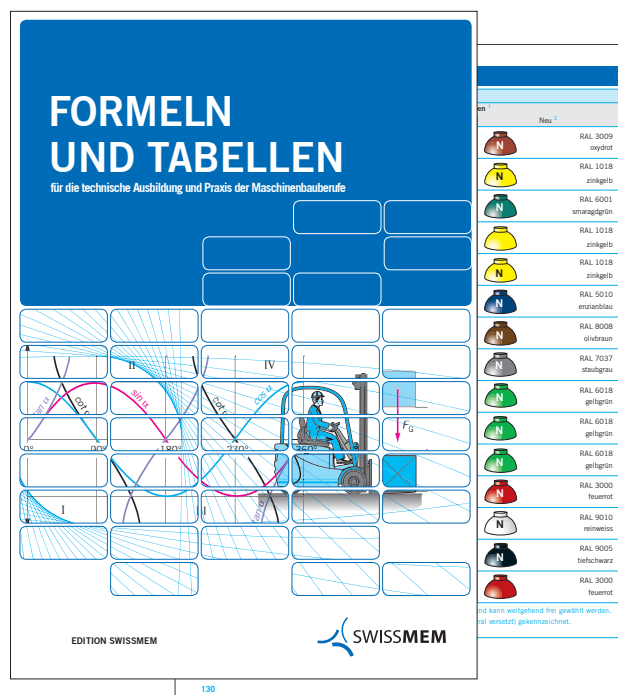
In Band 1 werden anhand von sieben sehr unterschiedlichen Bauteilen einer Verpackungsmaschine die Grundkenntnisse der beiden Fachgebiete exemplarisch in sieben Bauteil-Kapiteln handlungsorientiert präsentiert. Dem Lernenden werden die Lehrstoffe aktiv, mit steigendem Schwierigkeitsgrad und mit zunehmender Anzahl der Handlungsfelder vermittelt. Sonderthemen ergänzen einzelne Kapitel. Der gleiche didaktische Ansatz spielt auch in den Bänden 2 und 3.

Ausgaben für Lehrpersonen unterstützen eine Ausbildung, die nicht nur lehrreich sein wird, sondern auch den Lernenden und dem Lehrpersonal Spass machen soll.

XXTA 1S	Werkstoff- und Zeichnungstechnik (134 Seiten, A4)	CHF 38.-
XXTA 2S	Elektrotechnik und Elektronik (ca. 200 Seiten, A4)	CHF 38.-
XXTA 3S	Automation (erscheint Januar 2012, ca. 200 Seiten, A4)	CHF 38.-
	zu jedem Band gibt es eine Lehrpersonen-Ausgabe	CHF 90.-

Formeln und Tabellen Maschinenbau

- Bestehendes Formelbüchlein wurde in allen Themen erweitert
- Abgestimmt mit dem KoRe
- Abgestimmt mit dem Qualifikationsverfahren (BK-Prüfungen)



XXFT 1	Formeln und Tabellen (144 Seiten, A5)	CHF 28.-
--------	---------------------------------------	----------

Bestellungen an: – Swissmem Berufsbildung, Brühlbergstrasse 4, 8400 Winterthur
– Fax: 052 260 55 59, Tel. 052 260 55 55
– E-Mail: vertrieb.berufsbildung@swissmem.ch
– **Online-Shop:** www.swissmem-berufsbildung.ch

Andere QV braucht das Land

Jahr für Jahr wird viel Geld, Zeit, Engagement und Einfallsreichtum für die Durchführung der Abschlussverfahren LAP/QV einer Lehre aufgewendet. Diese weisen jedoch grosse Mängel auf. Sie sind ungerecht und wenig aussagekräftig.

Ungerecht. Im Rahmen der Schlussprüfungen für ein EFZ scheiterten im Jahr 2010¹ von den angetretenen Personen bei den Bodenlegern jede dritte, bei den Gipserinnen jede vierte, bei den Sanitärmon-teuren jede fünfte, bei den Zweiradmecha-nikerinnen jede siebte, bei den Kaufleuten (Profil E) jede zwölfte, bei den Schreiner-n jede dreissigste, bei den Polymechani-kerinnen jede hundertste und bei den Kon-struktoren jede zweihundertste Person. Auch kantonal sind die Unterschiede be-merkenswert. Von hundert Angetretenen scheiterten in der Waadt fünfundzwanzig, im Tessin fünfzehn, in Zürich neun und in Luzern fünf. Diese Unterschiede kann man nicht ausschliesslich mit der Leistungsfä-higkeit der Geprüften erklären. Kantonal unterschiedliche Prüfungspolitik, unter-schiedliche Begleitung während der Lehr-zeit (etwa auch mit «Wegberatung»), unter-schiedliche Qualität in der Ausbildung und im Prüfungsverfahren spielen sicher eine Rolle. Allerdings trägt nur eine Partei die Konsequenzen. Das sind die Geprüften.

Und das ist ungerecht. Etwas zuge-spitzt könnte man formulieren, dass eine zukünftige Berufs-

lernende die Bestehenswahrscheinlichkeit in der Lehre recht stark beeinflussen kann durch die geeignete Wahl des Berufs und des Ausbildungskantons – unabhängig von der eigenen Leistungsfähigkeit.

Wenig aussagekräftig. Die auf einen Zehntel gerundete Schlussnote ist das Ergebnis der QV. Bei der Kauffrau im E-Profil heisst das zum Beispiel: Teilnoten aus acht zum Teil sehr unterschiedlichen Fächern (eingeschlossen sind über 130 Erfahrungsnoten), alle erworben im Verlauf von drei Jahren, werden am Schluss auf ausgeklügelte Art zusammengezählt und dividiert. Die Aus-sagekraft dieser Note tendiert gegen Null, denn man weiss nicht, welche Informati-onen man aus ihr ableiten kann. Messtech-nisch ist das ein Horror. Unterschiedliche Leistungsaspekte müssten getrennt bewer-tet werden. Der Aufwand der lernenden Person, von Lehrkräften und Ausbilden-den ist immens, um zur Schlussnote zu gelangen, ihre Aussagekraft steht in einem krassen Missverhältnis dazu. Das müssen und können wir besser machen.

Dazu zwei Vorschläge. *Erstens:* Die Abschluss-prüfung beschränkt sich auf die Aussage «EFZ bestanden» bzw. «nicht bestanden». Das ist in der grossen Mehrzahl der Fälle keine sehr aufwendige Angelegenheit. Aus-bildende und Lehrkräfte können in der Regel schon bald – zum Beispiel bei der Standort-bestimmung (KV), bei der Zwischenprüfung (swissmem-Berufe) oder beim dritten Bil-dungsbericht – mit grosser Treffsicherheit voraussagen, ob die Berufslernende besteht oder nicht. Für die kritischen Fälle könnte man ein umfangreicheres Verfahren durch-führen.

Zweitens: Portfolio. Die gewonnene Zeit, Kraft, Energie und Motivation könnte nun von allen Beteiligten genutzt werden, um an einem für die lernende Person aussagekräf-tigen Portfolio zu arbeiten. Viele Elemente sind jetzt schon vorhanden. Die Lern- und Leistungsdokumentation könnte in dieser Richtung weiterentwickelt werden. Die Prozesseinheit (KV), die Vertiefungsarbeit (ABU), die IPA (swissmem-Berufe) würden so aufbereitet, dass sie auch im Portfolio abgelegt werden können. Die Besonderheit des Lehrbetriebs, welche dem Lernenden den Erwerb spezieller Kompetenzen er-möglichte, müsste sich in geeigneten Ar-beitsbelegen im Portfolio finden. Und vor allem: Die Berufslernenden würden viel stärker mit in die Pflicht genommen. Sie ständen vor der Frage, welches Profil sie als Berufsleute haben wollen und wie man dieses dokumentieren könnte.

¹ Statistik der beruflichen Grundbildung 2010, Bun-desamt für Statistik BFS

f. D'année en année, beaucoup d'argent, d'engagement et d'imagination sont dépensés pour l'organisation des procédures sanctionnant la fin des apprentis-sages. Or ces procédures sont entachées de graves carences, de par leur caractère injuste et peu significatif. Et pourtant il y aurait moyen de traiter autrement cette question!
www.bch-folio.ch (0611_kuster_f)



GUTER AUSGLEICH ZUR KÖRPERARBEIT

«Ich kann nur jedem empfehlen, die Berufsmatura zu machen. Natürlich muss ich mehr lernen als die anderen und habe manchmal Prüfungen nach sechstägigen Arbeitsschichten. Aber die Ausbildung zur «Fachfrau Gesundheit» ohne die BMS würde mich intellektuell zu wenig fordern. Die zusätzlichen Schultage sind für mich ein guter Ausgleich zur körperlich anstrengenden praktischen Arbeit im Spital. Ein Höhepunkt der bisherigen Ausbildung war eine Reise nach Venedig, wo ich für die IDPA auf den Spuren des berühmten Anatomen Andreas Vesalius forschen konnte. Was ich nach der Berufsmatura machen werde, ist noch offen. Es gibt für mich im Moment verschiedene Wege – eine weitere Ausbildung zur Hebamme an der Fachhochschule oder die Vorbereitung auf ein Studium an einer Wirtschafts- oder Rechtsfakultät beispielsweise.»

Kristina Rubli, 3. Lehrjahr, Fachfrau Gesundheit

EINE WELT FÜR SICH

«Lernende, welche zusätzlich zur Berufsfachschule die Berufsmaturitätsschule machen möchten, werden von uns darin bestärkt. Die geringere Präsenzzeit am Arbeitsplatz ist kein Problem, solange nicht alle Lernenden die BMS machen. Im Moment liegt die Quote bei 25 Prozent. Wenn alles gut läuft, ist die BMS im Betrieb kein Thema. Auch die Inhalte des Unterrichts betreffen die Arbeit im Spital nicht gross. Nur die Doppelbelastung kann zum Problem werden: Da die Arbeit am Spital körperlich und psychisch hohe Anforderungen an die Lernenden stellt, muss deren Belastbarkeit schon recht gross sein. Aber wer die BMS macht, muss ja zuerst eine Prüfung bestehen und ist grundsätzlich dazu motiviert. Bewusst fördern können wir die Lernenden dabei nicht. Spital und Schule sind klar getrennt.»

Kathrin Fankhauser, Ausbilderin

Alle Bilder und dazu gehörenden Texte im Titelthema von Reto Schlatter

Rahmenlehrplan mit deutlichen Akzenten

Noch sind nicht alle Details geklärt, aber die Eckpfeiler des neuen Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität sind gesetzt. Die Anforderungen, besonders jene für die einzelnen Fächer, sind einheitlicher und konkreter definiert als bisher. Zudem sind die Fächer noch stärker auf die Vorbereitung auf einen mit dem Beruf verwandten Fachbereich einer Fachhochschule ausgerichtet.

Interview und Fotos von Daniel Fleischmann

Peter Bonati, ein einziger Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (RLP-BM) löst die vier alten Rahmenlehrpläne der sechs BM-Richtungen ab. Können Sie die Gründe für diese Vereinheitlichung darlegen?

Peter Bonati Mit dem neuen Rahmenlehrplan kann die Berufsmaturität in ihrer Vielfalt kohärenter dargestellt werden. Er zeigt die schulischen Bedingungen für den Übertritt an eine Fachhochschule übersichtlich und in ihrer ganzen Breite. Zudem ist der neue Rahmenlehrplan eine Art Charta, die die Berufsmaturität national und international noch bekannter machen soll.

Wozu dient der neue Rahmenlehrplan?

Mit dem neuen Rahmenlehrplan sind drei Ziele verbunden: Erstens soll er das BM-Angebot koordinieren und sichern. Zu diesem Zweck werden die Bildungsgänge für die Berufsmaturität neu zu «Ausrichtungen» gruppiert. Bei deren Planung war wichtig, dass die Angebotsstrukturen in den Regionen erhalten bleiben; so wird es auch künftig möglich sein, berufsgemischte Klassen einzurichten. Zweitens ist mit dem neuen RLP-BM die Vorgabe an die Regionen, Kantone und Berufsfachschulen verbunden, Schullehrpläne zu erarbeiten. Und drittens stärkt der Rahmenlehrplan die Qualität der BM: Er regelt die Lernge-

biete und Kompetenzen auf Ebene der Fächer verbindlicher als die aktuellen Rahmenlehrpläne, stellt hohe Anforderungen an das interdisziplinäre Arbeiten und regelt neu die mehrsprachige BM.

Wie funktionieren die neuen Ausrichtungen?

Die fünf Ausrichtungen lösen als Bezeichnung für das BM-Angebot die bisherigen Richtungen ab. Sie bündeln die Bildungsgänge der Berufsmaturität nach den dem Beruf (EFZ) verwandten FH-Studienbereichen (Tabelle). So wird die «BM technische Richtung» künftig in der Berufsmaturität mit der Ausrichtung «Technik, Architektur, Life Sciences» zu finden sein (terminologische Änderungen vorbehalten). Grund für die Abkehr von den bishe-

rigen Bezeichnungen, welche die Berufe eher nach den Berufsfachschulen klassierten, ist die stärkere Orientierung an den Studienbereichen der Fachhochschulen. Damit wird die BM als Königsweg an die Fachhochschulen gestärkt: Die BM wird mit dem neuen Rahmenlehrplan noch expliziter zum Ausweis der Fachhochschulreife. Dies zeigt sich auch an den fachspezifischen Elementen des RLP-BM: In mehreren Fächern werden die Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen nach FH-Studienbereichen differenziert und zu Gruppen zusammengefasst, die sich inhaltlich unterscheiden. Beispiel: Wer sich auf den FH-Studienbereich Chemie und Life Sciences vorbereitet, hat mehr Mathematik und in einer anderen Zusammensetzung

AUSRICHTUNGEN* DER BM MIT ZUORDNUNG DER FH-STUDIENBEREICHE

Ausrichtungen der Berufsmaturität	Mit dem Beruf (EFZ) verwandte FH-Studienbereiche
Technik, Architektur, Life Sciences	Technik und Informationstechnologie Architektur, Bau- und Planungswesen Chemie und Life Sciences
Natur, Ernährung und Landschaft	Land- und Forstwirtschaft
Wirtschaft und Dienstleistungen	Wirtschaft und Dienstleistungen • Orientierung Wirtschaft • Orientierung Dienstleistungen
Gestaltung und Kunst	Design
Gesundheit und Soziales	Gesundheit Soziale Arbeit

* Die Bezeichnungen sind noch provisorisch

Peter Bonati, 69, ist im Auftrag des BBT pädagogischer Begleiter der Erarbeitung des Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität. Er war während zwölf Jahren Gymnasiallehrer und leitete dann 20 Jahre lang die Abteilung Höheres Lehramt der Universität Bern (Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe II). Seit neun Jahren ist Peter Bonati als Schul- und Unternehmensberater selbständig tätig. Mit Rudolf Hadorn zusammen ist er Autor des Handbuches «Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen» (hep verlag, 2. Auflage 2009).



als in der Ausrichtung Gesundheit und Soziales. Der internen Differenzierung der Fächer sind aber Grenzen gesetzt: Sie muss schulorganisatorisch umsetzbar sein.

Bleibt angesichts der stärkeren Anbindung an einzelne Studienbereiche der allgemeinbildende Charakter der Berufsmaturität gewahrt?

Im Rahmen der BM werden die Lernenden auf «ihren» Fachhochschul-Studienbereich vorbereitet. Aber ebenso zentral ist, dass der allgemeine Fachhochschulzugang erhalten bleibt. Wir wissen zum Beispiel, dass sich für ein FH-Studium in Sozialer Arbeit traditionell viele BM-Absolvierende aus dem kaufmännischen Bereich einfinden. Solche «Wechsel» werden auch künftig möglich sein, ebenso der Zugang an die Universitäten via Passerelle. Zu einer Berufsmaturität gehört, dass sie eine gewisse Breite aufweist und Grundlagenfächer wie Sprachen oder Ergänzungsfächer mit allgemeinbildendem Charakter anbietet. Die hohe Bedeutung der Allgemeinbildung erkennen gerade auch Wirtschaftsvertreter.

Wie deckungsgleich sind denn die Studienpläne für die Lernenden in unterschiedlichen Ausrichtungen der Berufsmaturität?

Als Motto gilt: Es werden jene Fächer nach Ausrichtungen der BM differenziert, bei denen es die FH-Vorbereitung erfordert. Es gibt dabei zwei Mittel zu dieser fachinternen Differenzierung: ein quantitatives Mittel (die Fächer werden in Bezug auf die Lektionenzahl differenziert) und ein qualitatives Mittel (die Fächer werden in Bezug auf ihre Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen differenziert). Dies ergibt:

Grundlagenbereich: Die fachinterne Differenzierung gilt für «Mathematik», «zweite Landessprache» und «dritte Sprache / Englisch». «Erste Landessprache» wird in allen Ausrichtungen gleich unterrichtet.

Schwerpunktbereich: Fachintern differenziert werden «Finanz- und Rechnungswesen», «Naturwissenschaften» sowie «Wirtschaft und Recht»; nicht fachintern

differenziert werden «Gestaltung, Kunst, Kultur», «Information und Kommunikation», «Mathematik» und «Sozialwissenschaften».

Ergänzungsbereich: Die drei Fächer «Geschichte und Politik», «Technik und Umwelt» sowie «Wirtschaft und Recht» werden nicht fachintern differenziert.

Der RLP-BM bildet die Grundlage für die Lehrpläne für anerkannte Bildungsgänge («Schullehrpläne»). Welche Leitplanken setzt er?

Der Rahmenlehrplan gibt den nachfolgenden Stufen (Kantone, Schulen, Fachschaften) klare Leitplanken, aber er lässt Räume für die Gestaltung des Schullehrplans. Das war schon bisher so: Dieser Spielraum ist ja die Voraussetzung dafür, dass die Schulen den RLP-BM angepasst an die Ausrichtung, Zusammensetzung der Schülerschaft, Organisation oder Schulgrösse umsetzen können. Der Rahmenlehrplan strebt deshalb eine optimale Regelungsdichte an, aber keine maximale. Die vier zentralen Leitplanken des neuen Rahmenlehrplans sind folgende: Erstens legt der RLP-BM wie erwähnt die Ausrichtungen und die FH-Studienbereiche fest, an denen sich die beruflichen Grundbildungen orientieren. Zweitens ordnet der

Die ausführliche Beschreibung von Lerngebieten (mit Lektionendotationen) und fachlichen Minimalkompetenzen bildet den Kern des Rahmenlehrplans.

RLP-BM die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer diesen Ausrichtungen zu. Er verteilt die 1440 Lektionen BM-Unterricht vollständig; 1400 Lektionen entfallen auf den fächerbezogenen Unterricht, 40 Lektionen auf die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA). Drittens definiert der RLP-BM die Rahmenbedingungen für das interdisziplinäre Arbeiten (IDA) und die mehrsprachige Berufsmaturität. Und viertens legt der RLP-BM für jedes Fach minimal vier Elemente fest:

Lerngebiet
und Lektionen
pro Lerngebiet

BEISPIELE: LERNGEBIET, TEILGEBIET, FACHLICHE KOMPETENZEN

Erste Landessprache (Grundlagenbereich)	2. Schriftliche Kommunikation (100 Lektionen)	Die Lernenden können
	2.1. Lesen und Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetechniken und -strategien gezielt einsetzen • schriftliche Texte differenziert verstehen und das Wesentliche erfassen • sich in gebräuchlichen schriftlichen Texten grammatikalisch korrekt, mit differenziertem Wortschatz und in ansprechender Form ausdrücken • eigene Standpunkte, Ansichten und Ideen klar und adressatengerecht formulieren und begründen • sprachliche, stilistische und rhetorische Mittel gezielt einsetzen • eine Auswahl an Wörterbüchern, Informationskanälen und Schreibmedien nutzen
	2.2. ...	• ...
Finanz- und Rechnungswesen (Schwerpunktbereich)	5. Abschlussarbeiten und besondere Geschäftsfälle (60 Lektionen)	Die Lernenden können
	5.1. Rechnungsabgrenzungen und Rückstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • den Periodenerfolg mithilfe der entsprechenden Konten korrekt abgrenzen und überspringende Posten bereinigen • Rückstellungen verschiedener Art bilden, auflösen und von den passiven Rechnungsabgrenzungen unterscheiden
	5.2. Abschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> • den Zweck der Abschreibungen erklären und Abschreibungsbeträge linear und geometrisch degressiv berechnen • den Abschreibungsbetrag gemäss direkter und indirekter Abschreibungsmethode mithilfe der richtigen Konten verbuchen • einen Wechsel der Abschreibungsmethode (inkl. Berechnungen) buchhalterisch durchführen
	5.3. ...	• ...

Teilgebiet

Fachliche
Kompetenzen

- allgemeine Bildungsziele (Porträt des Faches);
- überfachliche Kompetenzen in einer fachspezifischen Auswahl;
- Lerngebiete und fachliche Kompetenzen;
- wo nötig: Gruppierung der Lerngebiete und Fachkompetenzen nach Gruppen verwandter FH-Studienbereiche.

Die im vierten Punkt erwähnte, ausführliche Beschreibung von Lerngebieten (mit Lektionendotation) und fachlichen Minimalkompetenzen bildet den Kern des geplanten Rahmenlehrplans. Sie macht ihn zu einem Dokument, das für die Qualität der Regelungen in den Schullehrplänen förderlich ist. So sind die im Rahmenlehrplan genannten Lerngebiete und Teilgebiete eine verbindliche Vorgabe für die Erarbeitung der Schullehrpläne. Die meisten bisherigen fachspezifischen Rahmenlehrpläne waren weniger detailliert.

Diesem Rahmen stehen Gestaltungsräume für die Kantone und Berufsfachschulen gegenüber. Die Kantone entscheiden etwa darüber, welche Sprachen an ihren Schulen angeboten werden, wie sie mit nicht bestandenen Berufsmaturitätsprüfungen verfahren oder wie sie die regionale Vorbereitung der schriftlichen Abschlussprüfungen organisieren wollen. Sie können einen kantonalen Schullehrplan für eine oder gar für alle Ausrichtungen erlassen, wie dies zum Beispiel der Kanton Waadt in der Vergangenheit machte.

Der Rahmenlehrplan macht keine verbindlichen Aussagen darüber, welche Bereiche durch die Schullehrpläne zwingend zu regeln sind. Können Sie persönliche Empfehlungen dazu machen?

Generell empfehle ich auf Ebene der Schule Regelungen über die Bildung berufsreiner und -gemischter Klassen sowie über die Prüfung von Vorleistungen für die BM2, über deren Anrechnung dann der Kanton entscheidet. Auf die Fächer bezogen machen Festlegungen über die

zeitliche Verteilung der Lerngebiete auf die Semester und Schuljahre Sinn, die im Rahmenlehrplan nicht zu finden sind. Der Schullehrplan regelt deshalb auch mit Vorteil die inhaltliche Abfolge der Lerngebiete im Unterricht. Beim interdisziplinären Arbeiten, das ja zehn Prozent des BM-Unterrichts umfassen soll, ist es notwendig, Organisationsformen festzulegen (interdisziplinäre Unterrichtssequenzen, Kleinprojekte, selbst organisiertes Lernen) und dies soweit erforderlich auch in den Pensen der Lehrpersonen zu berücksichtigen. Kleine Schulen werden hier andere Regelungen treffen müssen als grosse. Zur IDPA sind Aussagen über die Gestaltung der Benotung (Anteil des Erarbeitungsprozesses, des Produkts und der Präsentation) erforderlich. Das sind nur einzelne Hinweise, über die man hinausgehen kann – etwa indem man in den Fachlehrplänen die Lern- und Teilgebiete sowie die fachlichen Kompetenzen weiter konkretisiert. Die bis Ende 2013 auf Grund des RLP-BM angepassten Lehrpläne für anerkannte Bildungsgänge

sind zu validieren und durch das BBT neu zu anerkennen.

Soll der neue Rahmenlehrplan die Unterrichtsdidaktik verändern?

Die erwähnten Vorgaben etwa zum interdisziplinären Arbeiten, zu den Lerngebieten oder zu den Fachkompetenzen und deren Gruppierung nach FH-Studienbereichen beeinflussen die Unterrichtsgestaltung inhaltlich und organisatorisch. Die Unterrichtsdidaktik hingegen wird auch in Zukunft weitgehend von der Lehrperson selber bestimmt. Der methodische und inhaltliche Spielraum dafür muss auch bei der Erstellung der Schullehrpläne gewahrt werden. Für den Unterrichtserfolg bleiben die Lehrpersonen und die Lernenden verantwortlich. So fällt die Lehrperson didaktische Entscheidungen und zieht beispielsweise aufgrund der Zusammensetzung der Klasse ein Teilgebiet vor oder schliesst fachliche Lücken. Solche Entscheide sind vor allem zu Beginn des BM-Unterrichts wegen des unterschiedlichen Eintrittsni-

veaus der Lernenden wichtig, insbesondere in berufsheterogenen Klassen. Die Qualität des Unterrichts wird wesentlich von selbständigen, mitdenkenden und voraus-

Wir haben mit den zwölf Arbeitsgruppen intensiv darum gerungen, dass nicht zu viel Stoff in den Rahmenlehrplan getragen wird.

schauenden Lehrpersonen gemacht. Das ist nicht nur meine Überzeugung, sondern humanistische Tradition und durch die Unterrichtsforschung belegt.

Sind die fachspezifischen Rahmenlehrpläne schlank genug, dass auch Zeit für verarbeitendes und selbständiges Lernen bleibt?

Es wurde in teilweise harten Auseinandersetzungen mit den zwölf Arbeitsgruppen darauf geachtet, dass nicht zu viel Stoff in den Rahmenlehrplan getragen wird. Es darf nicht sein, dass Unterricht nur «durchgenommen», der Stoff in Eile angelernt wird. Vernetztes Denken erfordert die Chance zum Versuch und zum Irrtum, und das verlangt zeitliche Ressourcen. Ich hoffe, dass wir nun die richtige Stofffülle erreicht haben: Sie definiert zum einen ein maturitätsgerechtes fachliches Niveau und ist zum anderen von den Lernenden und den Lehrpersonen vernünftig zu bewältigen.

Die Erstellung von Schullehrplänen ist aufwändig. Empfehlen Sie den Schulen, schulübergreifende Lehrpläne zu entwickeln?

Ich kann mir gut vorstellen, dass kantonale und schulübergreifende Lehrpläne eingerichtet werden. Die Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen ist für eine Schule aber immer auch eine Entwicklungschance. Die Umsetzung des interdisziplinären Arbeitens, die Überprüfung der Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien, die Förderung der überfachlichen Kompetenzen etwa via Portfolio, Querabsprachen zwischen den Fächern, die Einführung einer mehrsprachigen BM, die Gestaltung der Leistungsbewertung – das alles sind Herausforderungen, die der Schulentwicklung dienen. Ich möchte dafür werben, diese Chance zu ergreifen und die Fachschaften in den Schulentwicklungsprozess einzubinden.

Der neue Rahmenlehrplan operiert mit einem Kompetenzmodell. Weshalb?

Der RLP-BM basiert auf einem Kompetenzmodell, das vom Zusammenwirken fachlicher und überfachlicher Kompetenzen der Lernenden bestimmt ist. Der Berufsmaturitätsunterricht muss im Hinblick auf die Studierfähigkeit an einer Fachhochschule und die persönliche Reife der Lernenden beides vermitteln und fördern. Fachliche Kompetenzen sind Min-

REGELUNGEN ZUR BM2

In der BM2 können auch künftig Vorleistungen angerechnet werden. Der Rahmenlehrplan hält aber keine Mindestlektionenzahl für die BM2 mehr fest.

Der vorliegende Rahmenlehrplan gilt sowohl für die lehrbegleitende Berufsmaturität als auch für die BM2 (nach der Lehre). Wie schon bisher, so wird es auch nach neuem RLP-BM möglich sein, bereits erworbenes Wissen zu anerkennen und individuelle Dispensationen oder generelle Stundenreduktionen vorzunehmen. Die Schulen müssen für die BM2 ohnehin neue Stundentafeln verfassen, die kantonal zu genehmigen sind. Anrechnungen machen etwa für Lerngebiete Sinn, die schon während der Lehre bearbeitet wurden – für die kaufmännische Grundbildung etwa sind Anpassungen in Fächern wie Wirtschaft und Recht sinnvoll. Individuelle Dispensierungen sind namentlich bei den Fremdsprachen denkbar, wo Lernende ihren Lernstand mit internationalen Zertifikaten dokumentieren können.

Während der bisherige Rahmenlehrplan für die BM2 eine Mindeststundenzahl von 1200 Lektionen definierte, entfällt im neuen RLP-BM gemäss Entwurf eine solche Festlegung. Einzelne Kantone haben den Spielraum nach unten auch aus Kostenüberlegungen genutzt. Die Maturitätsprüfungen für die BM1 und die BM2 bleiben identisch.

DF

Anzeige

Ihr Feedback ist uns wichtig.

Was denken Sie über Wings Lehrmittel?
Sagen Sie uns Ihre Meinung auf www.wings.ch

Aufs Wesentliche konzentriert: Motivation.

Die Wings IKA Gesamtunterlage ist ideal für einen involvierenden Unterricht. Denn das Gelernte kann mittels Übungen und Lernsituationen laufend verinnerlicht werden. Wings IKA Lehrmittel umfassen Zusatzmaterialien für Sie als Lehrperson und werden jährlich an Unterrichts- und IT-Anforderungen angepasst. Mit ein Grund, weshalb Lehrkräfte seit über 15 Jahren auf Wings als Lehrmittelpartner vertrauen. Mehr über unser breites Angebot an IKA Produkten erfahren Sie unter www.wings.ch/ika oder der Servicenummer 043 888 21 51.



destkompetenzen, welche von der Mehrheit der Lernenden bei Abschluss eines Faches zu erreichen sind. Charakteristisch für die fachspezifischen Rahmenlehrpläne im neuen RLP-BM ist die enge Bindung der fachlichen Kompetenzen (Handlungsorientierung) an die Lerngebiete (Inhaltsorientierung) des Faches. Damit lässt sich das am Ende des BM-Unterrichts zu erreichende Wissen und Können beschreiben. Die fachlichen Kompetenzen werden in einer breiten Palette dargestellt, um der Verschiedenartigkeit des fachlichen Wissens und Könnens im Berufsmaturitätsunterricht gerecht zu werden. In diesem geht es einerseits um den Aufbau komplexer Wissensstrukturen (z.B. Umgang mit Geschäftsabläufen im Finanz- und Rechnungswesen; Situierung eines Textes im historischen und gesellschaftlichen Kontext in der ersten Landessprache) und um die Entwicklung offener Fähigkeiten (z.B. Selbständigkeit in allen Unterrichtsbereichen; Fantasie in Gestaltung, Kunst, Kultur; kritisch-forschendes Denken in den Naturwissenschaften). Beides bedingt fachliche Kompetenzen, die zu einem guten Teil nicht messbar, wohl aber mit Leistungskriterien beurteilbar sind. Andererseits gibt es immer auch enger gefasste und messbare Kompetenzen («Mehrwertsteuer-Geschäftsfälle verbuchen und abrechnen»,

«algebraische Äquivalenz erklären und anwenden», «eine gute Aussprache unter Beachtung der wichtigsten phonetischen Regeln pflegen»). Aus diesem konzeptionellen Grund werden die fachlichen Kompetenzen auch nicht zu Bildungsstandards ausdifferenziert. Sie werden jedoch so konkretisiert, dass sie der anerkannten Forderung nach Lehrplänen «mit erreichbaren Grössen» (Jürgen Oelkers) genügen. Überfachliche Kompetenzen sind allgemeine Fähigkeiten und persönliche Ressourcen der Lernenden und Bedingungen für den Lernerfolg. Die im Modell angeführten Begriffe (reflexive Fähigkeiten, Sozialkompetenz usw.) stehen für die verschiedenen Kategorien von überfachlichen Kompetenzen und sind breiter gefasst als in der Fachliteratur üblich; sie umfassen auch Sprachkompetenz, Interessen, Umgang mit der Informations- und Kommunikationstechnologie und praktische Fähigkeiten.

Diese Spannweite beruht auf der Einsicht, dass zur erweiterten Allgemeinbildung auch ein erweitertes Spektrum allgemeiner Fähigkeiten und persönlicher Ressourcen gehört. Die fachspezifischen Rahmenlehrpläne zeigen den Beitrag des jeweiligen Faches zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen.

In Ihrem Gutachten «Den Spielraum nutzen» erwähnen Sie auch Bildungsstandards. Was würden sie bewirken?

Ich rege an, ausgehend vom neuen Rahmenlehrplan in einem zweiten Schritt Bildungsstandards als messbare und niveaugestufte Kompetenzen abzuleiten. Sie könnten als Grundlage für periodische unbenotete Vergleichstests über das Wissen und Können der BM-Lernenden dienen, aber auch für die regionalen schriftlichen Abschlussprüfungen. Solche Vergleichstests (wie bei PISA oder künftig bei Har-

Die IKA Gesamtunterlage von Wings.



Das Lehrmittel deckt den IKA Bildungsplan aller Profile ab und ist in verschiedenen Ausführungen (schwarzweiss, farbig, Ordner oder als Set von Einzelunterlagen) erhältlich. Der Informatikteil erfüllt die Leistungsziele des Informatik-Anwenders II SIZ (zertifiziert).



Eine kostenlose Lösungs-CD oder eine erweiterte IKA Kursleiter-CD mit Lernsituationen und Musterlehrplänen steht Ihnen zur Verfügung. Vierzehntäglich kann zudem von www.wings.ch eine neue, handlungsorientierte Aufgabenstellung heruntergeladen werden.



Ihr Partner für erfolgreiches Lernen

15 JAHRE WINGS | FÜHREND IN DER SCHWEIZ

WINGS
Lehrmittel und Kursunterlagen

moS) geben Auskunft über den Kompetenzstand der Lernenden und bilden die Grundlage für Verbesserungen. Im RLP-BM selbst würden Bildungsstandards die Präzision und Einheitlichkeit der Anforderungen zwar erhöhen, sie wären aber zu eng, weil sie nicht das gesamte Wissen

Nach dem jetzigen Stand der Planung ist «Geschichte und Politik» wegen seiner Bedeutung in allen Ausrichtungen gesetzt.

und Können der Lernenden erfassen, sondern nur seinen messbaren Teil. Durch die enge Verbindung von Lerngebieten und fachlichen Kompetenzen sind die Anforderungen ausreichend festgelegt.

Die Berufsmaturitätsverordnung (BMV) schreibt vor, dass die schriftlichen Abschlussprüfungen regional vorbereitet und validiert werden – und zwar unter angemessener Beteiligung der Fachhochschulen. Macht der Rahmenlehrplan dazu genauere Vorgaben?

Die BMV weist dem RLP-BM nur die Aufgabe zu, die Formen der Abschlussprüfungen festzulegen (mündlich, schriftlich oder praktisch; Dauer). Die BMV verlangt weiter, dass die schriftlichen Abschlussprüfungen, mit denen ja Grundlagen- und Schwerpunktfächer geprüft werden, regional vorzubereiten und zu validieren sind und dass dabei auch FH-Fachleute als Experten zum Zuge kommen. Zudem ergeben sich aus dem RLP-BM indirekt Vorgaben: Die Lerngebiete, die fachlichen Kompetenzen und die überfachlichen Kompetenzen, wie sie im Rahmenlehrplan beschrieben sind, bilden die Grundlage für die Entwicklung geeigneter Prüfungsaufgaben, von Bewertungskriterien und weiterer Beurteilungsgrundlagen. – Ziel ist es, die regionalen schriftlichen Abschlussprüfungen, die es in unterschiedlicher Organisationsform bereits gibt, mindestens kantonal und in geeigneten Regionen auch überkantonale durchzuführen.

Die BMV ermöglicht den mehrsprachigen BM-Unterricht. Was sieht der RLP-BM dazu vor?

Das Thema ist im RLP-BM in einer eigenen Richtlinie geregelt, vergleichbar mit derjenigen für das interdisziplinäre Arbeiten. Darin werden die Rahmenbedingungen für den mehrsprachigen Unterricht geklärt und die beteiligten Fächer, der Anteil der zweiten Sprache (und ausnahmsweise der dritten Sprache) und die Leistungsbeurteilung angesprochen. Zudem regelt die Richtlinie, unter welchen Bedingungen die mehrsprachige BM im Notenausweis zum BM-Zeugnis vermerkt wird (beteiligte Fächer, Anzahl Lektionen in der zweiten und allenfalls dritten Sprache, Abschlussprüfung). Interessierte Schulen setzen mit Vorteil diese – bewusst realistisch angesetzten – Rahmenbedingungen in einem Konzept für die mehrsprachige BM um.

Warum ist Geschichte und Politik Teil des Ergänzungsbereichs, obwohl es im Gegensatz zu Technik und Umwelt und Recht und Wirtschaft in allen BM-Ausrichtungen vorkommt, also keine Ergänzungsfunktion hat?

Die BMV bestimmt drei Ergänzungsfächer: «Geschichte und Politik», «Wirtschaft und Recht» sowie «Technik und Umwelt» und setzt fest, dass sie komplementär zu den Fächern des Schwerpunktbereichs anzubieten sind. Der RLP-BM wird diese Fächer entsprechend zuordnen, wobei nach dem jetzigen Stand der Planung «Geschichte und Politik» wegen seiner Bedeutung für die politische und staatsbürgerliche Bildung der Lernenden in allen Ausrichtungen gesetzt ist.

Wo sehen Sie, zusammenfassend, die wichtigsten Fortschritte des neuen Rahmenlehrplans?

Die Anforderungen, besonders diejenigen für die Fächer, sind einheitlicher und konkreter als bisher. Zudem ist der RLP-BM stärker auf die Lerngebiete und Kompetenzen ausgerichtet, welche für die Aufnahme eines FH-Studiums notwendig sind.

Wie lange hat der neue RLP-BM Bestand?

Es sollten zunächst mindestens zwei bis drei Ausbildungsgenerationen nach neuem Rahmenlehrplan die Abschlussprüfung abgelegt haben, damit man erste Erfahrungen sammeln kann. Realistisch ist eine Laufzeit von zehn Jahren, wobei Teilrevisionen vorher möglich sind – beispielsweise wenn neue FH-Studienbereiche entstehen oder konkrete einzelne Mängel zu beheben sind. Solche Reformarbeiten sind aufwändig, unabhängig vom Umfang. Am vorliegenden Projekt waren neben der Steuergruppe zwölf Arbeitsgruppen beteiligt, die die Kernteile für den BM-Unterricht, das heisst die fachspezifischen Rahmenlehrpläne und die Richtlinien des RLP-BM, verfasst haben. Diese Arbeitsgruppen – besetzt mit Lehrpersonen, Experten der Fachhochschulen und Delegierten der Organisationen der Arbeitswelt – haben eine immense Leistung erbracht.

Sie erwähnten eine Evaluation des RLP-BM und seiner Umsetzung. Ist eine solche wissenschaftliche Auswertung schon konkret vorgesehen?

Eine solche Evaluation ist nur zu begrüssen. Sinnvoll wäre meines Erachtens besonders die periodische Überprüfung des Studienerfolges der Absolventinnen einer BM, wie sie in Bezug auf die Gymnasiasten etabliert ist. Eine Evaluation des neuen RLP-BM ist vorgesehen und wird unter Ägide der Kantone durchgeführt werden; das Konzept ist aber noch nicht festgelegt.

Peter Bonati, vielen Dank für das Gespräch.

*f. Les assises de fondation du nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle sont posées. Les exigences ont été définies de manière plus uniforme et plus tangible que par le passé. Les branches sont en outre davantage conçues comme une préparation aux branches enseignées dans les divers domaines d'études des hautes écoles spécialisées. Peter Bonati, accompagnateur pédagogique durant l'élaboration du plan d'études cadre pour la maturité fédérale, explicite les enjeux de cette réforme.
www.bch-folio.ch (0611_fleischmann_f)*

Lesen Sie öfter mal **fremd**?



Gönnen Sie sich ein persönliches Exemplar von Folio.
Oder werden Sie Mitglied von BCH | FPS.

Sechs Ausgaben kosten 70 Franken pro Jahr.
Die Mitgliedschaft 130 Franken. Mail: info@bch-fps.ch

Folio

**DIE ZEITSCHRIFT DES BCH | FPS
FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER
IN DER BERUFSBILDUNG**

ÜBERSCHÄTZTER «HYPE»

«Für mich ist es entscheidend, dass die Lernenden das Fähigkeitszeugnis erlangen. Manche Lernende überschätzen ihre Möglichkeiten und folgen dem «Hype Berufsmatura». Es wäre besser, sie würden eine solide E-Profil-Lehre absolvieren und erst anschliessend die Berufsmaturität anstreben. Deshalb haben wir beschlossen, dass nur jene Lernende ins M-Profil eintreten dürfen, die bei der BM-Aufnahmeprüfung einen Notenschnitt von mindestens 4,3 aufweisen und im letzten Schuljahr das vorher erreichte Leistungsniveau halten können. Bei der Rekrutierung schauen wir nicht nur auf die Schulnoten, sondern beurteilen die Interessenten ganzheitlich. Der Anteil der Lernenden im M-Profil bewegt sich in unserer Firma immer bei etwa knapp der Hälfte. Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden mit und ohne BM gibt es im Alltagsgeschäft keine. In den ersten beiden Lehrjahren sind die Lernenden beider Profile zwei Tage in der Schule, und im dritten Lehrjahr fällt im M-Profil ein Schultag mehr an.»

*Sarah Thurnheer, Berufsbildnerin
Branche Privatversicherung*



WANDERN, STATT ITALIEN

«Was ich nach bestandener Berufsmatura machen will, ist noch offen. Wichtig ist, dass ich sie erst mal bestehe. Die Ansprüche sind recht hoch, ich muss einiges dafür tun. Die Schultage dauern oft von halb acht Uhr morgens bis halb sechs, und dann gilt es, für die vielen Prüfungen zu lernen. Aber der Aufwand lohnt sich, die Maturität öffnet mir verschiedene Wege. Die kaufmännische Berufsmatura hat ja auch den Vorteil, dass es dank den speziellen Berufsmaturaklassen keine Überschneidungen mit der Berufsfachschule gibt. Was mir besonders gefällt an der Ausbildung sind die zwei Sprachaufenthalte im Ausland. Im nächsten Frühling gehen wir für zwei Wochen nach Nizza. Ich bereue ein bisschen, dass ich im ersten Jahr als Wahlfach Geografie statt Italienisch gewählt habe. Statt nach Italien zu reisen, gingen wir wandern in der Innerschweiz!»

Vladimir Filipović, 2. Lehrjahr, Kaufmann



Denn das Leben ist nicht in Fächer sortiert

Kaum ein Bereich des bisherigen BM-Unterrichts wird übereinstimmend so kritisch beurteilt wie das interdisziplinäre Arbeiten (IDA) und die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA). Kein Wunder: Interdisziplinarität ist ein sehr junger Anspruch. Der neue Rahmenlehrplan soll dazu beitragen, dass ihm noch besser Rechnung getragen wird.

Text von Walter Mahler

Die Berufsmaturitätsverordnung (BMV) von 2009 trug den Entwicklungen in der Berufsbildung Rechnung und brachte eine umfassende Anpassung an das Berufsbildungsgesetz, das seit 2004 in Kraft ist. Zentraler Punkt ist eine grössere Flexibilität und Durchlässigkeit der Angebote. Zudem wird das interdisziplinäre Arbeiten vermehrt gefördert. Die bisherigen sechs Berufsmaturitätsrichtungen wurden zugunsten einer Schwerpunktsetzung aufgegeben. Diese «Ausrichtungen» orientieren sich nach wie vor am erlernten Beruf und an den Studienbereichen der Fachhochschulen.

BEDEUTUNG DES INTERDISZIPLINÄREN ARBEITENS

Warum wird dem interdisziplinären Arbeiten in der Berufsmaturität (BM) so viel Bedeutung zugemessen? Die Lösung und Bewältigung berufspraktischer Probleme ist per se eine interdisziplinäre Angelegenheit. Lernende in der beruflichen Grundbildung setzen sich täglich mit interdisziplinärem Wissen auseinander, sonst würden sie schlicht ihre Arbeit nicht zur Zufriedenheit ihrer Auftraggeber ausführen können. Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen müssen im Berufsalltag in einer Weise koordiniert und

miteinander verbunden werden, dass für reale Probleme sinnvolle, das heisst zweckdienliche Lösungen gefunden werden. Berufsleute mit einer erweiterten Allgemeinbildung (gemäss den statistischen Zahlen 2010 verfügen 20,6 Prozent der Lehrabschlüsse mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis [EFZ] über eine BM) sollten nicht bloss mehr Wissen und Kenntnisse besitzen, sondern auch über Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, bereits im ersten Semester an einer Fachhochschule verschiedene Wissensgebiete miteinander zu kombinieren: etwa beim Lösen von theoretischen oder praktischen Aufgaben oder beim Verfassen von Semesterarbeiten.

Studierende an den Fachhochschulen sollten kontextualisiertes Wissen erwerben, und sie sollten sich darin üben, Lösungsansätze für Fragestellungen aus verschiedenen Blickwinkeln oder Fachbereichen zu finden. In der Regel fallen Resultate besser aus, wenn sie multiperspektivisch im Team erarbeitet wurden. Diese Einsicht setzte sich auch an den Gymnasien und Universitäten durch. So hält das teilrevidierte Maturitätsanerkennungsreglement 2007 fest: «Jede Schule stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler mit fächerübergreifenden Arbeitsweisen vertraut sind». Die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission (EBMK) forderte denn auch von den Schulen bis Sommer 2010 konkrete Angaben über:

- Organisationsformen und Unterrichtsgefässe für den fächerübergreifenden Unterricht;
- Noten- und Promotionswirksamkeit des fächerübergreifenden Unterrichts;
- vorgesehene Qualitätskontrollen.

In der Berufsmaturitätsverordnung (BMV) von 1998 ist Interdisziplinarität nur im Zusammenhang mit den Ergänzungsfächern erwähnt. Gültiger verankert und in ihrem Umfang und in der Bewertungsmöglichkeit geregelt wurde sie erst in den vier Rahmenlehrplänen für die Berufsmaturität. In den letzten zehn Jahren haben die Interdisziplinarität und vor allem die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA) einen stetig höheren Stellenwert erhalten; so wünschte die Lehrerschaft eine separate Benotung der IDPA. In der BMV von 2009 schliesslich wird das

Es wird nicht mehr zwischen den drei Ebenen von Interdisziplinarität unterschieden. Neu geht man vom Begriff des interdisziplinären Arbeitens (IDA) aus.

interdisziplinäre Arbeiten (IDA) in Zielartikel 3 erwähnt und in Artikel 11 in Umfang, Inhalten und Leistungsbewertung geregelt.

INTERDISZIPLINÄRES ARBEITEN (IDA) IN DER BERUFSMATURITÄT

Die Interdisziplinarität und die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA) können entweder als Stärke oder als Überforderung der Berufsmaturität bezeichnet werden

– je nachdem wie gut die hohen Ansprüche von den Lernenden und Lehrenden erfüllt werden. Tatsächlich ist es in der Vergangenheit nicht immer gelungen, «ein Thema durch verschiedene Disziplinen in integrierender Weise, das heisst mit abgesprochenen Methoden und kohärenten Strategien im Rahmen einer projektorientierten Koordination und Planung durchzuführen», wie im Dossier zur Einführung des Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität (2001) vorgesehen ist. Vielfach waren

IDPA pluridisziplinäre Themendossiers, welche verschiedene Aspekte eines Themas additiv beschrieben, aber den fächerübergreifenden Mehrwert einer Problemlösung, eines Produkts oder einer Erkenntnis zu wenig reflektierten. Als Schwächen dürfen auch die ungleiche Beteiligung der Fächer bei den IDPA, die teilweise mangelnde Betreuung (in einigen Kantonen wird der Aufwand der Lehrpersonen nicht angemessen honoriert), die grosse Heterogenität bei der

Bewertung und Präsentation der IDPA und die ungenügenden Methodenkompetenzen bei zu früher Durchführung der IDPA in unteren BM-1-Klassen bezeichnet werden. Ferner erfolgte die Heranführung der BM-Lernenden an die IDPA nicht in allen Schulen systematisch.

Dennoch stimmen die in den letzten zehn Jahren gemachten Erfahrungen optimistisch. Darum wurde in der BMV von 2009 das interdisziplinäre Arbeiten explizit allen Fächern zugeteilt und aufgewertet. Über die Anpassungen und Präzisierungen gibt die Tabelle «Interdisziplinarität in der BMV 1998 und 2009» Auskunft.

WAS IST NEU?

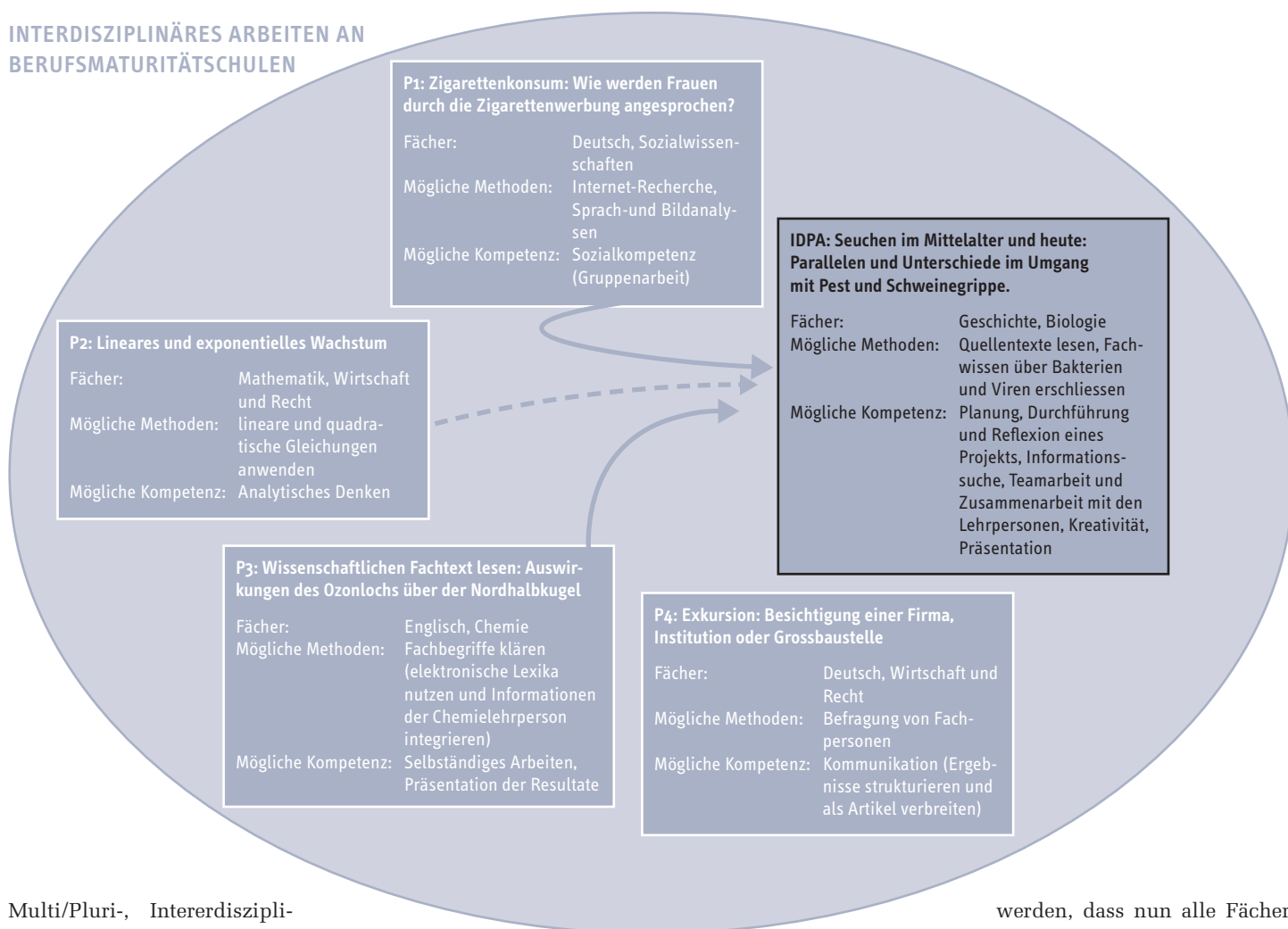
Gemäss den allgemeinen Bildungszielen in den neuen, noch nicht verabschiedeten Richtlinien zum interdisziplinären Arbeiten im RLP-BM sollen die Lernenden in der Lage sein, ein Thema selbständig zu untersuchen oder zu gestalten sowie die Ergebnisse in geeigneter Form zu präsentieren. Sie sollen lernen, ihr disziplinäres Wissen und Können zu erweitern und in einem neuen Kontext anzuwenden. Ferner sollen die Lernenden befähigt werden, in Zusammenhängen und Systemen zu denken, wissenschaftlich zu recherchieren und zu dokumentieren sowie im Team oder allein zu arbeiten. Des Weiteren üben sie sich in kritischer Reflexion und Diskussion. Für den Gesamterfolg des interdiszi-

Schwächen sind die ungleiche Beteiligung der Fächer bei den IDPA, die teilweise mangelnde Betreuung oder sehr heterogene Bewertungen.

plinären Arbeitens ist ausschlaggebend, ob Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden aus zwei oder mehreren Fächern so integriert werden, dass der Kompetenz- und Erkenntnisgewinn die Möglichkeiten des Einzelfachs übersteigt. Es wird nicht mehr zwischen den drei Ebenen von Interdisziplinarität (Intra-,

INTERDISZIPLINARITÄT IN DER BMV 1998 UND 2009	
Interdisziplinarität und IDPA in der BMV 1998	Interdisziplinäres Arbeiten und IDPA in der BMV 2009
Im RLP-BM konkretisiert	In der BMV geregelt und in den Richtlinien zum IDA im RLP-BM 2012 konkretisiert
IDPA in den letzten zwei Semestern Die Heranführung der Lernenden an die IDPA wird den Schulen überlassen.	Interdisziplinäres Arbeiten (IDA) über ganze Lehrzeit in allen Fächern (Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich)
Im RLP-BM ist festgelegt, dass 10 Prozent des BM-Unterrichts interdisziplinär auf Ebene 2 + 3 durchzuführen sind. Der IDPA sind 40 Lektionen zugeteilt.	Für IDA sind 10 Prozent des BM-Unterrichts und der Lernstunden verordnet.
IDPA verfassen	IDPA verfassen oder gestalten
Die Bewertung der IDPA fliesst in die Semesternoten der beteiligten Fächer ein oder kann einen Teil der BM-Prüfung bilden.	Das IDA zählt als eigene Note für das Bestehen der BM-Prüfung. 50 Prozent Erfahrungsnote für das IDA 50 Prozent für die IDPA
Dispensierte oder vorzeitig abgeschlossene Fächer können schwerlich in die IDPA einbezogen werden.	Dispensierte Fächer (z. B. wegen vorhandener Sprachdiplome) können ebenfalls ins IDA einbezogen werden.
Ungenügende IDPA werden revidiert nach Regelungen der Kantone oder Schulen.	Ungenügende IDPA müssen überarbeitet werden. Ungenügende Noten im IDA erfordern eine mündliche Prüfung zum IDA.
Nennung von IDPA-Thema und IDPA-Note im BM-Zeugnis gemäss kantonaler Regelung	Nennung von IDPA-Thema und IDPA-Note im BM-Zeugnis Anteil des IDA (inkl. IDPA) an der BM-Gesamtzeugnisnote: 1/9

INTERDISZIPLINÄRES ARBEITEN AN BERUFSMATURITÄTSSCHULEN



Multi/Pluri-, Interdisziplinäres Lernen) unterschieden. Neu geht man vom Begriff des interdisziplinären Arbeitens aus, das sich über die gesamte Ausbildungszeit unter Beteiligung aller Fächer erstreckt. Es umfasst 144 Lektionen (bei Kaufleuten mit BM-1 sind es 184 Lektionen), also zehn Prozent der Lektionen und Lernstunden des gesamten BM-Unterrichts. Davon sind 40 Lektionen für die Ausführung der Interdisziplinären Projektarbeit (IDPA) vorgesehen. Um die Lernenden zu befähigen, gegen Ende der Ausbildung die IDPA weitgehend selbstständig zu verfassen, sollen während des ganzen BM-Bildungsgangs immer wieder interdisziplinäre Problemstellungen bearbeitet werden. Anhand solcher Aufgaben, bei denen im Verlauf der Ausbildung alle Fächer in unterschiedlichen Kombinationen ihre Beiträge liefern, können die benötigten Arbeitsmethoden (Mind Mapping, Zitieren, Zusammenfassen, Interviews und Umfragen, Statistiken, Internet-Recher-

chen, Arbeit mit Quellen u.a.) vermittelt und eingeübt werden. Ebenso können die erforderlichen Kompetenzen wie Planung, Durchführung und Reflexion kleiner Projekte, Informationssuche und Bewertung der Quellen, sprachliche, gestalterische oder handwerkliche Kreativität, Kommunikation und Präsentation von Ergebnissen, Zusammenarbeit im Team und mit den Lehrpersonen aufgebaut werden. Die Schulen definieren dazu geeignete Zeitgefässe, beispielsweise drei bis vier Doppelstunden, Exkursions(halb)tage oder Projekttag (Grafik oben).

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BERUFSSCHULEN

Auch mit dem neuen Rahmenlehrplan bleibt eine Anzahl «alter» Probleme bestehen, die dadurch noch akzentuiert

werden, dass nun alle Fächer in das interdisziplinäre Arbeiten eingebunden werden. Zudem wird das IDA benotet und trägt als Erfahrungsnote IDA zusammen mit der IDPA (je hälftig) einen Neuntel zur BM-Gesamtzeugnisnote bei. Dank der langjährigen Erfahrung im Umgang mit der Interdisziplinarität unter ganz unterschiedlichen kantonalen Rahmenbedingungen existieren jedoch in allen Regionen der Schweiz Modelle der Umsetzung; sie müssen nun im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen schrittweise überarbeitet und ergänzt werden. Ich liste im Folgenden die wichtigsten Herausforderungen für die Berufsfachschulen aus heutiger Sicht auf.

- Welche Gefässe für fächerübergreifenden Unterricht und interdisziplinäre Projekte kann unsere Schule einrichten?
- Wie lassen sich festgelegte Fachlehrpläne und nicht-curriculäre IDPA-Themen und Inhalte zusammenbringen? »

Dipl. Berufsfachschullehrerin, -lehrer Dipl. Dozentin, Dozent an höheren Fachschulen



Start:
August 2012
in Bern, Luzern
und Zürich

**Profilierte Diplomstudiengänge mit BBT-Anerkennung für
Berufsfachschullehrpersonen für den berufskundlichen
Unterricht (BKU) und die Berufsmaturität (BM) im Hauptberuf
sowie für Dozierende an höheren Fachschulen**

www.phz-aeb.ch

Luzern
Kasernenplatz 1
6000 Luzern 7
Telefon 041 249 44 88

Bern
Aarberggasse 5
3011 Bern
Telefon 031 311 62 33

Zürich
Sumatrastrasse 11
8006 Zürich
Telefon 044 361 34 34

www.lehrmittelshop.ch

Die beste Adresse, wenn es um Fachbücher und
Lehrmittel im Aus- und Weiterbildungsbereich geht



Unsere Passion

Wir beraten und beliefern Fachhochschulen, Berufs- und Mittelschulen sowie Medio- und Bibliotheken kompetent und individuell. Rufen Sie uns an, oder besuchen Sie unsere Webseite.

SNV shop

Schweizerische Normen-Vereinigung
ein Joint Venture mit
TFV Technischer Fachbuch-Vertrieb AG
Bürglistrasse 29
CH-8400 Winterthur
Telefon +41 (0)52 224 54 33
Fax +41 (0)52 224 54 38
info@lehrmittelshop.ch
www.lehrmittelshop.ch

Ihre Vorteile

- Beschaffung aller Lehrmittel und Titel aus sämtlichen Verlagen
- Persönliche Beratung
- Individueller und schneller Lieferservice zu besten Konditionen
- Einrichten von Lehrmittelausstellungen vor Ort
- Spezieller Rabatt für SchülerInnen und StudentInnen
- Portofreier Versand bei Bestellung über www.lehrmittelshop.ch
- Kompetenter Partner mit über 60 Jahren Erfahrung im Buchwesen





Walter Mahler ist Leiter der Weiterbildung für Berufsfachschulen an der PH Zürich. Er ist Mitglied der Arbeitsgruppe des BBT, welche die «Richtlinien zum interdisziplinären Arbeiten» im RLP-BM 2012 erarbeitete; walter.mahler@phzh.ch

- Wie gestalten wir die Themenfindung? Wie formulieren wir Leitfragen so, dass eine Zuspitzung auf eine präzise Fragestellung, auf überprüfbare Hypothesen oder auf ein konkretes Produkt möglich wird? (Eine klare und spezifische Fragestellung ist ein wirksamer Schutz vor Plagiaten.)
- Wie sollen wir fächerübergreifend bewerten und prüfen? (Fächerübergreifender Unterricht erfordert erweiterte Prüfungsformen.)
- Wie bewerten wir Partner- oder Gruppenarbeiten, welche aus pädagogischen und betreuungsökonomischen Gründen den Einzelarbeiten vorzuziehen sind? (Dies erfordert zum Teil die Anpassung kantonaler Prüfungsreglemente, welche Einzelnoten verlangen. Ferner steht das Fördern von Partner- oder Teamarbeit in einem systemischen Widerspruch zum Selektionsauftrag der BM; ein mögliches Modell ist im Textkasten rechts beschrieben.)
- Wie stellen wir den Bezug zur Arbeitswelt her? Da es sich bei der IDPA um eine Berufsmaturitätsarbeit handelt, muss das Thema bzw. die Fragestellung der IDPA einen Bezug zur wirtschaftlichen Realität – eben zur Arbeitswelt – herstellen.
- Wie erreichen wir eine möglichst gute Verteilung der IDPA auf die verschiedenen Fächer? Bisher wurden viele IDPA in den Fächern Deutsch, Geschichte/Staatslehre, Wirtschaft/Recht, Sozialwissenschaften und nur wenige
- Wie organisieren und entschädigen wir Teamteaching? Wie regeln wir die Zusammenarbeit der Lehrpersonen? (Stundenplan, Besoldung der Lehrpersonen für die Betreuung der IDPA, Umgang mit zeitlicher Verfügbarkeit bei Teilzeitanstellungen)
- Wie entwickeln wir unsere Schulkultur weiter? Welche pädagogische Grundhaltung nehmen wir ein? Unterrichten wir Fächer oder unterrichten wir Schülerinnen und Schüler? Von welchem Lehr- und Lernverständnis gehen wir aus (disziplinär, frontal, Instruktion, reproduzierendes Lernen oder interdisziplinär, selbstorganisiertes Lernen, Konstruktion, entdeckendes Lernen)?
- Wie finden wir qualifizierte Lehrpersonen, welche die Anforderungen für den Berufsmaturitätsunterricht erfüllen?

Literatur

- Bohl, Thorsten (2009): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz
- Bonati, Peter; Hadorn, Rudolf (2009): *Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende* (2. Auflage). Bern: hep.
- Caviola, Hugo; Kyburz-Graber, Regula; Locher, Sibylle (2011): *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht*, Bern hep.
- Winter, Felix (2008): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Grundlagen der Pädagogik, Bd. 49).
- Zeyer, Albert; Wyss, Monika (Hrsg.) (2006): *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Zürich/Bern: Verlag Pestalozzianum/hep (Berichte aus Praxis und Forschung, Band 3).

f. Les travaux interdisciplinaires, dont ceux centrés sur des projets, sont l'un des points les plus critiqués de l'enseignement actuel menant à la maturité professionnelle. Rien d'étonnant à cela, puisque l'interdisciplinarité est une notion très récente. Le nouveau plan d'études cadre concernant la maturité professionnelle doit contribuer à placer les travaux interdisciplinaires sous un jour encore plus favorable. www.bch-folio.ch (0611_mahler_f)

NOTEN FÜR GRUPPENARBEITEN

Wie können Partner- oder Gruppenarbeiten bewertet werden? Im Folgenden schildere ich ein Modell (Notensumme pro Gruppe mit Vorschlagsmöglichkeit der Lernenden), mit dem ich erfolgreich gearbeitet habe; eine Beschreibung findet sich auch im in der Fussnote erwähnten Buch.

1. Lehrpersonen bewerten die Partner- bzw. Gruppenarbeit integral nach dem in der Schule geltenden Kriterienraster. Beispiel: Die Beurteilung nach dem Kriterienraster der Schule ergibt für die Projektarbeit einer Dreiergruppe die Note 4.8! Somit stehen der ganzen Gruppe 14.4 Notenpunkte zur Verfügung.
2. Die Lernenden haben nun die Möglichkeit, einen Vorschlag bezüglich der Notenverteilung zu machen.
3. Bei asymmetrischen Verteilungsvorschlägen sucht die Lehrperson mit allen Lernenden das Einzelgespräch, um die Hintergründe zu eruieren.
4. Im Zweifelsfall (Ausfall durch Krankheit, Machtspiele in der Gruppe) legt die Lehrperson die Note nach ihren Beobachtungen fest – wie wenn die Lernenden keine Vorschlagsmöglichkeit hätten.

Vorteile dieses Systems

- Die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA) wird als integrales Produkt erstellt und bewertet bzw. beurteilt und benotet.
- Die Lernenden achten von Anfang an auf eine ausgeglichene Verteilung der Arbeitslast.
- Die Wahrscheinlichkeit eines Rekurses nimmt ab. Wenn die Lehrperson von sich aus die Noten (symmetrisch oder asymmetrisch) verteilen würde, müsste sie ganz klare, auf Beobachtung beruhende Argumente vorweisen können, um ihre Notenverteilung zu rechtfertigen. Wer aber, ausser den Lernenden selbst, weiss wirklich, wie ausserhalb des Schulzimmers gearbeitet wurde? Wichtig: Dieses System muss den Lernenden vor Beginn der Gruppenarbeiten erläutert werden.

WM

Caduff, Claudio; Mahler, Walter, Plüss, Daniela (2009): *Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität*. Bern: hep verlag

Auch mit dem neuen RLP-BM bleibt eine Anzahl «alter» Probleme bestehen, die dadurch akzentuiert werden, dass nun alle Fächer eingebunden werden.

IDPA mit Mathematik, Naturwissenschaften oder Fremdsprachen verfasst (Ausnahme bisher: Eidgenössische BM-Prüfungen).

Kompakt – damit etwas läuft

Die Berufsmaturitätsschule vermittelt 240 Lektionen Deutsch – das ist ein Teil der Allgemeinbildung, die Berufsleute aufs Fachhochschulstudium vorbereitet. Inhalte und Anspruchsniveau des Fachs sind den Lehrplänen des Gymnasiums angenähert, die Lernzeit aber ist viel kürzer. Effiziente Unterrichtsgestaltung ist gefragt. Erfahrungen und Reflexionen aus dem Deutschunterricht.

Text von Verena Mock

Aus meiner Erfahrung heraus umschreibe ich den Mittelweg zwischen Berufsfachschule und Gymnasium als «Kompaktunterricht». Erstens werden Themen in der BMS im Vergleich zur Vollzeitmittelschule weniger breit behandelt, während oft die gleiche Tiefe angestrebt wird. Zweitens geht es um Effizienz, weil die Lernzeit knapper ist. Im BMS-Unterricht übt und repetiert man weniger als in der Berufskunde. Im Vergleich zum Gymnasium sind in der BMS alle Lernphasen kürzer: die Einstiege, die Erarbeitung, die Prüfungen. Im Folgenden zeige ich an Erfahrungen aus dem Fach Deutsch den Gewinn, aber auch die Grenzen des kompakten Unterrichtens auf. Was ergibt sich daraus für die Gestaltung der neuen Lehrpläne?

ERFAHRUNG I: LITERATURUNTERRICHT

Der BMS-Rahmenlehrplan sieht vor, dass die Lernenden einige Werke der deutschen Literatur aus verschiedenen Epochen interpretieren können. Diese Kenntnisse werden mündlich an der Matura geprüft. Verlangt werden je nach Schule drei bis

zehn Werke. Im Folgenden stelle ich zwei Unterrichtseinheiten vor. Sie zeigen den Anfangs- und den Endpunkt meines Lernprozesses.

1. Unterrichtseinheit zu Kafka: «Die Verwandlung»

Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - Handlung überblicken - Personen, ihre Beziehungen und ihre Entwicklung darstellen - Stilmerkmale und Form des Textes kennen und deuten - Zwei Interpretationen erläutern - Bezüge zu Expressionismus und Naturalismus aufzeigen
Klasse	Kaufmännische BMS II
Stunden	2 Lektionen Deutsch pro Woche
Unterrichtsplanung	10 x 2 Lektionen (inkl. 2 Prüfungen)
Vernetzung	Lektionenreihe Naturalismus und Expressionismus (4 L.)
Methodik, Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lernenden erarbeiten möglichst viele Interpretationsschritte selbständig am Text - Schüler- und handlungsorientiert - Hausaufgaben, Gruppen- und Partnerarbeit - Offene Arbeitsaufträge, wenig vorstrukturiert - Im Plenum werden Zwischenergebnisse besprochen und Interpretationen diskutiert - Die Lehrperson ist Moderatorin und leitet die Textarbeit an

Anteil dieses Themas an allen Semesterlektionen: 60 Prozent

Diese erste Unterrichtseinheit war ein Misserfolg, obwohl ich «Die Verwandlung» kurz zuvor im Gymnasium nach dem gleichen didaktischen Ansatz erfolgreich un-

terrichtet hatte. Im Gymnasium konnte ich zwölf Lektionen einsetzen, allein um die Erzählung textimmanent zu erarbeiten – ohne Literaturgeschichte, ohne Prüfung! Mein damaliger Praktikumsbetreuer investierte normalerweise 25 Lektionen. Ich realisierte, dass es schwieriger war als erwartet, die enorm viel kürzeren Lernzeiten in der BMS methodisch zu bewältigen. Inhalte und Themen stiessen bei der Klasse zwar auf Interesse und die Lernziele konnten von fast allen erreicht werden. Aber die Lernenden wollten nicht während zwei Monaten am gleichen Text herumlaborieren. Die offenen Arbeitsaufträge und das suchende Herantasten an die Interpretation nervten viele. Es gehe nicht vorwärts, es gebe keine Resultate. Auch die Unterrichtsform der offenen Diskussion überforderte mich und die Klasse.

Was ich daraus lernte:

1. Von der Lehrerin wird mehr Orientierung und Wissensvermittlung erwartet.
2. Ich muss die Erarbeitungsphase kürzen.
3. BMS-Lernende verfügen über weniger Leseerfahrungen und geschichtlich-kulturelles Wissen als Gymnasiastinnen.

Diese erste Unterrichtseinheit war ein Misserfolg, obwohl ich «Die Verwandlung» kurz zuvor im Gymnasium erfolgreich unterrichtet hatte.

Sekundärtexte sollten kurz und nicht zu stark fachsprachlich sein.

4. BMS-Lernende sind berufstätig, haben wenig «Musse» und daher auch weniger Geduld für verschlungene Lern-

¹ Jürgen Baumann und Astrid Müller: «Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen», in: Praxis Deutsch Jg. 1998, Heft 149, S. 18-21.

² Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität, technische, gestalterische, gewerbliche Richtung, 2001.

³ Reihe Herder spektrum, 2010

⁴ alles Taschenbücher, 2007 bis 2009 erschienen

wege. Die Freude am Diskutieren ist sehr unterschiedlich. Seither begrenze ich Diskussionen im Plenum auf höchstens 30 Minuten und didaktisiere sie (Leitfragen, Regeln).

2. Unterrichtseinheit zu Kleist, «Der zerbrochene Krug»

- Lernziele**
- Biografie des Autors kennen
 - Entstehung des Stücks aufzeigen
 - Analytischen Aufbau verstehen und Wirkung aufzeigen
 - Gattung Komödie und Arten der Komik erklären
 - Figur des Richters Adam
 - Beziehung Eve und Ruprecht
 - Handlung überblicken, restliche Figuren charakterisieren können
 - Bezüge zur Klassik aufzeigen
- Klasse** Technische BMS I, 3. Lehrjahr
- Stunden** 1 Lektion Deutsch pro Woche
- Unterrichtsplanung**
- 6 x 1 Lektion (inkl. 1 Prüfung)
- Vernetzung** Unterrichtseinheit Klassik
5 x 1 Lektion (inkl. Prüfung)
Theaterbesuch (abends)
- Methodik, Didaktik**
- Aus der Klassik wurden gezielt Leitideen ausgewählt, die zum Werk passen
 - Im Unterricht wird nur erarbeitet, was die Lernenden alleine zu Hause nicht gut leisten können: z.B. analytischer Aufbau
 - Lehrperson zeigt das Prinzip auf, Lernende untersuchen Umsetzung im Text, kurze Einzel- oder - Partnerarbeiten
 - Verzicht auf Begleitung des integralen Interpretationsprozesses im Unterricht
 - Es wird vorausgesetzt, dass die Lernenden einfachere Schritte selbständig leisten oder sich anlesen (z.B. Handlungsübersicht, Biografie)
 - Das Stück wurde gewählt, da es im Theater aufgeführt wird; das Lernen soll auch emotional sein

Anteil dieses Themas an allen Semesterlektionen: 60 Prozent

Bei diesem zweiten Beispiel habe ich einige dieser Einsichten beherzigt. Trotz

knapper Unterrichtszeit war die Arbeit mit der Klasse gut, die Rückmeldungen positiv. Es ist klar, dass diese Art des Unterrichtens eine detaillierte Planung verlangt. Man kann nicht «anfangen und dann mal schauen». BMS-Lernende sind dankbar für motivierende Einstiege, klare Lernziele, verbindliche Zeitplanungen und gut strukturierte, nicht zu lange Arbeitsaufträge. Arbeitsblätter (auch käufliche) sind nützlich. Abstriche bei Tiefe und Breite sind unumgänglich. Diese nehme ich in Kauf, denn bis zur Maturaprüfung bleibt genügend Zeit, damit die Lernenden ihre Kenntnisse mithilfe der Sekundärliteratur ergänzen. Diese Erfahrung war für mich befreiend. Meine Unterrichtsstunden sind nicht das enge Tor, durch das dieses komplexe Werk samt germanistischem Fachwissen zu den Schülern gehen muss wie das biblische Kamel durchs Nadelöhr. Die Lernenden gelangen durch viele Türen ins Paradies der literarischen Kompetenz, der Unterricht ist eine davon...

ERFAHRUNG II: AUFSÄTZE SCHREIBEN

Die schriftliche Maturitätsprüfung im Fach Deutsch besteht zur Hauptsache aus einem längeren Aufsatz, meist einer freien Erörterung oder einer Textanalyse. Wie können die Lernenden zu dieser Leistung geführt werden? Auch hier steht man in der BMS vor der Herausforderung, mit maximal zwei Wochenstunden genügend Schreibansätze zu schaffen – und die Korrekturarbeit zu bewältigen.

Aus der Fachdidaktik ist bekannt, dass motivierende Aufgabenstellungen eine der wichtigsten Bedingungen für gute Schreibleistungen sind.¹ Aber wie findet man gute Aufsatzthemen? Zu Beginn war ich geprägt von meiner eigenen Schulzeit. Deutschaufsatz, das bedeutete:

- Es geht um Literatur, Kultur oder vage Gesellschaftlich-Politisches.
- Themen überforderten oft, man hatte zu wenig Lebenserfahrung oder übersah die Subtilität.

- Feuilleton ist Inspirationsquelle und heimliches Textideal des Deutschlehrers.
- Es werden keine Sachtexte analysiert, ausser Aphorismen und Sentenzen.
- Wissen über den Gegenstand spielt keine Rolle; Annahme: die Schülerin weiss von der Welt eh zu wenig.
- Es zählt der Stil; Inhalt und Aufbau sind nicht so wichtig.

Aus heutiger Sicht vermute ich, dass meine damaligen Deutschlehrer Themen formulierten, zu denen sie selber gerne etwas geschrieben hätten. So verständlich mir das heute ist: Diese Strategie geht leider nicht auf – bei den Berufsmaturandinnen noch weniger als bei Gymnasiasten. Klüger ist es, die Interessen und das berufliche Wissen der Lernenden als Basis für Aufsatzthemen zu nutzen.

Bei Kaufleuten immer sehr beliebt war etwa die folgende Schreibaufgabe:

«Der Kunde ist König» (und die Kundin Königin) – ein Leitsatz, der in vielen Dienstleistungsunternehmen ganz zuoberst steht. Sicher haben Sie Ihre (beruflichen) Erfahrungen damit gemacht. Klären und beschreiben Sie, wie dieser Satz interpretiert und praktisch umgesetzt wird. Erörtern Sie danach, wie sinnvoll dieser Leitsatz in der Praxis ist. Berücksichtigen Sie dabei Ihren Blickwinkel als Angestellter/Angestellte, aber auch die Sicht des Kunden und der Firma.

Berufslernende haben ein bodenständiges Schreib-Ethos. Man muss zu einem Thema etwas zu sagen haben – wozu sonst schreiben? Gibt man ihnen Themen aus Gebieten, in denen sie Berufs- und Lebenserfahrung haben, können differenzierte und scharfsinnige Erörterungen entstehen. Plötzlich ist es kein Problem mehr, drei Seiten zu schreiben; fünfseitige Abhandlungen werden abgeliefert.

Eine Aufgabenstellung für einen Maturaaufsatz:

In der Ausbildung gefordert – überfordert – unterfordert?



Das richtige Mass zu finden ist nicht einfach – für Ausbildungsverantwortliche und für Lernende selber. Stellen Sie sich vor, Sie wären eingeladen, an einem Treffen von Berufsbildungsverantwortlichen einen Vortrag zu halten. Erörtern Sie im Rückblick auf Ihre Lehrzeit:

- Welche typischen Situationen von Über- und Unterforderung haben Sie erfahren?
- Wo lagen die Ursachen?
- Welche Strategien dagegen haben Sie entwickelt, welche haben sich bewährt?
- Welche Unterstützung von Ihren Ausbildnern und Lehrpersonen war hilfreich? Was nicht?
- Welche Probleme müssten in Zukunft von wem angesprochen werden, und welche Lösungen empfehlen Sie?

Eine Konsequenz einer solchen Themenwahl ist, dass man bei der Bewertung die Inhalte stark gewichtet und ernst nimmt

Berufslernende haben ein bodenständiges Schreib-Ethos. Man muss zu einem Thema etwas zu sagen haben – wozu sonst schreiben?

– keine Abstinenz nach dem Motto «den Inhalt bewerte ich nicht, denn Meinungen sind Privatsache, nur die Sprache zählt». Laut Rahmenlehrplan soll der Deutschunterricht die Fähigkeit fördern, «eigenständig, kritisch und differenziert zu überlegen (Denkkompetenz)»².

Spannende Themen für Erörterungen und Textanalysen finde ich in Gesprächen mit den Lernenden, den Kollegen in der Berufskunde und mit Ausbildnern, in Medienberichten über die Entwicklungen der Berufswelt. Fundgruben sind auch populärwissenschaftliche Sachbücher, zum Beispiel das argumentative Sachbuch zum Klimawandel «Cool down» von Felix Ekardt.³ Auch Textsammlungen für den Ethik- oder Politikunterricht sind ergiebig.

Aufsätze sind seltene Grossereignisse – ein längerer Text pro Semester, mehr erlaubt das Zeitbudget der Lehrerin nicht. Wie kann man für weitere Schreibgelegenheiten sorgen? Bewährt hat sich, alles zu nutzen, was die Lernenden sowieso für die Schule schreiben. Ich habe angefangen, auch Prüfungen zur Literaturgeschichte sprachlich zu bewerten. So wird der Anspruch, sorgfältig zu schreiben, glaubhafter und spürbarer, als wenn es nur alle zehn Wochen ernst gilt. Ebenso lohnt es sich, für Aufsatzverbesserungen Zeit im Unterricht einzusetzen und sie hartnäckig einzufordern. Die Aha-Erlebnisse sind meiner Ansicht nach zahlreicher als beim Üben ausserhalb dieses Kontextes. Ab und zu lasse ich die Lernenden aus eigenem Fehlermaterial Komma- oder Satzbau-Übungen erstellen. Noch wirksamer ist diese Strategie, wenn Lehrpersonen anderer Fächer sie mittragen.

Zum Aufsatzunterricht gehören Textsortenmodelle. Hier kann man ohne Schaden Komplexität reduzieren: Lieber ein dreistufiges Argumentationsmodell aus einem Lehrbuch für die berufliche Grundbildung (Behauptung-Begründung-Beleg) als ein siebenstufiges aus einem Deutschbuch für Gymnasien. Das Modell wird kurz und bündig vorgestellt, Sinn und Zweck erläutert, und dann gehts ans Üben. Wo ich die Latte lege bei Inhalt, Wortschatz und Aufbau, mache ich mittels gelungenen oder missratenen Beispieltexten deutlich.

GEWINN UND GEFAHREN DES KOMPAKTEN UNTERRICHTENS

Der kompakte Unterricht sorgt im besten Fall für Intensität und Konzentration, da die Lernenden sowohl inhaltlich als auch vom Tempo her genügend gefordert sind. Wenn inhaltliche Interessen und Wissensvorsprünge der Lernenden im Deutschunterricht genutzt werden können, wirkt das motivierend, und motivierte Lernende arbeiten effizient. Motivierend sind solche Stunden auch für die Lehrperson selber – es läuft nämlich etwas. Ein rationeller Umgang mit Zeitressourcen im Unterricht bereitet auf das Studium und die leitende Tätigkeit im Beruf vor. Nicht zuletzt trägt eine kompakte Unterrichtsgestaltung zu einem positiven Image der BMS in den

Anzeige



Unverschuldet verschuldet? Lernspiel EventManager

EventManager bringt Jugendlichen den Umgang mit Geld näher und hat angepasste Lerninhalte für die Volksschule sowie für Berufsschulen/Gymnasien. Es lässt sich das ganze Jahr hindurch in den Unterricht integrieren. Beim Lernspiel können Preise gewonnen werden.



Bei Anmeldung erhalten Sie kostenlos gedruckte Lehrmittel.
Mehr erfahren Sie unter: www.postfinance.ch/eventmanager

Besser begleitet. **PostFinance**
DIE POST



Verena Mock unterrichtet seit 1996 an Berufsmaturitätsschulen die Fächer Deutsch und Philosophie. Sie leitet seit 2009 den Fachbereich Berufsmaturität am BBZ Wirtschaft, Informatik und Technik in Emmen; verena.mock@edulu.ch

Lehrbetrieben bei. Darauf ist besonders die lehrbegleitende BM angewiesen.

Wenn man didaktisch reduziert und die Lernzeit knapp ist, verkürzt man Lerninhalte oft auf Formeln und Stichworte. Lernende, die solche Stichworte mangelhaft verarbeiten, bleiben auf der Strecke. Ein Beispiel aus einer mündlichen Prüfung im Fach Deutsch: «Die Romantik, das ist die Heirat von Eve und Ruprecht am Schluss» – so antwortete ein Maturand auf die Frage, was der Bezug des Werks «Der zerbrochene Krug» zur Romantik sei. Hier hat sich der Lernende auf die Maturaprüfung zwar insofern vorbereitet, als er seine Notizen aus dem Unterricht sowie die Prüfung zum Thema wieder gelesen hat. Geblieben ist ihm aber nur eine verkürzte Formel, die bestenfalls als Gedächtnisstütze für komplexere Ausführungen taugt – entwickeln kann er diese nicht.

Die Reduktion ist also dort riskant, wo die kompakten Inhalte von den Lernenden nicht intensiv verarbeitet, sondern auf oberflächliche Weise, als fertige Tatsachen, auswendig gelernt werden. Hier spüre ich als Lehrerin eine Grenze: Wie viel Eigenverantwortung mute ich den Lernenden zu? Wie kann ich den Unterricht trotz aller Reduktion so gestalten, dass auch die schwächeren Lernenden komplexe Themen richtig einschätzen?

Eine Gefahr ist auch die Tendenz zum Frontalunterricht. Kompakter Unterricht verlangt eine aktivere Steuerung, und oft ist es mir passiert, dass ich die Zügel erst gar nicht mehr los liess, um scheinbar schneller voranzukommen.

Der Wille, die BM anspruchsvoll zu gestalten und der Einfluss gymnasialer Lehrmittel können zu überladenen Semesterplänen verleiten. Hektik ist die Folge. Während eine BM-Lehrerin in der letzten Schulwoche im Sommer gerade das Letzte aus ihrer einzigen Wochenlektion herausholt, mit Lernschritten im Fünfminutentakt, kann es sein, dass ein Zimmer weiter der Fachkundelehrer seinen Fünf-Lektionen-Block in einer gemütlichen Exkursion ausklingen lässt und die Kollegin im ABU zur 60-minütigen DVD greift. In solchen Situationen hinterfragt man – zu recht – den Kompaktunterricht!

FÜR DIE ZUKUNFT: SACHBÜCHER IN DEN LEKTÜREKANON

Die Beschäftigung mit längeren literarischen Texten bildet traditionell den Höhepunkt der Bildungskarriere in der Muttersprache. Das hat wegen der Komplexität und Vielfalt der literarischen Sprache seine Berechtigung. Auch die Inhalte tragen zur Bildung bei. Dennoch bin ich der Meinung, dass Berufsmaturandinnen vermehrt

Sachbücher lesen sollten. Dies durchaus auf Kosten der obligaten gelben Reclam-Hefte.

Den wichtigsten Nutzen sehe ich in der Vorbereitung auf das spätere berufspezifische Schreiben. Es fällt leichter, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen, wenn man vorher ein populärwissenschaftliches Sachbuch gelesen und dessen Aufbau und sprachliche Techniken verstanden hat. Dazu gehören Bücher wie «Zahl, Zeit, Zufall» von Rudolf Taschner, «Liebe, Licht und Lippenstift» von John Emsley oder «Kollision aus heiterem Himmel» von Ariane Perret.⁴

Doch ist der Deutschunterricht der richtige Ort für eine solche Lektüre? Gehört das nicht in die Chemie oder Mathematik? Ich glaube, dass gerade Sachbücher die Chance bieten, die Fächergrenzen zu öffnen. Meine Vision wäre die fächerübergreifende Klassenlektüre. Damit stellen sich für ein Lehrerteam neue, aber spannende und lösbare Fragen: Wie kann ich als Deutschlehrerin ein Buch «durchnehmen», für dessen Inhalt ich nicht Expertin bin? Was kann ich als Mathematiklehrer mit einem Mathebuch anfangen, das weder Aufgaben noch Lösungen enthält und alles viel zu einfach darstellt?

Anzeige

Lehren. Wirksam. Lernen.

- Stressprävention im Unterricht
- Selbstanalyse mit Stressprofil, Lehrstil-Profil, Lernstil-Profil für Jugendliche
- Gezielt informieren
Fon 033 334 20 34

persolog® Lernen und Lehren

www.kairospartner.ch

WENIGER WÄRE MEHR

«Wir ermöglichen den Physiklaborantinnen den Besuch der BMS. Darin sehen wir Vorteile: Die Lernenden nehmen nach der Unterzeichnung des Lehrvertrags im November den Rest der dritten Sek weniger auf die leichte Schulter, sie bereiten sich auf die BMS-Aufnahmeprüfung vor. Sie sind damit für den Start an der Berufsfachschule optimal gerüstet. Ausserdem sorgt die Zwischenprüfung in Physik oder Chemie nach dem zweiten Lehrjahr dafür, dass die Lernenden bereits eine lehrabschlussähnliche Prüfung erleben.

Wir bilden seit über zehn Jahren Physiklaboranten aus und haben mit der Kombination Lehre und Berufsmatura gute Erfahrungen gemacht. Eher kritisch betrachten wir den wachsenden Stoffumfang. Die Schule sollte einzelne Fragestellungen auf Kosten der «Stoffbreite» mehr vertiefen können – «weniger ist mehr». Zudem erachten wir es als sinnvoll, dass auf die Lerntechnik mehr Gewicht gelegt wird.

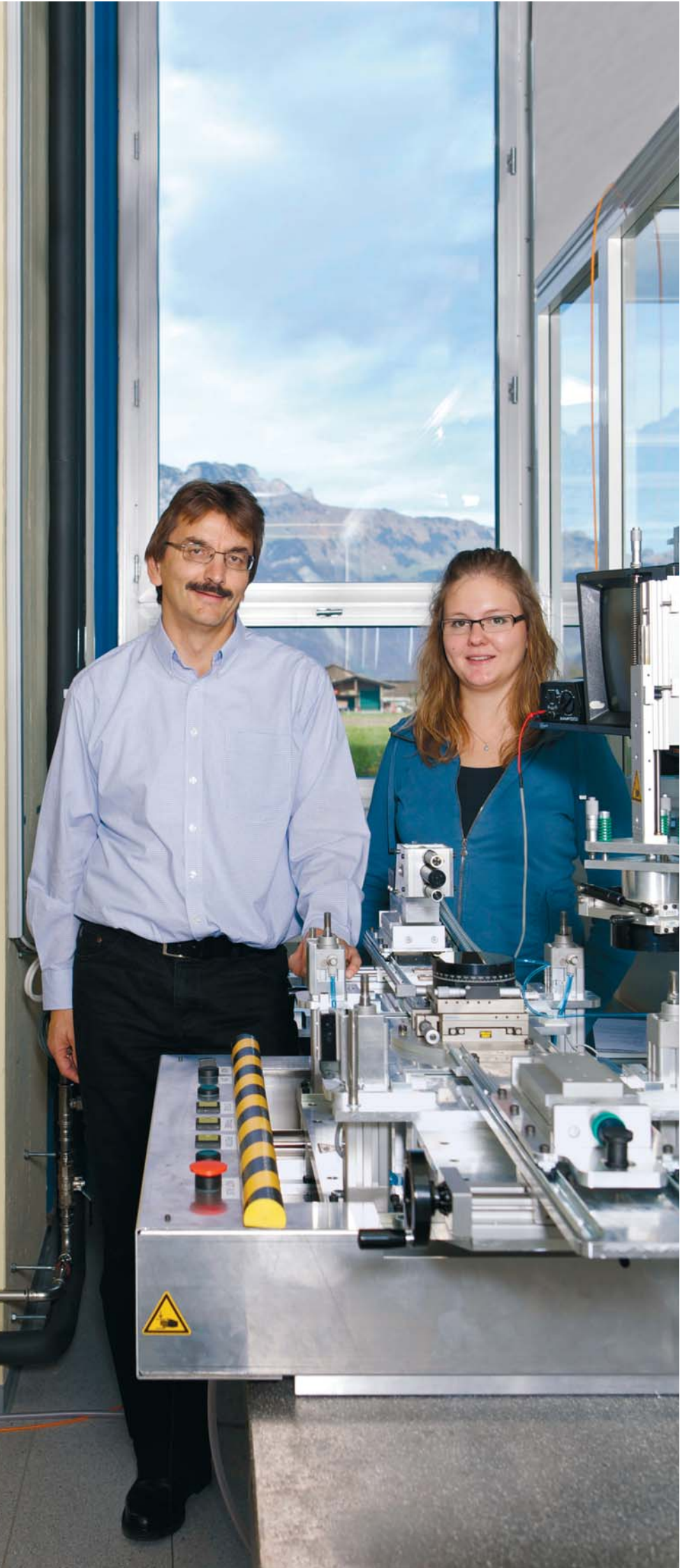
Bei Überforderung kann die BMS abgebrochen und später nachgeholt werden. Priorität hat in jedem Fall eine erfolgreich abgeschlossene Lehre. Ziel ist es, den hohen Bedarf an gut ausgebildeten Berufsleuten zu sicher zu stellen.»

*Dipl. El. Ing. HTL Urs Lippuner,
Ausbildungsverantwortlicher*

TOLLES FREIFACH

«Eigentlich hätte ich auch eine Informatikausbildung machen können. Aber da mich auch der Forschungsbereich interessiert, lerne ich Physiklaborantin. Mir war immer klar, dass ich mir über die Berufsmatura den Weg zur Fachhochschule offen halten möchte. Da die Ausbildung im naturwissenschaftlichen Bereich auch ohne BM sehr anspruchsvoll ist, umfassen die zusätzlichen Inhalte an der BMS vor allem die sprachlichen und allgemeinbildenden Fächer. Toll finde ich auch, dass ich als Freifach Psychologie belegen konnte. Ein anderer Höhepunkt war die Möglichkeit, für die BM-Arbeit ein einwöchiges Praktikum am CERN durchzuführen.»

Sandra Zwyssig, 4. Lehrjahr, Physiklaborantin



Feste Pflöcke – aber auch genügend Freiraum?

Was ist vom neuen Rahmenlehrplan (RLP) für die Berufsmaturität (BM) zu erwarten? Die Spannung steigt, weil es im Lauf der Erarbeitung mehrmals Verzögerungen gab. Der Verband der BM-Lehrpersonen BMCH-MPS legt den Finger auf die Themen, die Schulen und Lehrpersonen besonders betreffen.

Text von Willy Nabholz

Vor nur einem Jahr starteten die Arbeitsgruppen, die den BM-Rahmenlehrplan für einen bestimmten Fachbereich zu erarbeiten hatten. Schon Ende März lieferten sie ihre Entwürfe ab, die sie dann zweimal überarbeiten mussten, und zwar teilweise recht massiv. Nun wird der neue RLP-BM bald in die Vernehmlassung gehen (März bis Juni 2012). Nach der Inkraftsetzung haben die Schulen bis Ende 2013 Zeit, ihre Schullehrpläne zu erstellen, um ab Schuljahr 2014 termingerecht die neuen Lehrgänge zu starten.

ARBEITSGRUPPEN UNTER ZEITDRUCK

Rund 120 erfahrene BM-Lehrer und -Lehrerinnen und Vertretungen von Oda (Organisationen der Arbeitswelt) konnten sich in den zwölf Arbeitsgruppen einbringen – und haben eine enorme Leistung erbracht. Vorgeschlagen waren sie von den Kantonen und den Oda, definitiv gewählt vom BBT. Entschädigt wurden sie von den Kantonen oder den Oda – unterschiedlich grosszügig und selbstverständlich. Die Fachhochschulen beteiligten sich mangels Finanzen nur am Rand, allerdings ebenfalls mit substanziellen Beiträgen.

Die externe Validierung der Arbeitsgruppenbeiträge durch Fachpersonen im Spätsommer war ursprünglich nicht Teil des Fahrplans, hatte aber den positiven Effekt, dass der «Redaktor» des RLP, Professor Peter Bonati, nun für die Schlussfassung

nicht allein verantwortlich ist. Zudem wurde der Einfluss der Wirtschaftsverbände und anderer «Lobbyisten» ein wenig eingeschränkt – ob genug, ist eine andere Frage.

Ein vorläufiges Fazit: Herausgekommen ist ein Rahmenlehrplan, der den Anforderungen der Berufsmaturitätsverordnung (BMV) entspricht. Er ist sehr gut aufgebaut und bietet im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts – wie das heute üblich ist – sorgfältige Kompetenzbeschreibungen («can dos»). Nun stehen die Schulen und Lehrpersonen allerdings vor zwei grossen Herausforderungen: Sie müssen den Unterricht umorganisieren und den Paradigmenwechsel hin zum Kompetenzen-Modell bewältigen.

EIN RLP-BM FÜR ALLE?

Ein gemeinsamer RLP-BM für alle Berufsfelder – das ist ein Fortschritt für die BM. Alle Lernenden besuchen vier Grundlagenfächer (Sprachfächer und Mathematik) sowie je nach Ausrichtung zwei unterschiedliche Schwerpunktfächer und zwei Ergänzungsfächer. Der RLP-BM enthält nach einem allgemeinen Teil die Vorgaben für die insgesamt 14 Fächer, die teils für alle Ausrichtungen einheitlich, teils nach Inhalten und Lektionenzahlen differenziert sind. Man darf den «gemeinsamen RLP» deshalb getrost eine «Mogelpackung» nennen, denn er vergrössert die heutige Vielfalt. Immerhin bringt er formal und pädagogisch Einheitlichkeit: Alle Fachlehrpläne enthalten «Bildungsziele», «überfachliche Kompetenzen» sowie «Lerngebiete und

NEUERUNGEN IN DER BMV 2009

- Bisher gibt es vier RLP-BM für die sechs BM-Richtungen, künftig einen einzigen für alle Ausrichtungen.
- Der Unterricht in Fächern gliedert sich in einen Grundlagen-, einen Schwerpunkt- und einen Ergänzungsbereich.
- Grundlagenbereich: Das Fächerangebot wird verkleinert (von sechs auf vier Fächer).
- Schwerpunktbereich: Das Fächerangebot wird leicht gestrafft. Die Fächer werden neuerdings vom RLP-BM den FH-Studienbereichen zugeordnet.
- Ergänzungsbereich: Er umfasst drei Fächer, von denen zwei zu belegen sind. Die Zuordnung zu den FH-Studienbereichen ist Sache des RLP.
- Interdisziplinäres Arbeiten inklusive Interdisziplinäre Projektarbeit: Dieser besondere Unterrichtsteil bekommt eine feste Lektionenzahl und konkretere Vorgaben als bisher.
- Berufsmaturitätsprüfung: Das Set der geprüften Fächer wird leicht geändert. Das interdisziplinäre Arbeiten zählt als eigene Note für das Bestehen der BM-Prüfung.

In summa erhält der RLP-BM 2012 im Vergleich zu den bestehenden RLP mehr Gewicht: Er hat materiell mehr zu regeln.

(Aus: Gutachten Peter Bonati, Juni 2010)

fachliche Kompetenzen». Zu den Unterlagen gehören ausserdem Richtlinien zum interdisziplinären Arbeiten und zur mehrsprachigen Berufsmaturität sowie Angaben zu den Formen der Abschlussprüfungen. Mittel und Wege zu finden, wie die Kompetenzen erreicht werden, wird Sache der Schullehrpläne bzw. Lehrpersonen sein. »



my SMART Board™



NOVIA

NOVIA AG Communication Platforms
Ifangstrasse 93 | 8153 Rümlang
Tel. +41 44 817 70 30
www.novia.ch | info@novia.ch

DIE BM-VERORDNUNG VON 2009

Dem RLP-BM vorangegangen war die Totalrevision der BMV, die Mitte 2009 in Kraft trat. Sie entschied viele strittige Fragen zum Charakter der Berufsmaturität – eine Kritik an den entsprechenden Aspekten des RLP-BM ist nicht mehr sinnvoll (Textkasten «Neuerungen in der BMV 2009»). Dennoch lohnt sich ein Rückblick: Die Revision der BMV 1998 begann schon 2003! Bis 2007 setzte die Berufsmaturitätskommission EBMK auf kleine Anpassungen, die vom BBT aber nicht unterstützt wurden; dann scheiterte aber auch eine grössere Reform. Bei einem erneuten Anlauf zeigte sich dann, dass keine rasche Einigung der Verbundpartner (Bund, Kantone, OdA) auf eine neue Struktur möglich war: Weder eine Einheitsmatur noch eine Aufsplitterung in bis zu elf Richtungen hatten eine Chance. Das bestehende Modell ist nun der Mittelweg bei der Anzahl der Richtungen. Weil die Fachhochschulen eine gezieltere Vorbereitung auf das Studium verlangten, wurde in der BMV 2009 verankert, dass sich die Bildungsziele der BM-Fächer unter anderem auf die verwandten FH-Studienbereiche ausrichten und entsprechend differenziert sein müssen (Art. 8.3 und Art. 9.4 BMV). Der BMCH bedauert, dass sogar das bisherige Ergänzungsfach der Ausrichtung auf die Fachhochschulbereiche geopfert wurde.

LEKTIONENTABELLE: EINFACHER WÄRE MEHR

Trotz der Warnungen des BMCH gelang es nicht, in der BMV 2009 auch die Unterrichtsstruktur zu regeln. Noch heute ist man hier am Feilen und Feilschen. Dabei sind leider oft Leute am lautesten, die weit weg vom Lehrberuf sind... Die «Lektionen-

tabelle» ist sehr komplex. Auf den ersten Blick ist kaum abzuschätzen, wie sie sich auf Schulorganisation und Lehrgänge auswirkt. Mit differenzierten Lernzielen bereits im Grundlagenbereich (Art. 8.3 BMV) wird die Führung von Klassen im Schwerpunktbereich praktisch vorgegeben. Auch im Ergänzungsbereich wird das Zusammenlegen von Klassen stundenplantechnisch meist nicht möglich sein.

Die Lektionentabelle unterscheidet fünf «Ausrichtungen» – da sind BBT und EDK unmissverständlich. In Details besteht aber Handlungsspielraum: So sind auf der zurzeit aufgeschalteten Tabelle des BBT¹ die Ausrichtungen in je zwei Teilbereiche aufgeteilt, was die FH-Studienbereiche zum Ausdruck bringen sollte. Verlangt werden zum Teil sogar drei Teilbereiche! Weniger differenzierte Ausrichtungen wären im Interesse der Lehrpersonen: Eine bessere Basis für Kooperation statt Vereinzelung. Wenige Ausrichtungen, prägnant und klar benannt, würden auch die Jugendlichen besser ansprechen. Als Bezeichnungen eignen sich FH-Studienbereiche nur bedingt, weil nicht alle elf FH-Bereiche für die fünf bis sechs Ausrichtungen verwendet werden können. Ausserdem bereitet die BM nicht nur auf die FH vor, sondern kann auch zur Passerelle oder zur Pädagogischen Hochschule führen.

LERNGEBIETE, KOMPETENZEN

«Lerngebiete und fachliche Kompetenzen» – ein Beispiel aus dem Grundlagenfach Mathematik (Entwurf)

2.2. lineare und quadratische Gleichungen

- lineare und quadratische Gleichungen lösen, verschiedene Lösungsmethoden erklären und anwenden, inklusive Parameterdiskussion (ohne Hilfsmittel)
- Wurzelgleichungen und rationale Gleichungen lösen, die auf lineare oder quadratische Gleichungen führen (ohne Hilfsmittel)

¹ Informationen zum BM-RLP-BM auf der BBT-Website: www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/01168/index.html?lang=de

² Entwicklung der BM-Richtungen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/ind4.indicator.40203.402.html?open=9#9

BMCH: EINSATZ FÜR DIE BM

Der Verband BMCH wird seine Stellungnahme zum BM-Rahmenlehrplan an der Generalversammlung im Frühling 2012 verabschieden. Die Mitglieder sind eingeladen, dem Präsidenten Patrick Danhieux Vorschläge dazu zu schicken (p.j.danhieux@bluewin.ch). Sie erhalten mit der Einladung zur GV einen Entwurf des Vorstands.

Wer an einer BMS unterrichtet und noch nicht Mitglied ist, kann dies jederzeit werden: Eine E-Mail an p.j.danhieux@bluewin.ch genügt. Der Mitgliederbeitrag beträgt 50 Franken, für Pensen unter 50 Prozent 30 Franken. Eine Kombination mit der Mitgliedschaft im BCH und dem Abo von Folio kostet 180 Franken.

www.bmch-mps.ch

Die Lektionentabelle wird in der Vernehmlassung somit wohl am meisten zu reden geben, leider. Wir raten den Lehrpersonen und Schulen dringend, vor allem die Inhalte der Fächer auf ihre «Bonität» zu prüfen – denn wir sind es, die darunter leiden, wenn der RLP-BM punkto Quantität, Anspruchsniveau oder Themenmix Unpassendes oder Unmögliches verlangt.

FREIRÄUME SIND NÖTIG UND KREATIV

Den «Lerngebieten» sind genaue Lektionenzahlen zugeordnet. Das mutet altmodisch an und wird hoffentlich die Lehrpersonen nicht sehr beeindrucken. Sie könnten als Richtzahlen dienen, doch die Gewichtung der Lerngebiete und die benötigte Zeit sind erfahrungsgemäss – und zu Recht – sehr «lehrpersonenspezifisch». Damit ein RLP-BM nicht zum Papiertiger wird, darf er den Fächern zeitlich nicht zu viel «aufladen». Er muss den Lehrpersonen genug Freiraum geben – und muss auch «ehrlich» sein: Die reale Lektionenzahl ist stets kleiner als die offizielle, sei es wegen Feiertagen, Prüfungen oder anderen Stundenausfällen. Auch sind etwa 10 Prozent der Lektionen eines Fachs dem interdisziplinären Unterricht zuzuordnen. Ein RLP-

BM sollte darum nicht mehr als 80 Prozent der Lektionen verbindlich festlegen. Es ist zu hoffen, dass die Arbeitsgruppen sich hier nicht selbst eine Falle stellen. – Dass die BM generell unter zu wenig Lernzeit leidet, muss hier wohl nicht ausgeführt werden.

BM2 IST NICHT BM1

Der RLP-BM unterscheidet nicht zwischen der lehrbegleitenden BM (BM1) und der BM nach der Lehre (BM2). Das wirft Fragen auf: Wie viele Lektionen stehen in der BM2 effektiv zur Verfügung? Wie kommt in der vollschulischen einjährigen BM2 eine Erfahrungsnote im interdisziplinären Arbeiten zustande, wenn solcher Unterricht nur einmal im Jahr stattfindet? Wie wird hier benotet, wo das Grundlagenfach Mathematik und das Schwerpunktfach wohl hintereinander unterrichtet werden, was nur je eine Semesternote ergibt? Gibt der RLP-BM Antworten?

DAS PRÜFEN ÜBERPRÜFEN

Gemäss Art. 21.3 BMV werden die schriftlichen Abschlussprüfungen regional vorbereitet und validiert. Da lässt der RLP-BM wohl alle Fragen offen, auch die nach dem Widerspruch zwischen Schullehrplan und regionaler Prüfung. Die Schulen und Regionen sind zur Zusammenarbeit aufgefordert. Neue Fragen stellen sich: Was ist eine Region? Wer ist zuständig für das Ausarbeiten der Prüfungen? Gibt es statt Schullehrplänen regionale Lehrpläne? Wer überwacht die Qualität der Prüfung und ihren Bezug zum Rahmenlehrplan? Was für Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und auf die Prüfungen sind zu erwarten? Wie steht es mit dem Prinzip «Wer lehrt, prüft»?

NEUE BERUFSFELDER IM BOOT

Für die Berufsfelder «Gesundheit und Soziales» und «Gestaltung und Kunst» ist ein BBT-RLP-BM Neuland. Sie sind erst seit 2004 dem Bund unterstellt und mussten

sich gegen die «grossen Alten» – die technischen und die kaufmännischen Richtungen – behaupten. Die BM-Richtung «Gesundheit und Soziales» hat sich in den letzten Jahren quantitativ am stärksten entwickelt.² Es ist darum erfreulich, dass in Sachen Fächer und Stundendotation ein breiter Konsens gelungen ist, der auch die Vernehmlassung überstehen wird. Das Gleiche gilt für die BM «Gestaltung und Kunst». In beiden Arbeitsgruppen wurde über die Regionen hinweg positiv und vertrauensvoll zusammengearbeitet.

ZÜGIG IST GUT, SCHNELLZÜGIG SCHÄDLICH

Ob der ehrgeizige Terminplan eingehalten werden kann, hängt davon ab, ob der Rahmenlehrplan in der Vernehmlassung auf Akzeptanz stösst. Zwar verlangt die BMV die Inkraftsetzung im Jahr 2012, doch kann man am Nutzen dieses Tempos zweifeln. Qualität sollte Vorrang haben. Man erinnere sich: Die aktuellen RLP-BM sind erst sechs bis zehn Jahre alt, die darauf basierenden Schullehrpläne also noch jünger, zum Teil erst 2010 abgeschlossen! Nun kommt diese grosse Arbeit schon 2013 wieder auf die Schulen zu.

Der neue RLP-BM erfordert eine Anpassung der Schulstrukturen. Für die neuen Lehrgänge ab 2014 müssen die Schulen wieder Anerkennungsgesuche mit Begleitdossier einreichen; das BBT wird sie anerkennen, wenn sie denn von den Schulexperten der EBMK validiert worden sind. Zudem müssen die Abschlussprüfungen vorbereitet werden – diejenigen für die BM2 schon im Mai 2015.

Es ist zu hoffen, dass die neuen fachspezifischen Rahmenlehrpläne gute zehn Jahre Bestand haben werden.



MIT DROGISTINNEN ZUSAMMEN

«Für einen jungen Dachdecker ist es aussergewöhnlich, die Berufsmaturitätsschule zu besuchen. Zuerst war nicht einmal klar, ob ich die BM überhaupt besuchen kann. Weil die Polybauer die Berufsfachschule in jährlich vier zweiwöchigen Blöcken absolvieren, war es schwierig, BMS und Berufsfachschule zu koordinieren. Das hat dazu geführt, dass ich die BMS nicht in der normalen Gewerblerklasse besuche, sondern zusammen mit elf Drogistinnen und einem Drogisten. Die BM öffnet mir einige berufliche Türen – das motiviert mich. Aber vielleicht arbeite ich zuerst einmal weiter, denn die Tätigkeit gefällt mir. Hier bin ich fast noch lieber als in der Schule. Und doch ist es auch interessant, mehr über Wirtschaftskunde, Staatskunde und Recht zu erfahren. Auch Fremdsprachen zu lernen ist sicher wertvoll, und für die Arbeit ist die Mathematik nützlich. Ich bereue es nicht, die BM in Angriff genommen zu haben, obwohl ich schon mit dem Handball und der Arbeit einen vollen Kalender habe.»

*Silvio Schlumpf, 3. Lehrjahr, Polybauer,
Fachrichtung Dachdecker*

MEIN ERSTER BM-STIFT

«Silvio ist schon viel weg! Er ist während acht Wochen pro Jahr an Blockkursen der Berufsfachschule und jede Woche eineinhalb Tage in der Berufsmaturitätsschule – da fehlt er deutlich mehr bei der Arbeit als ein normaler Stift. Silvio ist mein erster Lernender, der die BM macht. Aber ich sehe schon heute Vorteile: Silvio fühlt sich sicher beim Rechnen, hat eine schnelle Auffassungsgabe und kann früher Verantwortung übernehmen. Letztlich zahlt es sich aus, einem Lernenden die BMS zu ermöglichen und dafür einen motivierten Lehrling zu haben. Ob ich einen weiteren Lernenden mit BMS anstellen werde, ist offen – es kommt ganz auf die Person an. Sicher werde ich niemanden speziell suchen, der die BMS machen will.»

Martin Häni, Ausbildner

Welchen Unterricht braucht die BMS?

Wer an einer Berufsmaturitätsschule (BMS) unterrichtet, verfügt in der Regel über eine gymnasiale Lehrbefähigung. Die Lehrpersonen stehen hier vor spezifischen Herausforderungen: Für viel Stoff steht wenig Zeit zur Verfügung. Zudem stellt sich die Frage des Bildungsnutzens anders als an Gymnasien.

Text von Claudio Caduff und Daniela Plüss

An der Abteilung Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Zürich können Gymnasiallehrpersonen während ihrer Ausbildung im Rahmen eines Wahlpflichtfaches eine Doppelqualifikation für den Unterricht auf der gesamten Sekundarstufe II erwerben (300 Lernstunden, 10 Credits). Für die Fächer Recht und Wirtschaft am Lehrstuhl von Franz Eberle ist das schon lange möglich. So kann eine Gymnasiallehrperson in Zukunft am Gymnasium und an der Berufsmaturitätsschule oder an der Kaufmännischen Berufsfachschule das Fach, das sie studiert hat, unterrichten. Die Studierenden müssen zusätzlich eine betriebliche Erfahrung von sechs Monaten nachweisen. Diese Zusatzqualifikation erlaubt den Betroffenen eine grosse Mobilität und flexible Einsatzmöglichkeiten. Viele Studierende

Ein immer wieder geäussertes Vorurteil ist, dass jene Lehrpersonen an den Berufsfachschulen landen, die keine Anstellung am Gymnasium finden.

unterrichten während ihrer Studienzeit an Schulen mit verschiedenen Profilen auf der Sekundarstufe II. Sie legen sich nach ihrem Studium nicht unbedingt auf ein einziges Schulprofil fest, da sie bereits an einer kaufmännischen Berufsfachschule oder einer Berufsmaturitätsschule Erfahrungen gesammelt haben.

SPEZIFISCHE BM-DIDAKTIK

Ein immer wieder geäussertes Vorurteil ist, dass jene Lehrpersonen an den Berufsfachschulen landen, die keine Anstellung am Gymnasium finden. Diese entwertende Sicht mag mit dem tradierten Handwerkerbild zusammenhängen, das Jugendliche in beruflicher Grundbildung als kognitiv bescheiden herabwürdigt. Aus den Rückmeldungen der Hospitationen und Unterrichtserfahrungen (Text Seite 43) geht klar hervor: Der Unterricht an Berufsfachschulen ist didaktisch anspruchsvoll, da die Inhalte den gymnasialen sehr ähnlich sind, aber weniger Zeit zur Verfügung steht.

Lehrpersonen an Berufsmaturitätsschulen müssen alle möglichen Lehr- und Lernmomente nutzen: eine Hausaufgabenkultur etablieren, Lehr- und Lernstrategien implementieren, aktiv mit effizienten Integrationsmethoden arbeiten, Komplexitätsreduktionen in Anlehnung an die betriebliche Realität generieren, selbstorganisiertes Lernen mithilfe von Lernplattformen einrichten, E-Mail-Rückmeldungen geben, IT-Support bieten und so weiter. Zudem müssen sie Unterrichtsinhalte nicht nur didaktisch, sondern auch mathetisch aufbereiten. Wenn, wie die Definition es verlangt, auserschulische Erfahrungen und daraus abgeleitete Lernbedürfnisse aufgenommen werden sollen, dann entstammen diese an der Berufsmaturitätsschule zu einem grossen Teil dem Arbeitsplatz, dem Ausbildungsort der Lernenden. Das duale Modell erfordert im schulischen Umfeld ein Mitdenken der betrieblichen Realität in der Unterrichtsvorbereitung. Lehrper-

sonen müssen es als eine Herausforderung sehen, ihre Unterrichtsinhalte gegenüber den Berufslernenden zu legitimieren und mit ihnen über Sinnfragen nachzudenken. In den folgenden beiden Abschnitten werden exemplarisch zwei Aspekte vertieft, die das Unterrichten an Berufsmaturitätsschulen charakterisiert.

«VIEL STOFF – WENIG ZEIT»

In seinem mittlerweile in der dritten Auflage erschienenen Buch mit dem Untertitel «Wege aus der Vollständigkeitsfalle» öffnet Martin Lehner (2011) einen Raum, den BM-Lehrpersonen gut und genau erkunden müssen. Hier muss vor allem in zwei Dimensionen gearbeitet werden: an den Inhalten (darauf konzentriert sich Lehner) und an der Unterrichtsgestaltung.

Dimension Inhalt In der Dimension Inhalt geht es darum, unbesehen von Methoden den Stoff so zu reduzieren, dass dieser in der zur Verfügung stehenden Zeit gelernt werden kann. Zur Reduktion tritt also ein weiterer wesentlicher Aspekt hinzu, den Lehner in seinem Buch kaum beachtet, nämlich jener des Lernens bzw. des Lernprozesses. Was erfahrene Lehrkräfte intuitiv – und aufgrund grosser Erfahrung, bei der Scheitern eine bedeutende Rolle spielt – richtig machen, müssen angehende Lehrpersonen erst mühsam erarbeiten: die Passung zwischen Stoffmenge und Lernzeit, wobei grundsätzlich die zur Verfügung stehende Lernzeit das Ausmass der Reduktion bestimmt. Allerdings wäre es falsch, lernpsychologische Grundsätze über die Inhalte zu setzen. Die Stoffreduktion selber

muss allein aus der Rationalität des Stoffs (des Fachinhaltes) erfolgen, das heisst fachfremde Aspekte (Lernprozesse, Methoden, Lernendenvoraussetzungen, Materialien, Medien) dürfen keinen direkten Einfluss darauf haben. Für diese Arbeit der Reduktion von Inhalten stellt Martin Lehner gute Instrumente zur Verfügung: den Prioritätencheck, die Siebe der Reduktion, die Extremreduktion, den Substanzcheck und das innere Reduktionsteam. Lehrerinnen und Lehrer müssen den Umgang mit diesen Instrumenten üben, und als notwendige Voraussetzung dafür verfügen sie über eine umfassende fachliche Bildung, die unseres Erachtens mit einem Bachelorabschluss nicht erlangt wird.

Dimension Unterrichtsgestaltung Eine gekonnte Handhabung der Instrumente der Reduktion reicht jedoch nicht aus: Nach der Passung von Stoffmenge und Lernzeit kommen die Lernprozessorientierung und damit verbunden die Unterrichtsgestaltung ins Spiel.

Nach Gerhard Steiner (2007) folgt der kognitive Lernprozess einem klaren Ablauf:

1. Der kognitive Lernprozess beginnt mit der Aktivierung des Vorwissens, welche die Grundlage für die nachfolgenden Prozesse bildet. Das zu aktivierende Vorwissen ist nicht zu verwechseln mit einem diffusen allgemeinen Wissen zu einem Thema; aktiviert werden muss das spezifische thematische Wissen, das in früheren Lernprozessen angeeignet worden ist.
2. Im Prozess des Verstehens werden wichtige Elemente oder Begriffe (zum Beispiel aus einem Buchtext, bei einer Veranschaulichung) mit dem Vorwissen (so gut es geht) verknüpft; damit entstehen neue Denkelemente.
3. Die Elaboration unterstützt den Prozess des Verstehens durch eine erweiterte und detailliertere Verknüpfung mit weiteren Vorwissenselementen, zum Beispiel auch anderen allgemeinen Vorstellungen und Lebenserfahrungen.

4. Die ersten drei Aufbauprozesse der neuen Wissensstrukturen bedürfen der Festigung, wenn sie als dauerhafte Strukturen bestehen bleiben sollen. Das neue Wissen wird in einer Form strukturiert und verdichtet, die sich für eine Festigung eignet: Grafiken, Diagramme, Tabellen, Mind-Maps, Begriffsnetze, Zeitstrahlen, Ablaufschemen usw.
5. Mit der Konsolidierung werden die neuen Wissensstrukturen so eingepreßt, dass sie auch langfristig abrufbar sind. Mittel sind das mehrmalige Durcharbeiten (nochmaliges Abschreiten des Aufbauprozesses), wiederholendes Üben und das bewusste Einsetzen von Gedächtnisstrategien.

Die Beachtung des Lernprozesses bildet die Grundlage für den konkreten Unterricht. Die Lehrperson hat diesen methodisch so zu gestalten, dass die Lernenden die fünf erwähnten Schritte durchlaufen können.

Im Unterricht zeigt sich dann, ob die Lernenden die Ziele erreichen können. Gründe des Scheiterns sind nicht immer bei den Lernenden selber zu finden. Auch Methoden und zu viel Stoff können (neben weiteren Ursachen) dafür verantwortlich sein. Da die Passung Stoffmenge-Lernen in der Regel nicht auf Anhieb stimmt, muss die Lehrperson die Methoden auf deren Lernprozessorientierung hin überprüfen und die Stoffmengen kritisch hinterfragen. Es muss dabei darauf geachtet werden, dass in einem nächsten Unterrichtsdurchlauf nicht beide Variablen verändert werden, da andernfalls das Ergebnis (Erfolg oder Misserfolg) keine Rückschlüsse auf mögliche Ursachen zulässt.

WOFÜR LERNEN WIR?

Allgemeine pädagogische, bildungsphilosophische und bildungssoziologische Fragen haben durchaus grosse Bedeutung in der Lehrerbildung. Stellvertretend soll die Frage nach dem Bildungsbegriff angeschnitten werden, der heute stark umstritten ist.

An ihn werden unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen geknüpft:

- Für jene, die die zweckfreie Bildung ins Zentrum stellen, steht die Subjektwerdung in der Auseinandersetzung mit der Welt im Zentrum.
- Verfechterinnen der modernen Wissensgesellschaft geht es um die Produktion von verwertbarem Wissen. Für sie steht das Lernen im Mittelpunkt.
- Vertreter des Humankapitalparadigmas betonen die Bedeutung der Kompetenzen des Individuums als Mittel seiner Beschäftigungsfähigkeit.

Alle drei Verständnisse sind einseitig, eindimensional. Der auf den Neohumanismus zurückgehende Bildungsbegriff blendet die Verstrickung des Subjekts in die gesellschaftlichen Verhältnisse und mithin den Widerspruch von Bildung und Herrschaft aus. Die einseitige Nutzenorientierung von Wissen droht die Objektseite der Bildung, die Welt, aus dem Fokus zu verlieren; und das kompetenztheoretische Bildungsverständnis verkürzt Bildung auf die Performanz (Output, Outcome) des Individuums und übergeht das Wechselspiel zwischen Subjektwerdung und Kulturbildung.

Der Umgang mit solchen pädagogischen Fragen ist aufstörend, er ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern einen distanzierten Blick auf die eingespielte pädagogische Praxis und auf Modeströmungen. Dieser Blick ist gerade auch in der schulischen Berufsbildung wichtig – gleichsam als notwendige Distanznahme zur handfesten Praxisorientierung. Er lässt zum Beispiel erkennen, wenn in heftigen Bildungsdebatten schlicht aneinander vorbeigeredet wird, wie das jüngst wieder zwischen Philipp Sarasin und Rudolf Strahm der Fall war. Philipp Sarasin forderte in einem Artikel im «Tagesanzeiger» vom 11. Oktober 2011 eine höhere Gymnasialquote, unter anderem weil der Fokus auf Berufsbildung Bildungsdefizite generiere. Rudolf Strahm widersprach einen Tag später in derselben Zeitung mit der gesellschaftlich-ökonomischen integrativen



Daniela Plüss und Claudio Caduff arbeiten als Dozentin/Dozent an der PH Zürich, Abteilung Sekundarstufe II; daniela.pluess@phzh.ch, claudio.caduff@phzh.ch

Leistung des dualen Berufsbildungssystems. Sarasin geht es um die zweckfreie Subjektwerdung, während Strahm auf verwertbare Ausbildung rekurriert. Dabei kann das eine nicht die Lösung des anderen sein. Im Gegensatz zum Verfügungswissen, das Praxis anleitet, ist Orientierungswissen nicht auf Praxis, sondern auf Denken ausgerichtet. Die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der Pädagogik – Bil-

dung, Erziehung, Schule und Unterricht, um einige zentrale zu nennen – bedeutet nicht die Aneignung einer Sache, sondern «ihre inhaltlich-qualitative Entfaltung im Durchgang durch ihre Kritik. Das Ergebnis dieser Denkbewegung ist (...) ein unab-schliessbarer Denkprozess (...)» (Pongratz 2010). Voraussetzungen für solche Denkbe-wegungen sind aber gute Lesefähigkeiten und eine breite Allgemeinbildung.

Literatur

- Lehner, Martin (2011). *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Bern: Haupt (3. Auflage).
- Pongratz, Ludwig (2010). *Sackgassen in der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Steiner, Gerhard (2007). *Der Kick zum effizienten Lernen*. Bern: hep verlag.

EINBLICK IN EINEN HOSPITATIONSBERICHT

Der Leistungsnachweis im Modul Lehr- und Lernort Berufsfachschule I

Nach einer Einführung in den Rahmen- und Schullehrplan der Berufsmaturität besuchen die Studierenden Lektionen in Lehrgängen der Berufsmaturität und verfassen einen Hospitationsbericht. Die Studierenden wählen dazu in der Regel ihr Studienfach und setzen sich mit einer möglichen Lehrperson in Verbindung. Die Beobachtungskriterien resultieren aus der im Modul BM spezifischen Lektüre (unten), die nun in der Umsetzung praxisnah erlebt wird. Mögliche Kriterien sind: Unterrichtsverlauf (deskriptiv), «das ist mir aufgefallen» (methodisch-didaktisch), «das ist neu für mich» (in Abgrenzung zum Gymnasium) und am Schluss ein Gespräch mit der Lehrperson. Die Lehrpersonen erhalten die Beobachtungsaufgaben und den (anonymisierten) Hospitationsbericht zugestellt. Für die Wahl der Schulen haben die Studierenden die Möglichkeit, sich selber darum zu kümmern oder von einer Hospitationswoche der Berufsfachschule Winterthur zu profitieren, die seit Beginn des Studienganges eng mit uns zusammenarbeitet. In der Berufsfachschule BerufsbildungBaden stellen sich zusätzlich einzelne Lehrpersonen zur Verfügung. Nach den Hospitationen werden im Modul Erfahrungen und Beobachtungen diskutiert und verglichen. Bereits in unserem ersten Buch zum Unterricht an Lehrgängen der Berufsmaturität haben wir einige Zitate aus den Berichten aufgenommen und kurz kommentiert. Seit 2007 sind etwa 300 Berichte zusammengekommen, die wir in unserem neuen Buch «Unterrichtsszenen» vorstellen und im Hinblick auf die Lernwirksamkeit

analysieren. Eine abschliessende Reflexion soll kritische und besonders positive Beobachtungen in Form von Handlungsempfehlungen für den Unterricht formulieren und dem Umstand Rechnung tragen, wie komplex guter Unterricht mit viel Stoff und wenig Zeit sein muss.

Beispiel aus einem Hospitationsbericht

Lehrgang: Detailhandelsfachleute mit BM, 3. Lehrjahr
Unterrichtsfach: Deutsch
Anzahl Lernende: 15
«Ich hatte den Eindruck, dass sich einige der Lernenden eingehend mit dem Autor und seinem Stil auseinandergesetzt hatten. Ich konnte jedoch nicht mit Sicherheit sagen, ob dies auch auf die schweigsameren Schüler zutraf. Es war mir aufgefallen, dass sich stets dieselben Schüler meldeten, während sich die anderen im Hintergrund hielten. Schade fand ich, dass die schweigsamen Lernenden wenig motiviert wurden, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Vielleicht lag dies jedoch auch an der Unterrichtskommunikation, die mehrheitlich frontal erfolgte – was wiederum möglicherweise darauf zurückzuführen war, dass ich in der Klasse sass und es der Lehrperson angenehmer war, diese Art von Unterricht zu halten. Wahrscheinlich hätten auch die schweigsameren Schüler etwas erzählen können, wenn sie sich über eine mögliche Spannungskurve, über den Autor und seine Weltanschauung in kleinen Gruppen hätten unterhalten können. Vermutlich wäre dadurch auch die Lernkontrolle etwas effektiver gewesen. Die Lehrperson und ich unterhielten uns im anschliessenden Gespräch hauptsächlich

über die Schweigsamkeit der Mehrheit der Lernenden während des Unterrichts. Sie war der Ansicht, der Hauptgrund für die mangelnde mündliche Partizipation sei primär auf die Tatsache zurückzuführen, dass Lernende, die eine Ausbildung zur Verkaufsperson machen, im Vergleich zu Lernenden beispielsweise, die eine kaufmännische oder technische BM absolvieren, leistungsschwächer seien. Daher könnten sie sich mündlich auch weniger präzise ausdrücken, würden bestimmte komplexe Sachverhalte nicht begreifen und würden sich daher auch nicht trauen, sich zu melden. Die Lehrperson nahm zudem Bezug auf die von ihr gewählte Unterrichtsform, den Frontalunterricht, und meinte, dass sie sich an jenem spezifischen Tag wohler fühlte, auf diese Art und Weise zu unterrichten, als die Lernenden individuell oder in Gruppen arbeiten zu lassen.»

In der anschliessenden Diskussion im Modul zeigt sich, dass viele Studierende ähnliche Beobachtungen gemacht haben und ange-regt mit den Lehrpersonen diskutiert haben. Daraus resultieren nun einige Fragen für den Unterricht:

- Wie gehe ich mit der Tatsache um, dass an der BM sprachschwache Lernende im Plenum eher zurückhaltend sind?
- Wähle ich Lehr- und Lernformen, die auch diesen Lernenden eine Plattform gewähren?
- Wie strukturiert müssen meine Lerninhalte sein, damit man einer möglichen Heterogenität gerecht wird?
- Verlangt Leistungsschwäche nach mehr Frontalunterricht?

CC/DP

Was Lehrpersonen unzufrieden macht

Viele Schulleitungen erleben, dass Lehrpersonen unzufrieden, erschöpft und ausgebrannt sind. Sie suchen nach Entlastungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch eine Pensenreduktion oder eine Auszeit. Aber Schulleitungen haben auch andere Möglichkeiten, mit der Herausforderung umzugehen.

Text von Christof Nägele und Ernst Meier

Cartoon Michael Hüter, 2010

Das Ziel der Arbeit einer Schulleitung ist die «gute Schule». Dabei steht die Lehr-, Lern- und Lebenssituation von Lehrpersonen und Lernenden im Mittelpunkt. Nur in einem Schulklima, in dem sich alle Beteiligten wohlfühlen, können die Bildungsziele erreicht werden. Dabei spielt neben vielen Faktoren (Organisation der Schule, Qualitätsmanagement-System, Personalführung, pädagogisches Leitbild) auch das Gesundheitsmanagement eine wichtige Rolle.

Zwei Schulleitungsmitglieder¹ erforschten im Rahmen ihres Studiums MAS Berufsbildungsmanagement am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) Belastungserleben, Zufriedenheit und Gesundheit von Lehrpersonen. Sie untersuchten die Situation an ihren Schulen und fragten nach möglichen Massnahmen durch die Schulleitungen. Dafür befragten sie alle Lehrpersonen an den Abteilungen ihrer Schule online; 247 Lehrpersonen wurden angeschrieben, 66 Prozent haben an der Studie teilgenommen.²

ERGEBNISSE DER STUDIE

Konzeptionelle Grundlagen Der Arbeit liegt ein Modell zugrunde, in dem Stress als eine individuelle Reaktion auf belastende Situationen angesehen wird. Einfluss auf das Stresserleben haben die Persönlichkeit, die Bewältigungsstrategien (Coping) und die verfügbaren Ressourcen. Stressreaktionen zeigen sich im Verhalten, in Reaktionen des Körpers und in der emotionalen Befindlichkeit. So kann eine zu hohe und andauernde Belastung zu einer geringeren



Zufriedenheit und einem eingeschränkten Wohlbefinden führen, die längerfristig schwerwiegende gesundheitliche Auswirkungen erwarten lassen, verbunden mit hohen Kosten (Staatssekretariat für Wirtschaft seco, 2000).

Arbeitszufriedenheit Die befragten Lehrpersonen sind mit ihrer Arbeit mehrheitlich

zufrieden oder sehr zufrieden (84%, Abbildung 1), 13 Personen (9%) sind sehr unzufrieden. Für die Mehrheit ist die Arbeitszufriedenheit in der letzten Zeit stabil geblieben (40%) oder hat sich verbessert (44%), für 17 Prozent ist sie aber schlechter geworden. Rund 6 Prozent der Lehrpersonen sagen, dass ihre Arbeit nicht ideal

sei und besser sein könnte; sie haben sich aber mit der Situation abgefunden (resignative Arbeitszufriedenheit). Bei weiteren 36 Prozent ist diese resignative Stimmung teilweise vorhanden.

Auch mit ihrem Beruf sind die Befragten mehrheitlich zufrieden (85%), der Anteil der unzufriedenen Lehrpersonen ist mit 3 Prozent gering. Die Mehrheit der Lehrpersonen (83%) sieht sich auch in Zukunft im Lehrberuf.

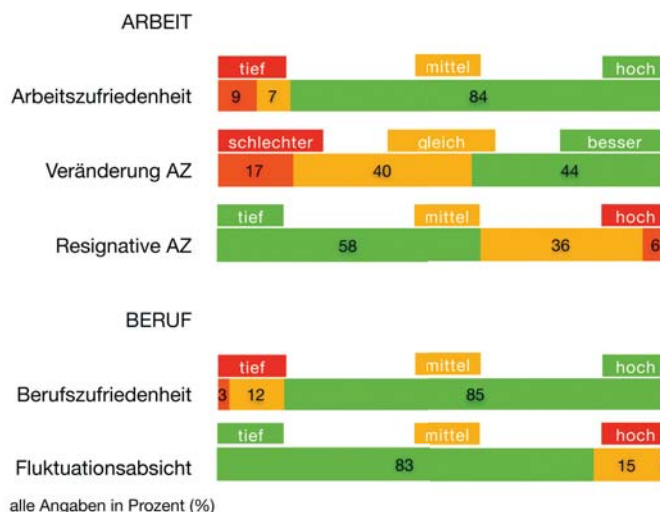
Belastung Die Belastung im Lehrberuf hat verschiedene Quellen: Arbeitsmenge, inhaltliche Überforderung oder eine belastende Umgebung (Abbildung 2). Neben der recht grossen Anzahl von Personen, die sagen, dass sie zu viel zu tun haben (28%), fällt auf, dass 6 Prozent der Lehrpersonen durch die Arbeit deutlich überfordert sind; 26 Prozent fühlen sich teilweise überfordert. Erstaunlich hoch ist der Anteil der Lehrpersonen, die über eine hohe Belastung durch Lärm, schlechtes Raumklima oder eine schlechte Ausstattung der Schulzimmer klagen (8% sehr hoch, 32% im mittleren Bereich). Diese Einschätzungen sind bei Männern und Frauen oder Lehrpersonen mit unterschiedlichen Pensen oder Alter fast gleich.

Belastend sind zudem Lernende, die unaufmerksam, schlecht vorbereitet, unmotiviert oder unerzogen sind. Auch zu viele, unproduktive und unnötige Sitzungen

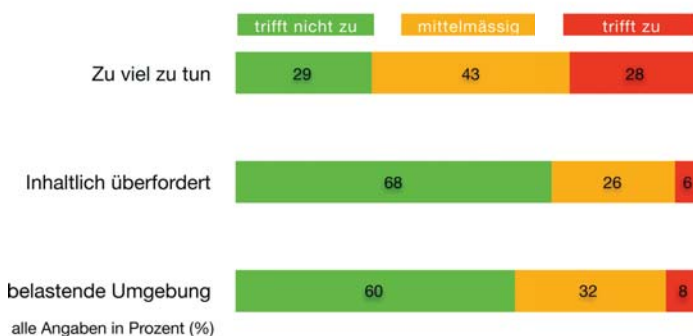
Erstaunlich viele Lehrpersonen klagen über eine hohe Belastung durch Lärm, schlechtes Raumklima oder eine schlechte Ausstattung der Schulzimmer.

oder administrative Arbeiten schlagen negativ zu Buche – Tätigkeiten also, die in die 12 Prozent des Berufsauftrags fallen.³ Diese Arbeiten werden von den Lehrpersonen vielfach als unnötiger und lästiger Zusatzaufwand erlebt. Weitere Belastungsfaktoren sind der hohe Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung oder der grosse Prüfungs- und Korrekturaufwand (eine

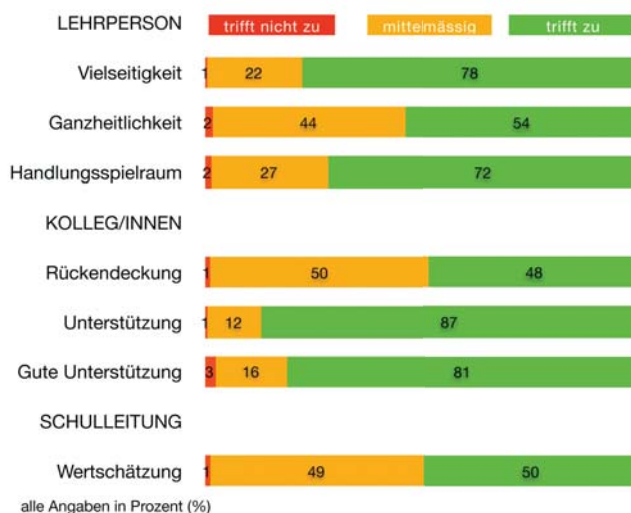
**ABBILDUNG 1:
ZUFRIEDENHEIT MIT VERSCHIEDENEN ASPEKTEN DER ARBEIT**



**ABBILDUNG 2:
BELASTUNGEN VON LEHRPERSONEN**



**ABBILDUNG 3:
RESSOURCEN VON LEHRPERSONEN**



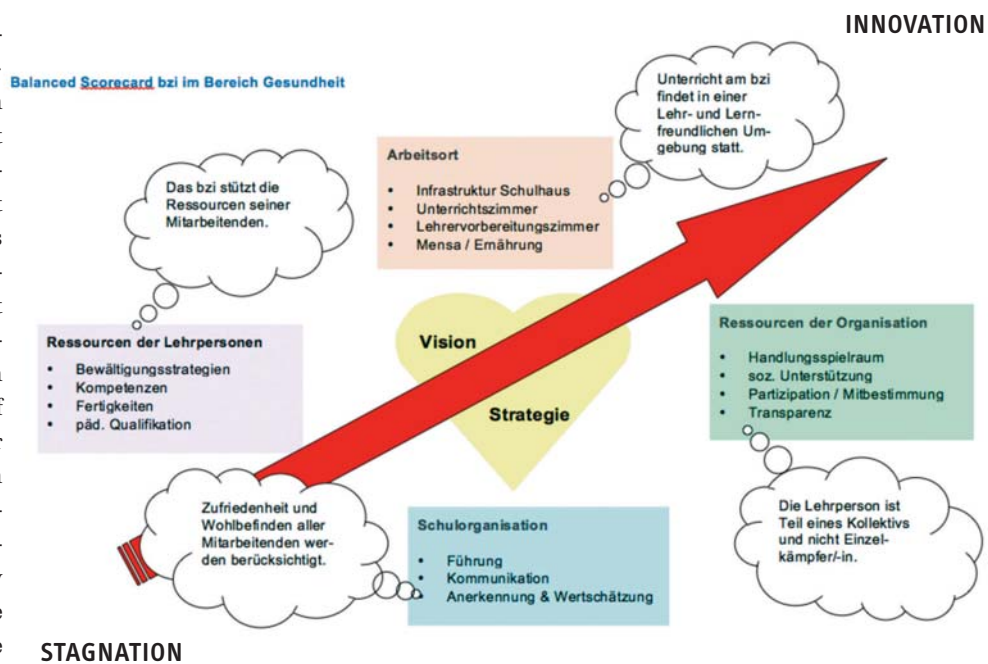
vollamtlich angestellte Lehrperson erteilt pro Schuljahr rund 2000 Noten).

Ressourcen Wir haben nach den Ressourcen «Vielseitigkeit», «Ganzheitlichkeit» und «Handlungsspielraum», der sozialen Vernetzung und der Wertschätzung gefragt (Abbildung 3). Im Lehrberuf gibt es bis heute viele Gestaltungsspielräume. Das sieht auch die Mehrheit der Befragten so. Aber es gibt auch Lehrpersonen, welche über wenig Vielseitigkeit (22%), Ganzheitlichkeit (44%) oder Handlungsspielraum (44%) berichten, auch wenn es kaum Lehrpersonen gibt, die einen der drei Aspekte sehr tief einschätzen. Die Lehrpersonen sind in der Regel bei der Arbeit, in der Familie und im Freundeskreis in ein umfassendes soziales Netz eingebunden (87%), dessen Verlässlichkeit gut ist (81%). Weniger positiv wird die konkrete Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen und -kollegen und die Schulleitung eingeschätzt, wenn es in der Arbeit schwierig wird. Nur 48 Prozent der Lehrpersonen erleben diese Beziehungen sehr gut. Auch bei der Wertschätzung der eigenen Arbeit an der Schule sind die Werte eher tief: 50 Prozent berichten über eine sehr geringe oder mittlere Wertschätzung. Zusammenfassende Auswertungen zeigen, dass sehr zufriedene Lehrpersonen eindeutig weniger stark belastet sind und in einem weniger gestörten Umfeld arbeiten als die sehr unzufriedenen Lehrpersonen. Bei den Ressourcen sind es zwei Faktoren, welche die Gruppe der ganz unzufriedenen von der Gruppe der ganz zufriedenen unterscheidet: Handlungsspielraum und Wertschätzung.

WIE KANN EINE SCHULLEITUNG REAGIEREN?

Die folgenden Ausführungen zeigen, wie Ergebnisse der Studie am Bildungszentrum Interlaken bzi ins bestehende Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagementsystem integriert und umgesetzt werden. Die Schulleitung wird dabei durch ein Schulentwicklungsteam aus sieben Lehr-

ABBILDUNG BALANCED SCORECARD BZI IM BEREICH GESUNDHEIT



personen unterstützt. An schulinternen Fortbildungstagen (SchILf) und Schulkonferenzen werden Neuerungen dann jeweils dargestellt, diskutiert und in Kraft gesetzt. Startpunkt für die Entwicklung war eine ausführliche Rückmeldung zur Studie im Rahmen einer schulinternen Fortbildung im August 2011. Von der Schulleitung wurde die Vision formuliert, dass am Bildungszentrum Interlaken bzi engagierte und gesunde Lehrpersonen unterrichten sollen, die mit ihrer Arbeit zufrieden sind. Das heisst insbesondere, dass die Lehrpersonen nicht überlastet sind, Ressourcen aufbauen und nutzen können und bei ihrer Arbeit unterstützende Rahmenbedingungen vorfinden. Dies wird mithilfe einer Balanced Scorecard («ausgewogener Berichtsbogen») dargestellt.

In der Diskussion der Studienergebnisse haben sich vier Kernaussagen herauskristallisiert.

1. Viele Lehrpersonen sind mit der Wertschätzung, die sie für ihrer Arbeit erhalten, nicht zufrieden.

2. Es gibt stark belastete Lehrpersonen. Die Belastung geht jedoch bei allen Lehrpersonen in der unterrichtsfreien Zeit typischerweise stark zurück.
3. Zu den Belastungsquellen gehören auch schwierige Unterrichtssituationen, Unterrichtsstörungen und der Umgang mit «schwierigen» Jugendlichen. Die Studie zeigt deutlich, dass es Lehrpersonen gibt, die damit sehr gut umgehen können, andere aber weniger.
4. Die Bedeutung von emotionaler und «tatkräftiger» sozialer Unterstützung im Kollegium ist wichtig.

Die Schulleitung kann vor allem dazu beitragen, die persönlichen, organisatorischen, arbeitsbezogenen Ressourcen zu stärken und so die Lehrpersonen effektiv und effizient zu unterstützen.

Um die **Ressourcen der Lehrpersonen** zu stärken, legt die Schulleitung Wert auf eine gute Ausbildung und Beratung der Lehrpersonen. So werden bereits jetzt neue Lehrpersonen am bzi in der Berufseinstiegsphase durch ein Praxisberatungsteam



Christof Nägele ist Arbeits- und Organisationspsychologe am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) und Dozent am Studiengang «Master of Science in Berufsbildung»; naegele@ehb-schweiz.ch.
Ernst Meier ist Konrektor am Bildungszentrum Interlaken bzi; meier.ernst@bzi-interlaken.ch.

in pädagogischen, methodischen und fachlichen Fragen des Lehrens und Lernens unterstützt. Diese Begleitung steht auch erfahrenen Lehrpersonen zur Verfügung. Neu soll dieses Angebot gezielt durch den Ausbau der reflexiven Berufspraxis, der Einrichtung eines Round Table sowie der Durchführung von Workshops in der schulinternen Fortbildung ergänzt werden. Ein Thema für ein Round-Table-Gespräch ist die Frage, wie die Lehrpersonen, die durch schwierige Unterrichtssituationen stark belastet sind, gezielt unterstützt werden können. Aktuell ist ein Workshop zum Thema «Bewusst mit Stress umgehen» ausgeschrieben, der das Thema der Studie direkt aufnimmt und vertieft.

Im Bereich **Ressourcen der Organisation** müssen die vorhandenen Instrumente des Qualitätsmanagements der Berufsfachschule besser aufeinander abgestimmt werden (Beispiele: reflexive Berufspraxis, Mitarbeitendengespräche, Praxisberatung), um für alle Lehrpersonen ganzheitliche Aufgaben und Handlungsspielräume zu schaffen. Das bedeutet auch, dass der Berufsauftrag der Lehrpersonen auf individueller und gesamtschulischer Ebene noch besser beschrieben werden muss. Dies betrifft vor allem den Bereich von Mitarbeit und Zusammenarbeit, in dem sehr vielfältige und unterschiedliche Aufgaben anfallen. Hier sind die Stärken und Interessen der

Für die Zukunft ist die Erarbeitung eines Leitfadens für systematische Perspektiven- und Standortgespräche mit Lehrpersonen angedacht.

Lehrpersonen etwa in den Mitarbeitergesprächen gezielt anzusprechen, um eine passende Aufgabenteilung zu ermöglichen. Dazu gehört ebenfalls, dass sich die Lehrpersonen als Teil eines Kollektivs verstehen (lernen). Dies impliziert eine Abkehr vom Bild des «Lehrers als Einzelkämpfer». Eine gegenseitige Unterstützung wird durch eine offene Feedbackkultur und

Transparenz, wie sie im Leitbild der Schule und im Qualitätsmanagementsystem verankert sind, gefördert. Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, gemeinsames Erstellen von Unterrichtsmaterialien und ein abgesprochenes Auftreten gegenüber den Bildungspartnern sind Massnahmen, welche in diesem Bereich realisiert werden.

Die **Schule als Arbeitsort** stellt Ressourcen für vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts zur Verfügung. Lehrpersonen und Lernende sollen den Unterricht gestalten und Veränderungen anregen, planen und realisieren können. Neu sollen Lernende und Lehrpersonen in der Umsetzung von Ideen in diesem Bereich besser unterstützt werden, durch die Durchführung von Sonderwochen (Beispiele: Energietage, Gewaltprävention, Jugenddepression, Gesundheitswochen), Einrichtung eines Ruhe-/Fitnessraums für Lehrpersonen, Anpassungen in den Schulzimmern (Beleuchtung, Beschattung) und die Möglichkeit einer gesunden Ernährung in der Mensa.

Die **Schulorganisation** ist eine Ressource, wenn Partizipation bei klarer Aufgaben- und Rollenverteilung gegeben ist. Die Kommunikation zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Lernenden soll offen, klar und wertschätzend sein. Dies erfordert, dass die Schulleitung dem Bereich «Feedback» Priorität einräumt. An schulinternen Fortbildungstagen wird im laufenden Schuljahr das Thema aufgegriffen. Dabei soll der Dialog von Lehrpersonen und Lernenden systematisch gestärkt werden. Schulentwicklung ist immer auch Unterrichtsentwicklung. Diese gelingt dann gut, wenn Lehrpersonen, Lernende und Schulleitung im Dialog stehen, um die Qualität des Unterrichtes zu steigern. Weiter verstärkt die Schulleitung die Unterrichtsbesuche bei den Lehrpersonen (mit anschliessendem Feedbackgespräch). Für die Zukunft ist die Erarbeitung eines Leitfadens für systematische Perspektiven- und Standortgespräche mit Lehrpersonen

angedacht. Ein wesentlicher Punkt für die zukünftige Schulentwicklung ist auch der Ausbau der Partizipation der Lehrpersonen durch Anpassungen im Ressortwesen der Schule und die verstärkte Einbindung der Fachschaften und Berufsgruppen in diesen Prozess.

Die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik der Belastung von Berufsfachschullehrpersonen und den Ergebnissen der Studie hat vorerst zu zwei ganz konkreten Angeboten am bzi Interlaken geführt. Diese und weitere Aktionen sind in ein Gesamtkonzept eingebunden (Balanced Scorecard) und nehmen die Bedürfnisse der Lehrpersonen und den Bedarf der Schulleitung auf. Das Gesamtkonzept ist wiederum in das bestehende Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagementsystem integriert und ergänzt dieses wo nötig. Zusammen mit dem Schulentwicklungsteam werden nun weitere Massnahmen für die Schule und das Kollegium entwickelt, welche dann ab Beginn des Schuljahres 2012/13 umgesetzt werden.

Literatur

Staatssekretariat für Wirtschaft seco. (2000). *Die Kosten von Stress in der Schweiz. Eine Bestandaufnahme*. Bern, Schweiz.

¹ Verena Imhof, Mitglied des erweiterten Schulrates (BFF Bern) und Ernst Meier (Bildungszentrum Interlaken bzi)

² Mit Unterstützung von Giuliana Martin und Isabelle Bergqvist, Studierende aus dem Master of Science in Berufsbildung am EHB.

³ Im Kanton Bern wird eine vollzeitliche Anstellung in der Regel mit 26 Lektionen dotiert. Für Lehrpersonen an einer Berufsfachschule ist der Berufsauftrag wie folgt definiert: 85% unterrichtsnahe Tätigkeiten, 12% Tätigkeiten für die Schule (in der Regel inkl. schulinterner Weiterbildung) und 3% persönliche Weiterbildung. Die Schulen auf Sekundarstufe II sind jedoch frei, mit den Lehrpersonen Abweichungen von der Aufteilung 85-12-3 zu vereinbaren.

Mehr als ein «Travel Service»

Die berufliche Mobilität soll gefördert werden – so will es auch die jüngste Lehrstellenkonferenz. Auslandspraktika etwa gelten als gutes Mittel zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Berufsausbildung. Aber der Kontakt zu einer fremden Kultur führt nicht automatisch zu einer Steigerung von Weltoffenheit und Toleranz. Solche Praktika müssen gut vorbereitet sein.



Text von Korinna Heimann

Foto Photocase, soundso

Auszubildende werden während eines Auslandspraktikums in der Regel sich selbst überlassen. Zu diesem Schluss kommen mehrere Untersuchungen, die sich mit der Qualität der pädagogischen Begleitung von Auslandsaufenthalten in der Ausbildung beschäftigen (Alexander 2004 oder WSF 2007).

Um zu entscheiden, welche Form eine pädagogische Unterstützung haben müsste, ist es notwendig, sich zunächst ein Bild von den Lern- und Entwicklungsprozessen im Verlauf eines solchen Aufenthalts zu machen. Aussagen und Empfehlungen zur didaktischen Gestaltung von Auslandspraktika können sich auf Akkulturationsmodelle (Grove/Torbiörn 1999) und Forschungserkenntnisse zur Entwicklung interkultureller Kompetenz (Bennett 1998) sowie zum Erfahrungslernen (Dehnbostel 2001) stützen. Daraus lassen sich fünf Prämissen ableiten, die ein Konzept zur Gestaltung von Auslandspraktika erfüllen sollte:

- Es wird auf Kohärenz von Zielen und Praxis von Auslandspraktika geachtet;
- Der Auslandsaufenthalt wird systematisch vorbereitet und interkulturelle Kompetenz schrittweise aufgebaut;
- Der Lern- und Entwicklungsprozess im Ausland wird begleitet;

- Die Reflexion der interkulturellen Erfahrung wird strukturiert gefördert;
- Das Auslandspraktikum wird inhaltlich und organisatorisch in die Ausbildung integriert.

AUSLANDSAUFENTHALTE VON AUSZUBILDENDEN IN DER PRAXIS

In einer deutschen Untersuchung (Heimann 2010) wurden fünf Fallbeispiele daraufhin untersucht, ob und wie sie diese Prämissen umsetzen. Organisiert wurden die Auslandspraktika jeweils von einem Unternehmen der Luftfahrtindustrie, einem Verkehrsdienstleister, einem Unternehmen der Automobilindustrie, einem Bildungsträger und einer Handwerkskammer.

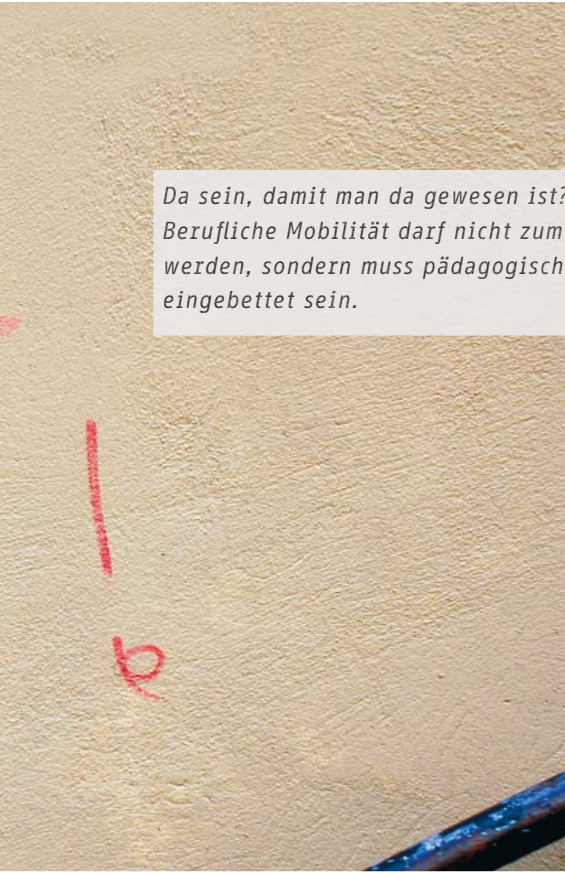
Die Recherchen nach Beispielen guter Praxis ergaben zunächst, dass es bei den Anbietern so gut wie keine schriftlich niedergelegten Konzepte für Auslandspraktika gibt. Schriftliches Material beschränkt sich – wenn überhaupt vorhanden – auf Seminarprogramme, Präsentationen oder Projektberichte. Mithin sind auch nirgendwo die Begründung, Zielstellung und theoretische Anbindung der Praktika fixiert. Die Untersuchung stützte sich daher in erster Linie auf leitfadengestützte Experteninterviews und eine Dokumentanalyse. Ziel war es, die konzeptuelle Praxis der Auslandspraktika zu rekonstruieren. Darunter wird hier ein von den Akteuren geteiltes (mehr oder weniger) systematisches pädagogisches Vorgehen verstanden.

Unterschiedliche Grade der Insitutionalisierung von Auslandspraktika

Bei der Suche nach geeigneten Fallbeispielen zeigte sich, dass Auslandspraktika unterschiedlich stark institutionalisiert sind (Abbildung auf Seite 51). So variieren die Intensität und die Art der Vor- und Nachbereitung sowie der Betreuung im Ausland. Auch der Grad der Integration in den Ausbildungsverlauf ist ein relevanter Faktor. Es gibt Auslandspraktika, bei denen die Organisatoren lediglich die äusseren Rahmenbedingungen des Praktikums schaffen, indem sie den Kontakt zum Partnerbetrieb herstellen und An- und Abreise sowie Unterbringung organisieren. Diese Praxis wird von einem der interviewten Ausbildungsverantwortlichen als «Travel Service» bezeichnet. Dem stehen Angebote gegenüber, die das Auslandspraktikum in eine komplexe und zertifizierte Zusatzqualifikation zum interkulturellen Lernen einbetten. Die ausgewählten Fallbeispiele sind mittel bis hoch institutionalisiert.

Diskrepanz zwischen Zielen und konzeptueller Praxis

An der unterschiedlichen Handhabung von Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sowie der Integration in die Ausbildung wird deutlich, welchen Zielen die jeweiligen Anbieter Priorität einräumen. Die Untersuchung zeigt, dass die der Praxis innewohnenden Ziele nicht notwendig mit den offiziell formulierten Zielsetzungen



Da sein, damit man da gewesen ist?
Berufliche Mobilität darf nicht zum Fetisch
werden, sondern muss pädagogisch sinnvoll
eingebettet sein.

kohärent sind. Mit Auslandspraktika werden sowohl wirtschaftliche als auch pädagogische Ziele verfolgt, und diese beiden Zielkategorien sind nicht ohne Weiteres kompatibel. Eine Diskrepanz liegt zum Beispiel vor, wenn ein Anbieter als vorrangiges Ziel des Praktikums die Förderung interkultureller Kompetenz angibt, zugleich aber bewusst auf pädagogische Flankierung verzichtet, um die Belastbarkeit der Jugendlichen zu testen («Bewährungsprobe»).

Es liegt in der Logik wirtschaftlichen Denkens, dass eine Investition – und eine solche stellen Auslandspraktika dar – wirtschaftlichen Zielen genügen muss. Die Vernachlässigung pädagogischer Ziele bedeutet indessen, dass das Lern- und Entwicklungspotenzial der Auslandspraktika nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Mangelnde pädagogische Flankierung

Die Vorbereitungsstreffen erscheinen generell zu kurz (eine bis drei Stunden), um auf die komplexen Anforderungen im Ausland vorzubereiten. Allerdings sind die Vorbereitungsaktivitäten jener Anbieter anders zu bewerten, die die Auslandspraktika in ein komplexes Qualifizierungsprogramm einbetten. Denn hier wird die interkulturelle Kompetenz langfristig aufgebaut.

Ferner fehlt es während der Auslandsaufenthalte an systematischen Angeboten zur Betreuung der Auszubildenden. Gerade vor dem Hintergrund, dass Auslands-

praktika häufig mit einem «Kulturschock» verbunden sind und manchmal krisenhaft verlaufen, ist jedoch eine professionelle Begleitung des Entwicklungsprozesses notwendig. Nur in einem der vier Beispiele reiste ein Ausbilder mit ins Gastland, in einem anderen gab es punktuelle Besuche des Ausbilders. In allen Fällen waren einheimische Ansprechpartner vorhanden, die ihre Aufgabe aber mit sehr unterschiedlichem Engagement wahrnahmen.

In diesem Kontext steht, dass zu wenig strukturierte Methoden existieren, um die Reflexion über die interkulturelle Erfahrung zu vertiefen. Diese Reflexion ist jedoch notwendig, um die Erfahrung in Erfahrungswissen zu überführen (Krüger/Lersch 1993) und somit zum Aufbau von (interkultureller) Kompetenz beizutragen. Der Bildungsträger hat während eines Auslandsaufenthalts die Methode der «bedeutungsanalytischen Praxisforschung» erprobt, bei der die Teilnehmenden ähnlich wie bei der wissenschaftlichen Methode der «teilnehmenden Beobachtung» agierten. Sie notierten ihre Beobachtungen zu kulturellen Themen (zum Beispiel «Gastfreundschaft»). Allerdings wurde die Methode nicht regelhaft in das Qualifizierungsprogramm integriert, da sie nur von wenigen Ausbildern beherrscht wurde.

Es zeigte sich, dass eine intensive Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung von einigen Anbietern für entbehrlich gehalten wird, da sie «leistungsstarke» Auszubil-

dende für die Auslandspraktika auswählen. Von diesen wird erwartet, dass sie die Anforderungen im Ausland aus sich heraus bewältigen können. Einige Personalverantwortliche bezeichnen die Praktika folgerichtig auch als «Bewährungsprobe». Dies lässt den Schluss zu, dass in diesen Unternehmen die Praktika eher als Instrument zur Personalauswahl und nicht als Lernsituation gehandhabt werden. In Anbetracht

Einige Verantwortliche bezeichnen die Praktika als «Bewährungsprobe». Sie betrachten die Praktika eher als Instrument zur Personalauswahl.

der Tatsache, dass die Auslandspraktika Teil der Berufsausbildung sind und damit dem im Berufsbildungsgesetz formulierten Ziel der Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit dienen, erscheint eine solche Praxis fragwürdig.

Unterschiedliche Ansätze zur Integration der Praktika in die Ausbildung

Bei der Recherche nach geeigneten Fallbeispielen wurde deutlich, dass Auslandspraktika häufig losgelöst von der übrigen Ausbildung stattfinden. Die fünf Fallbeispiele treten hier positiv hervor, da sie die Auslandsaufenthalte mit der Ausbildung verknüpfen. Sie wählen hierfür zwei unterschiedliche Strategien:

1. Additiver Ansatz: Die Auslandspraktika sind Teil eines zusätzlichen Qualifizie-

KINOKULTUR

IN DER SCHULE EMPFIEHLT

SILBERWALD von Christine Repond
MIT UNTERRICHTSMATERIAL UND FILMAUSSCHNITTEN ZUR NACHBEREITUNG
Spielfilm CH, 85 Min. Originalversion schweizerdeutsch
Ausgezeichnet mit dem Berner Regiepreis 2011



Der Film eignet sich für thematische Auseinandersetzungen in der **Sekundarstufe 1 und 2** sowie in den **Berufsschulen**.

ANMELDUNG für Klassenbesuche im Kino während der Schulzeit zu reduzierten Eintrittspreisen:

achaos Bildung & information, Kinokultur in der Schule
Tel. 032 623 57 07, E-Mail: kinokultur@achaos.ch
Für Filmgespräche stehen die drei Hauptdarsteller und die Produzentin des Films zur Verfügung.

Der Film läuft vom 8. bis 24. Dezember im Kellerkino Bern.
Gratistickets zur Vorvisionierung des Films können unter info@kellerkino.ch bestellt werden.

DIE UNTERRICHTSMATERIALIEN können auf der Website www.achaos.ch unter «Kinokultur in der Schule Downloads» kostenlos heruntergeladen werden.

LETZTE FREIE PLÄTZE IM FILMBILDUNGSKURS

zum Thema «Der Blick auf die Realität:
Natur und Wirkungsweisen dokumentarischen Schaffens»
an den Solothurner Filmtagen, 21.–23. Januar 2012
Anmeldung: kinokultur@achaos.ch / www.achaos.ch

In einem friedlichen Dorf im Emmental leben der fünfzehnjährige Sascha und seine gleichaltrigen Freunde Patrick und Moni. An der Schwelle zum Erwachsenwerden versuchen die drei Jugendlichen ihrem monotonen Alltag zu entkommen. Kälte, Verzweiflung und Wut begleiten Sascha auf seiner Suche nach Zuneigung und Identität. Als sie eines Tages im nächtlichen Wald herumstreunen, entdecken sie eine hell erleuchtete Hütte, in der kahl geschorene Männer grölend feiern und tanzen. Was für seine Freunde Zeitvertrieb und Abenteuer bleibt, hat für Sascha tiefere Bedeutung. Ein Film über die Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens, hin- und hergerissen zwischen Versuchung und Vernunft.

INFORMATIONEN ZU WEITEREN FILMEN UND UNTERRICHTSMATERIALIEN IM ANGEBOT VON KINOKULTUR
www.achaos.ch «Kinokultur in der Schule – Die Filme»

Nr. 1 im Fernstudium wählen

Zeigen Sie Ihr Potenzial – packen Sie Ihren beruflichen Aufstieg oder Neuorientierung an.

Bachelor of Science

- Betriebsökonomie
- Informatik
- Wirtschaftsinformatik
- Wirtschaftsingenieurwesen

Zugang mit Berufsmatura oder Vorkurs + Aufnahmeprüfung

FFHS

Fernfachhochschule Schweiz
Zürich | Basel | Bern | Brig

Mitglied der SUPSI

Flexibel studieren, Lernplattform-gestützt,
intensiv betreut, 2 Tage Präsenz p. Monat,
Wahl zwischen 4 Standorten

www.ffhs.ch

Tel.: +41 (0)27 922 39 00 oder +41 (0)44 842 15 50

rungsprogramms, welches parallel zur Ausbildung stattfindet.

2. Integrativer Ansatz: Die Auslandspraktika sind Teil eines internationalisierten Lehrgangs mit alternierenden Ausbildungsphasen im In- und Ausland.

Dem additiven Ansatz sind mehrstufige Programme zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zuzurechnen, die zusätzlich zur regulären Ausbildung stattfinden. Die Auszubildenden durchlaufen verschiedene Bildungsangebote, etwa Seminare zur Förderung der Teamfähigkeit sowie Sprachkurse, und werden schrittweise auf einen längeren Auslandsaufenthalt vorbereitet. Im Rahmen des integrativen Ansatzes durchlaufen die Lernenden alternierende Ausbildungsphasen im In- und Ausland. Im Fall des Automobilunternehmens erwerben sie in beiden Ländern berufsqualifizierende Abschlüsse.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE GESTALTUNG VON AUSLANDSPRAKTIKA

Auf der Grundlage der konstruktivistischen Didaktik (Reich 2006), die davon ausgeht, dass jede Erkenntnis eine menschliche Konstruktion ist, lassen sich aus diesen Ergebnissen fünf Empfehlungen für die Praxis von Auslandspraktika ableiten.

1. Reflexion über Kohärenz von Zielen und Praxis Es ist davon auszugehen, dass sich Widersprüche zwischen offiziellen Lernzielen und den Zielen, die den Verfahren und Methoden inhärent sind, kontraproduktiv auf den Lernprozess auswirken. Sollen die Auszubildenden zum Beispiel verschiedene Deutungsmöglichkeiten entwickeln, dann stehen Methoden, die mit vorgegebenen «richtigen» und «falschen» Antworten arbeiten (etwa die Methode des «Culture Assimilator»; Brislin/Yoshida 1994), in Widerspruch zu dem formulierten Lernziel. Daher sollten die Organisatoren von Auslandspraktika permanent darüber nachdenken, welche Ziele sie mit Auslandspraktika verbinden und welche Mittel sie dafür einsetzen.



Korinna Heimann ist Projektkoordinatorin im regionalen Bildungsbüro, Bezirksamt Hamburg-Mitte; heimannko@aol.com. Der vorliegende Text erschien zuerst in BWP 4/2011, dessen Redaktion wir danken.

ABBILDUNG: GRAD DER INSTITUTIONALISIERUNG VON AUSLANDSPRAKTIKA



Quelle: Heimann 2010

2. Sukzessiver Aufbau interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich sukzessive. Dementsprechend sollte auch ein Programm zum interkulturellen Lernen schrittweise vorgehen. Auszubildende könnten zum Beispiel im ersten Schritt ein interkulturelles Training im Inland durchlaufen, dann an einem kurzen Auslandsaufenthalt (Austausch/Sprachreise) teilnehmen und erst dann ein längeres Praktikum absolvieren.

3. Professionelle Betreuung der Auslandsphase

Angesichts eines möglichen «Kulturschocks», den die Auszubildenden im Ausland durchleben, ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Ausbildungsverantwortlichen in der Lage sind, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Praktikantinnen und Praktikanten aufzubauen, um Probleme auffangen zu können. Zu diesem Zweck müssen sie eine entsprechende Einstellung entwickeln sowie Techniken des Coachings und der Beratung beherrschen. Auszubildende sind während der

zen (zum Beispiel Beobachtungsaufgaben, Lerntagebücher). Aufgabe der Betreuenden ist es, ihnen diese Methoden zu vermitteln und den Lernprozess zu begleiten.

4. Förderung der Reflexionsfähigkeit Zwei Lernmethoden, die sich zur Förderung der Reflexionsfähigkeit im Kontext von Auslandspraktika anbieten, sind Lerntagebücher und Portfolios (Heimann 2010). Sie sind flexibel einsetzbar und unterstützen das selbst gesteuerte Lernen. Diese Methoden eignen sich vor allem deshalb, weil sie sich über alle Phasen des Praktikums (Vorbereitung, Auslandsphase, Nachbereitung) erstrecken und eine methodische Klammer zwischen Phasen des formellen und informellen Lernens bilden können. Zudem räumen sie den Lernenden einen grossen Spielraum bei der Gestaltung ein.

5. Integration der Auslandspraktika in den Ausbildungsverlauf

Um Auslandspraktika inhaltlich und organisatorisch in die Ausbildung zu integrieren, ist es erforderlich, die Entwicklung interkultureller Kompetenz in der gesamten Ausbildung zu berücksichtigen. Diese Integration kann über ausbildungsbegleitende Qualifizierungsprogramme erfolgen oder dadurch, dass interkulturelle Inhalte in sämtlichen Ausbildungsphasen, Lernorten und Unterrichtsfächern berücksichtigt werden. Ausserdem können sich strukturelle Rahmenbedingungen förderlich auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz auswirken, wenn zum Beispiel Auszubil-

dendengruppen bewusst heterogen zusammengestellt werden.

Auch die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen kann nicht ad hoc erworben werden, sondern muss während der gesamten Ausbildung entwickelt werden. Daher sollten sich die Gestaltungsprinzipien, die die Eigenständigkeit der Lernenden und eine kritisch-reflexive Haltung fördern, auf den gesamten Ausbildungsprozess, wenn nicht sogar auf das gesamte Bildungssystem beziehen.

Literatur

- Alexander, P.-J. u. a.: *Europass Berufsbildung Plus: Practicert*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 38 (2004) 2, S. 76-96
- Bennett, M. J.: *Intercultural communication: A current perspective*. In: Ders. (Hrsg.): *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth 1998, S. 1-34
- Brislin, R.W.; Yoshida, T.: *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks 1994
- Dehnbostel, P.: *Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens*. In: Pruschansky, St.: *LebensLangesLernen*. Berlin 2001, S. 251-267
- Grove, C. L.; Torbiörn, I.: *A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training*. In: PAIGE, R. M. (Hrsg.): *Educations for the intercultural experience*. Yarmouth 1999, S. 73 ff.
- Heimann, K.: *Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika – Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung*. Berlin 2010
- Krüger, H. H.; Lersch, R.: *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Opladen 1993
- Reich, K.: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim, Basel 2006
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: *Evaluierung des EU-Förderprogramms Leonardo da Vinci II in Deutschland 2000-2006*. Kerpen 2007

f. Selon la dernière conférence sur les places d'apprentissage, il importe de promouvoir la mobilité professionnelle. Toutefois, rentrer en contact avec une culture étrangère ne signifie pas forcément développer son esprit d'ouverture et sa tolérance. C'est pourquoi de tels stages doivent être bien préparés. www.bch-folio.ch (0611_heimann_f)

Organisatoren von Auslandspraktika sollten permanent darüber nachdenken, welche Ziele sie mit Auslandspraktika verbinden.

Auslandsphase in der Regel über weite Zeiträume auf sich allein gestellt und müssen daher in der Lage sein, ihre Lernprozesse eigenständig zu gestalten. Dafür benötigen sie Methoden, die sie unterstüt-

Produktionsbetrieb – nicht Reparaturwerkstatt!

Berufslernende brauchen den modernsten Sprachunterricht. ABU-Lehrpersonen leisten Pionierarbeit, indem sie nach vorne schauen und die Lernenden zur sprachlichen Handlungsfähigkeit begleiten. Eine Vergewisserung.

Text von Ruth Schori Bondeli

Illustration Daniel Fleischmann

Die Reisezeit fördert Erfreuliches zutage: Unsere Jugend bewegt sich selbstbewusst und kompetent in fremden Sprachgemeinschaften. Auf Bahnhöfen, an Festivals und Sportveranstaltungen, in den Bergen, an Stränden und in Restaurants fällt auf, wie 16- bis 20-Jährige unverkrampft ihre in der Schule entwickelte Sprachkompetenz anwenden. Sie lesen und sprechen in fremden Zungen, als wäre es das Selbstverständlichste der Welt. Natürlich sind nicht alle Jugendlichen mehrsprachig, sprechfreudig und ungehemmt. Und doch: Das heutige Fremdsprachenlernen in der Schule zielt offensichtlich – und dezidierter als früher – auf die mehrsprachige Person ab, die sich bereits auf niedrigem Niveau ihrer Sprachverwendung als solche begreift und sich (fremd)sprachlich einbringt.

Was haben diese Beobachtungen zum Fremdsprachenlernen mit der Förderung der deutschen Sprache an Berufsfachschulen zu tun? Zunächst ganz Grundsätzliches: Sprachförderung ist hier wie da nicht in erster Linie auf das Wissen über Sprache, sondern auf das sprachliche Handeln ausgerichtet. Ausgang und Ziel der schulischen Förderung ist die Art und Weise, wie Lernende sich sprachlich behaupten. Motor des Lehrens und Lernens sind die sprachlichen Handlungsanforderungen, die in Schule und Betrieb sowie im gesellschaftlichen Leben zu meistern sind. Ordnung in die schulische Vermittlung bringen die Aktivitätsbereiche Lesen/Zuhören, Sprechen vor und mit anderen sowie das Schreiben.

Der Sprachunterricht an der Berufsfachschule ist keine Flickwerkstatt für all das, was in der Volksschule nicht oder nur ungenügend gelernt wurde. Die Sorge von Lehrpersonen, bei Lernenden mit unterschiedlichen Sprachständen und Sprachbiografien Löcher stopfen zu müssen, und die Abneigung von Lernenden, noch einmal den unverdauten Deutschstoff der Volksschule vorgesetzt zu bekommen, pariert der Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung 2006 mit einem Wagnis. Was sich in der Fremdsprachen-Vermittlung bewährt hat, wird für die Deutsch-Förderung an Berufsfachschulen Programm. Berufslernende werden als sprachlich Handlungsfähige wahrgenommen und bringen sich sprachlich ein, auch dann, wenn ihr Deutsch (noch) wackelt. Die Lernenden landen im ABU nicht in einer Reparaturwerkstatt, sondern in einem Produktionsbetrieb. Sie werden angehalten, Sprache zu produzieren – und an diesen Produkten (seien das nun Verstehensleistungen, Sprech- oder Schreibleistungen) wird getüftelt, bis das für den Moment bestmögliche Resultat steht. Das Wagnis der Berufsbildungsverantwortlichen besteht also nicht darin, auf Spracharbeit zu verzichten – im Gegenteil. Es besteht im Setzen von Sprachhandlungsschwerpunkten, im Bekenntnis zu einem handlungszentrierten Vermittlungskonzept und zu einer validen Leistungsüberprüfung.

SCHWERPUNKTE:

WAS WIRD GELEHRT UND GELERNT?

Im ABU wird das adressatengerechte sprachliche Handeln bewusst gemacht, geordnet und weiterentwickelt. Entsprechende Lerninhalte sind erstens das selbständige Erschliessen und das

Produzieren von mündlichen und schriftlichen Gebrauchstexten sowie damit verbunden das Wissen um Textsorten, die im Leben der Lernenden von Bedeutung sind.¹ Lerninhalt ist zweitens die Erweiterung der sprachlichen Mittel. Diese Erweiterung ergibt sich einerseits beiläufig durch die Arbeit mit neuen Sachverhalten und Texten und wird andererseits durch die Lehrpersonen bewusst initiiert. Thematische Wortschätze und die Differenzierung von Äusserungen² gehören ebenso zu diesem Lerninhalt wie die Erweiterung der stilistischen Mittel³ und die Erweiterung der sprachlichen Kohärenzmittel.⁴

Ein drittes Bündel von Lerninhalten ist das Thematisieren und Einüben von sprachlichen Strukturen, die sich in der Textarbeit als problematisch erweisen. Obgleich Lehrpersonen gelegentlich den Eindruck haben, es fehle bezüglich der grammatikalischen und orthografischen Korrektheit an allen Ecken und Enden, kommt bei Lernenden tatsächlich eine begrenzte Anzahl von häufigen und bedeutsamen Fehlergruppen vor.



«Die Arbeit an der Sprache ist Arbeit am Gedanken.» (Friedrich Dürrenmatt).
Im ABU gilt: Keine Arbeit am Gedanken ohne Arbeit an der Sprache.



WIE WIRD GELEHRT UND GELERNT?

Viele Lernende sind keine Fans des schulischen Sprachlernens. Sie stellen fest, dass ihre Deutschkenntnisse ausreichen, um die alltäglichen sprachlichen Hürden zu meistern, und sehen deshalb nicht, wie es mit ihrem Deutsch weitergehen könnte oder sollte. Sprachunterricht setzen sie überdies oft mit Rechtsschreibeunterricht gleich – und genau hier,

Berufslernende werden als sprachlich Handlungsfähige wahrgenommen und bringen sich sprachlich ein, auch dann, wenn ihr Deutsch (noch) wackelt.

im Bereich der Formen und Regeln der deutschen Sprache, orten sie ihre Schwäche. Nichts liegt näher, als bei einer solchen Selbstdiagnose ein effizientes Rechtsschreibetraining einzufordern. Nur: Die Vermittlung von grammatikalischen oder orthografischen Regeln muss wirkungslos bleiben, weil kompensatorisches Ansetzen

bei den Schwächen von Lernenden nicht nachhaltig erfolgreich ist. Es geht anders – und wirkungsvoller.

Ausgangspunkt für die Spracharbeit an Berufsfachschulen sind Situationen, Ereignisse, Sachverhalte oder Problemkonstellationen, die im ABU zur Debatte stehen und die in Lehrervorträgen oder Zeitungsartikeln, auf Fotos oder in Filmen, in Modellen oder Grafiken dargestellt sind. Diese interessanten und komplexen «Rohstoffe» binden die Lernenden emotional ein und lassen sie ein Verstehens- und ein Äusserungsbedürfnis entwickeln. Die Lehrpersonen durchschauen die thematische Lernerarbeit als Sprachfördermöglichkeit. In jeder ABU-Sequenz von drei Lektionen wird darum nicht einfach gesprochen, gelesen und geschrieben. Vielmehr fokussiert die Lehrperson im Strom des natürlichen Sprachhandelns auf eine Teilhandlung⁵ und macht diese zum Lerninhalt. Sie führt die Lernenden bezogen auf einen sprachlichen Lerninhalt bewusst

- 1 von der unmittelbaren und natürlichen Spracherfahrung über
- 2 die Reflexion oder Analyse dieser Erfahrung zu
- 3 einer Erkenntnis oder zu einem Können, die/das über die einzelne Erfahrung hinausgeht.

Konkreter: Eine Lehrperson, die das überfliegende Lesen (= fokussierter Lerninhalt) anhand verschiedener Zeitungsartikel über die Nationalratswahlen fördert, ermöglicht den Lernenden (1) eine Erfahrung mit dem schnellen Lesen und thematisiert (2) diese Erfahrung. Auf einer Meta-Ebene wird geklärt, wann das überfliegende Lesen Sinn macht und was es nicht leisten kann. Überdies gibt die Lehrperson den Lernenden (3)

ein Instrument an die Hand (die Top-down-Strategie), das auch beim Erschliessen von Fachtexten im BKU oder beim Lesen von Bedienungsanleitungen eine Hilfe ist.

Die sprachlichen Strukturen kommen dabei nicht zu kurz. Das echte Sprachmaterial – im Beispiel die Zeitungsartikel – kann zum Untersuchungsfeld für Regeln werden. So erforschen die Jugendlichen in einem Abschnitt die deutsche Grossschreibung. Sie benennen drei Regeln für die deutsche Grossschreibung und ordnen die grossgeschriebenen Wörter diesen Regeln zu. Die in Alltagssprache und schriftlich formulierten Regeln werden in weiteren Schritten und an anderen Texten auf ihre Tauglichkeit hin überprüft und allenfalls differenziert. Erst anschliessend steht ein Vergleich mit den Regeln im Lehrbuch an. Ein solches Verfahren beteiligt die Lernenden mit ihrem Vorwissen an der Konstruktion von Erkenntnis über Sprachstrukturen; die selbst erarbeitete Erkenntnis prägt sich besser ein als jene aus dem Lehrbuch.⁶ Überdies wird den Jugendlichen so auch klar, dass ihr (verschüttet geglaubtes) Volksschulwissen für die exploratorische Spracharbeit an der Berufsfachschule wertvoll ist.

SPRACHLEISTUNGSÜBERPRÜFUNG: WAS WIRD WIE BEURTEILT/GETESTET?

Was im Unterricht thematisiert und geübt wurde, wird auch getestet. Wurde das überfliegende Lesen geübt, wird exakt diese Verstehensleistung getestet und benotet; wurde nach den Richtlinien von «Jugend debattiert»⁷ diskutiert, wird diese interaktive Sprachleistung beurteilt. Je seriöser die Testformate auf den Unterricht abgestimmt sind, desto glaubwürdiger wird für die Jugendlichen die Möglichkeit, sprachliche Fortschritte machen zu können.

Massstab für die Leistungen im Normbereich ist der Duden. Hier gibt es ein Richtig oder Falsch sowie tolerierbare Varianten. Sobald es hingegen um das Text-Verstehen, ums Schreiben, ums Sprechen oder



Ruth Schori Bondeli ist Germanistin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin für Sprachdidaktik und leitet zusammen mit Daniel Schmuki den Diplomstudiengang Allgemeinbildung am EHB in Zollikofen; ruth.bondeli@ehb-schweiz.ch

um Debattierleistungen geht, hat die Lehrperson Freiheitsgrade in ihrer Leistungsbewertung. Sie ist aber nie willkürlich, weil sie sich auf Gütekriterien bezieht. Sind die Kriterien (und womöglich sogar konkretere Indikatoren, die ein Leistungs-niveau beschreiben) den Lernenden bereits während der Übungsphase bekannt, ist die Bewertungsakzeptanz erfahrungsgemäss hoch. Reklamationen gehören aber zur Sprachleistungsbewertung wie das Amen zur Kirche; sie gehören zum schulischen «Spiel» und zu den ritualisierten Formen der Auseinandersetzung mit einer Fachautorität. Je klarer die Lehrperson ihre Bewertung argumentierend verteidigt, umso deutlicher werden die Gütekriterien, was wiederum das Sprachlernen verstärkt.⁸

IST DAS ALLES IM ABU PRAKTIKABEL?

Das Modell funktioniert. Es macht Sinn, ist Sacharbeit und Spracharbeit und zudem allgemeinbildend, wenn...

- sich männliche und sogenannt bildungsferne Jugendliche konzentriert mehr als eine Stunde lang damit befassen, wie man verschiedene Grade von Gewissheit sprachlich darstellen kann; junge Menschen ihr (vermeintliches) Wissen über die Demokratisierungsprozesse in Nordafrika sprachlich hinterfragen, wenn sie abwägen zwischen «Ich weiss, dass...» und «Vermutlich...» oder «Gar

Reklamationen gehören zur Sprachleistungsbewertung wie das Amen zur Kirche; sie gehören zum schulischen «Spiel».

nicht sicher bin ich, ob...» und für diese Stufen von Gewissheit alternative Formulierungen suchen;

- sich Jugendliche über die Frage, ob Lernende zuhause etwas von ihrem Lohn abgeben sollten, zur Textsorte «Stellungnahme» vorarbeiten;
- sich Lernende an einem sommerlichen Freitagnachmittag über einen langen

und komplizierten Fachtext zu gesunder Ernährung beugen und diesen mithilfe von anregenden Aufträgen in Eigenregie erschliessen;

- Lernende einer zweijährigen Grundbildung über ein Experiment (die Lehrperson hat auf verschiedenen gewinnbringende Weise einen Gegenstand mündlich beschrieben und die Lernenden bei jeder Beschreibungsvariante aufgefordert, ihn zu zeichnen) die Gütekriterien einer Gegenstandsbeschreibung entwickeln und diese anschliessend mit gedruckten Kriterien vergleichen;
- Jugendliche in Zweier-Teams am PC den Rechtschreibwortschatz zum Thema «globale Herausforderungen» büffeln;
- Lernende ausgehend von einem Radiobeitrag den Wirtschaftskreislauf konkretisierten, indem sie zuhörend skizzieren und anschliessend die Skizze versprachlichen; wenn sie nach Worten und Formulierungen suchen und wenn die Lehrperson Präzision einfordert.

Die Liste dieser Beispiele aus der ABU-Praxis zeigt natürliche und doch schulische Spracharbeit. Eines ist diesen Unterrichtssituationen gemeinsam: Mit Entschiedenheit wird im Kontext einer Sacharbeit die Sprache zum Lerninhalt erklärt. Die Lehrpersonen scheuen sich nicht, anspruchsvolle Spracharbeit zu initiieren, diese vor Störungen zu schützen und zu einem Ende zu begleiten.

Das Sachlehren mit dem Sprachlehren sinnvoll zu verknüpfen, ist eine professionelle Kunst. Für Lehrpersonen an Berufsfachschulen lohnt sich im Bereich der Sprachdidaktik eine Investition in Weiterbildung, weil das traditionelle Deutsch-Lehren für die Spracharbeit in mehrsprachigen Klassen nicht mehr taugt. Die Lernenden überrigens halten das «neue» Sprachlernen bereits für selbstverständlich. Und ganz offensichtlich kennen sie auch seinen Stellenwert, was der folgende in der S-Bahn mitgehörte Dialog zwar nicht beweist, aber illustriert.

(Zwei junge Männer, beide mit Schultasche)

A: Du, habt ihr eigentlich in der BFS auch Deutsch?

B: Klar doch! (Pause; fragendes Gesicht von A) Einfach anders. Nicht mehr so aufsatzmässig, irgendwie professioneller.

(A lacht)

B (lauter, fast empört):

Ist dir eigentlich klar, wie bescheuert deine Frage ist?! Heute kommt doch kein Schwein mehr ohne Sprachkompetenz durch.

¹ Eine Auswahl an wichtigen Textsorten findet sich im Lehrmittel von Markus Spiegel et al.: *Sprache und Kommunikation. Lehrmittel für den Lernbereich «Sprache und Kommunikation» im ABU. hep verlag 2011.*

² Handelt es sich bei einer bestimmten Äusserung um eine Behauptung/These, um eine Vermutung, um eine Beurteilung/Wertung, um den Ausdruck von Gefühlen, Wünschen, Träumen, Ideen oder von Zielen? Geht es um eine Prognose oder um die Darstellung von Konsequenzen/Folgen, von Bitten, von Beschwerden/Reklamationen oder von Kritik?

³ An der Berufsfachschule fassen die Lehrpersonen und die Lernenden jene Stilunterschiede ins Auge, die im kommunikativen Umgang mit verschiedenen Adressaten angezeigt sind.

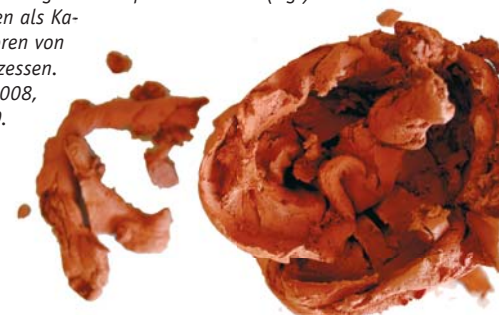
⁴ Mündliche und schriftliche Texte von Lernenden sollen immer einleuchtender organisierte sprachliche Gewebe und immer weniger nur Anhäufungen von zusammenhanglosen Aussagen sein.

⁵ Für die Auswahl der fokussierten Teilhandlung ist der Schullehrplan S&K ausschlaggebend.

⁶ Weitere Überlegungen zur Problematik des zeitgemässen Unterrichts, der sich mit Sprachstrukturen befasst, finden sich im soeben erschienenen Band von Klaus-Michael Köpcke und Christina Noack (Hg.): *Sprachstrukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler 2011.*

⁷ www.campusDemokratie.ch

⁸ Es gibt für die Testsituation Aufgabenformate, die den Bewertungsspielraum minimieren; mit eher geschlossenen Formaten kann die Bewertungsgerechtigkeit erhöht werden. Gleichzeitig nimmt aber auch der ausgesprochen wertvolle Anregungsgehalt der Aufgaben ab. Testende Lehrpersonen kommen nicht um eine Güterabwägung herum. Vgl. Rolf Dubs: *Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking. In: Joseph Thonhauser (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Berlin 2008, 259-279.*



KANTONALSEKTIONEN

- AG** Verein der Lehrpersonen an Berufsschulen des Kantons Aargau, michael.lucas@bzf.ch
BL Berufsbildung Baselland, markus.steiner@aprentas.com
BE Fraktion Bernischer Berufsschullehrkräfte, thomas.etter@bfemmental.ch
FR Association fribourgeoise de l'enseignement professionnel, bader.resch@bluewin.ch
GL Glarner Verband für Beruflichen Unterricht, egutknecht@bsziegelbruecke.ch
GR Berufsbildung Graubünden, gianreto.gujan@gbchur.ch
JU Association des maîtres des écoles professionnelles du Jura bernois, samrohrbach@bluewin.ch
LU Kantonalverband Luzern für beruflichen Unterricht, matthias.burri@edulu.ch
NE Syndicat autonome des enseignants neuchâtelois, president@saen.ch
SH Berufsbildung Schweiz Kantonalsektion Schaffhausen, rapold@bbz-sh.ch
SO Kantonalverband der Lehrkräfte an Berufsschulen, eric.schenk@gibs-so-so.ch
SG St. Gallen / Appenzell, daniel.thommen@bzbuchs.ch
SZ Verein Schwyzer Berufsschullehrkräfte, walter.schoenbaechler@bluewin.ch
TG Thurgauer Berufsschulkonferenz, matthias.gehring@bildungthurgau.ch
VS Walliser Verband für beruflichen Unterricht, david.moret@swissinfo.org
ZH Zürcher Verband der Lehrkräfte in der Berufsbildung, t.bernegger@swissonline.ch

FACHSEKTIONEN

- AOCH**, Augenoptiker, sven.mehnert@tbz.ch
Vereinigung der **Metallbaufachlehrer**, thomas.wuethrich@gibthun.ch
Maschinenbau-, Elektro- und Informatikfachlehrer Verband, rolf.frei-pellegrini@bluewin.ch
Verband für **allgemeinbildenden Unterricht**, peter.wyss@svabu.ch und atorriani@gibz.ch
Vereinigung der Berufsschullehrer für **Automobiltechnik**, m.buettler@svba.ch
Vereinigung für **Sport** an Berufsschulen, cderungs@bluewin.ch
Verband BerufsschullehrerInnen im **Gesundheitswesen** Schweiz, doris.kuenzi@bluewin.ch
Bildungsnetz Schweizer **Schreiner**, bin,albert.isler@bin.ch, www.bin.ch
Verein Schweizer **Floristenfachschullehrpersonen**, therese.fierz@bzzr.ch
Vereinigung der Lehrpersonen **grafischer Berufe**, peter.steingruber@edulu.ch
Coiffeurfachlehrer-Vereinigung, heinz.lehmann@scfv.ch
Vereinigung der Lehrpersonen **Polydesign 3D**, r.hauser@sfgb-b.ch
Interessengemeinschaft Lehrkräfte **Zahntechnik** IGLZ, erich.vonlanthen@gbssg.ch
Landmaschinen-, Motorgeräte- und Baumaschinen-Fachlehrer-Vereinigung, christian.schmid@sbl.ch
Verband der **Haustechnik**-Fachlehrer, arnold.bachmann@bluewin.ch
constructa – Vereinigung der Lehrpersonen im Berufsfeld **Raum- und Bauplanung**, p.labhart@bbm-kreuzlingen.ch
Verband der Ingenieur-AgronomInnen und der **Lebensmittel**-IngenieurInnen, nicolas.fellay@vsgp-ums.ch
Verband der Lehrerinnen und Lehrer an **Kaufmännischen** Berufsfachschulen, astrid.bapst@wksbern.ch
Verband Schweizerischer **Werkstattlehrer**, bb.muehlethaler@eblcom.ch
Société vaudoise des maîtres de l'**enseignement professionnel**, cyril.curchod@svmep.ch
Verein der bernischen **Landwirtschaftslehrer**, roland.biedermann@vol.be.ch
Fachverband **Berufsmaturität** Schweiz, p.j.danhieux@bluewin.ch
Lehrkräfte **Naturberufe** sowie der **bäuerlichen Hauswirtschaft**, oliver.wegmueller@bd.zh.ch



Christian Schmid unterrichtet seit 25 Jahren als Fachlehrer für Land- und Baumaschinentechnik an der Gewerblich-industriellen Berufsfachschule Liestal; christian.schmid@sbl.ch

LERNTOOLS BALD IM INTERNET

SLMBV Schweizerische Fachlehrervereinigung der Landmaschinen-, Baumaschinen- und Motorgerätemechaniker

Wie gross ist Ihr Verband? Zusammen mit den üK-Leitern zählen wir 84 Mitglieder; 20 sind hauptamtliche und 30 nebenamtliche Berufsschullehrer. Unser Organisationsgrad ist fast einhundert Prozent. Trotzdem hatte ich grösste Mühe, einen Nachfolger zu finden.

Sie treten zurück? An der Generalversammlung im November wurde mit Peter Anderhub ein Vizepräsident gewählt, der bereit ist, in zwei Jahren mein Amt zu übernehmen. Derzeit ist er noch ganz mit Entwicklungsarbeiten beschäftigt.

Sie sprechen sicher die internetbasierte Software an, die Ihr Verband entwickelt. Richtig. Die Lern-CD für die Lernenden ist in die Jahre gekommen. Wir verknüpfen die Überarbeitung mit einem Wechsel des Mediums: Künftig werden die angehenden Berufsleute via Internet Übungen machen oder Prüfungen absolvieren können; für die Lehrpersonen bietet die Plattform die Möglichkeit zum Austausch und zur Organisation des Unterrichts. Wir haben viel Zeit in die Evaluation der Software investiert und ein gutes Lern-Management-System gefunden, mit dem auch die SBB oder Swissmem arbeiten. Das Projekt kostet eine Viertelmillion Franken.

Das ist enorm! Wir sind angewiesen darauf, dass alle beteiligten Parteien ihren Teil übernehmen. An einer ausserordentlichen Generalversammlung brauchen wir die Zustimmung von allen.

Welche weiteren Dienstleistungen bietet Ihr Verband an? Wir haben vor Kurzem das neue Lehrmittel für «unsere» drei Berufe erstellt, zusammen mit dem Arbeitgeberverband «Schweizerische Metall-Union»; die Übersetzung ins Französische und Italienische ist im Gang. Zudem bieten wir Weiterbildungen an und veranstalten gesellschaftliche Anlässe. Im Sommer reisten wir nach England und machten verschiedene Werksbesichtigungen.

Sie sagen, Sie haben ein Lehrmittel für die drei Berufe erstellt. Wie geht das denn? Die drei Berufe besitzen zwar eigene Bildungsverordnungen, aber einen gemeinsamen Bildungsplan. Dafür sind sie ähnlich genug. Eine weitere Besonderheit ist übrigens, dass die Branche viel zu viele Lernende ausbildet, vor allem im Landmaschinensektor; trotzdem hat sie Mühe, gute Fachkräfte zu finden. Der Beruf hat einen derart guten Ruf und verfügt über eine so breite Ausbildung, dass die Berufsleute ständig in andere Bereiche abgeworben werden. Der Beruf stellt hohe körperliche Anforderungen und die Entlohnung könnte besser sein.

«Silberwald» – ein Film über Vernunft und Verlockung

In einem Dorf im Emmental leben der 15-jährige Sascha und seine gleichaltrigen Freunde Patrick und Moni. An der Schwelle zum Erwachsenwerden versuchen die drei Jugendlichen, ihrem monotonen Alltag zu entkommen. Kälte, Verzweiflung und Wut begleiten Sascha auf seiner Suche nach Zuneigung und Identität. Als sie eines Tages im nächtlichen Wald herumstreunen, entdecken sie eine hell erleuchtete Hütte, in der kahl geschorene Männer grölend feiern und tanzen. Was für seine Freunde Zeitvertreib und Abenteuer bleibt, hat für Sascha tiefere Bedeutung.

«Silberwald» von Christine Repond über die Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens wurde 2011 mit dem Berner Regiepreis ausgezeichnet. Der Film ist neu Teil des Angebots von «Kinokultur in der Schu-



le». Eine Anmeldung für Kinobesuche von Schulklassen und Filmgesprächen während der Schulzeit ist möglich bei kinokultur@achaos.ch. Für Filmgespräche stehen die drei Hauptdarsteller und die Produzentin des Films zur Verfügung.

<http://www.achaos.ch/filmliste>

<http://www.dschointventsch.ch/dv/stage/filmflyer.php?shortcut=SILBER>

Erfolgstory eines «Falschschreibers»

Vor Kurzem erschien das Hörbuch zum im Januar 2011 erschienenen Buch «Der Falschschreiber» – die berührende Lebensgeschichte des ehemaligen Illettristen

Kilian Fuhrer. Wir erfahren darin die Mühen des Autors, seinen Umgang mit dem Buchstabenalat, seine Nöte von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter, und erleben, wie er schliesslich seine Lese- und Schreibschwäche bekämpft hat. Kilian Fuhrer ist heute Inhaber einer Schlosserei. Die Lebensgeschichte des Aargauers ist kein Einzelfall. Jede zehnte in der Schweiz aufgewachsene Person ist vom Illettrismus betroffen. Die Stiftung für Alphabetisierung und Grundbildung Schweiz hat den Erlebnisbericht Kilian Fuhrers auch als Hörbuch herausgegeben, weil damit vor allem Betroffene angesprochen werden sollen und alle jene, die lieber zuhören als lesen. Für die breite Öffentlichkeit oder auch für Lernende eignet sich das Buch besonders gut, da die autobiografischen Aufzeichnungen mit einem fachlichen Teil ergänzt sind.

www.sags.ch

Einmal Schulden, immer Schulden?

Für rund die Hälfte der jungen Leute, die zwischen 18 und 25 Jahren erstmals Schulden machen, bleibt der Umgang mit Geld ein Problem; das zeigt eine Untersuchung des Inkasso-Unternehmens Intrum Justitia. «47 Prozent der jungen Leute, die sich vor fünf Jahren (2006) erstmals verschuldet hatten, haben auch 2011 mindestens einen offenen Schuldenfall. Dies erstaunt, haben doch junge Menschen in der Regel Rückhalt im Elternhaus und noch nicht viele Dauerverpflichtungen wie Miete, Hypotheken oder Unterhaltszahlungen», heisst es in einer Medienmitteilung. Junge Männer verschulden sich am stärksten im Bereich E-Commerce, junge Frauen hingegen durch unbezahlte Arzt- und Laborrechnungen. Weiter seien junge Menschen, die in der Stadt leben, nach fünf Jahren häufiger immer noch verschuldet als die Vergleichsgruppe, die auf dem Land lebt.

www.intrum.com/ch/radar2011



Studieren trotz Beruf? Mit einem Fernstudium!

Nicht alle Jugendlichen, die eine Berufsmaturität absolvieren, möchten oder können in ein Vollzeitstudium einsteigen. Für sie ist ein Fernstudium ideal: Es erlaubt ihnen, sich parallel zu Beruf und Familie weiterzubilden. Keine andere Studienform bietet eine derart grosse Flexibilität und zeitliche und örtliche Unabhängigkeit. Sie stellt aber auch besondere Herausforderungen an gute Selbstorganisation, effizientes Zeitmanagement, hohe Eigenmotivation und eine Affinität zu Internet-Applikationen. Fernstudien gibt es in verschiedenen Formen. Eine ist das kombinierte Fernstudium («Blended Learning»). Auf Fachhochschulstufe bietet die Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) diese Studienform als einzige Schweizer FH an. Rund 80 Prozent der Wissensaufnahme erfolgt unter freier Zeiteinteilung im abwechslungsreich gestalteten Selbststudium mittels traditioneller Lehrmittel (Hochschulliteratur, Skripte und Fachartikel) und einem internetbasierten Lernanteil. Als Navigator dienen Modulpläne. Ein Online-Test erlaubt interessierten Personen, ihre Eignung für diese Studief orm abzuklären.

www.fernfachhochschule.ch

«Du»-Sonderedition «Besondere Begabung»

In den letzten Jahren ist Hochbegabung verstärkt als Thema und Aufgabe der Pädagogik wahrgenommen worden. Betroffene sind im Unterricht unterfordert und machen häufig durch Schul- und Entwicklungsprobleme auf sich aufmerksam. Eine von verschiedenen Stiftungen finanzierte Sonderedition der Zeitschrift «Du» geht dem Phänomen nach. Das Heft zeigt den aktuellen Forschungsstand, bringt Porträts von jungen Hochbegabten und informiert darüber, wie die Schule auf die Herausforderung reagiert.

Bestellungen (10 Franken): sonderedition@du-magazin.com



Segen und Fluch der Kommunikation

«Warnung: Kommunizieren gefährdet» – so heisst eine neue Ausstellung, die das Museum für Kommunikation in Bern bis zum 15. Juli des nächsten Jahres zeigt. Sie beschäftigt sich mit der alltäglichen Kommunikationsflut, der scheinbar nur schwer beizukommen ist. «Das Museum für Kommunikation weiss Rat und zeigt, wie der Überfluss an Kommunikation souverän und ohne Stress zu bewältigen ist», wird in einer Medienmitteilung zur Ausstellung behauptet. Zu diesem Zweck eröffnet es eine «Klinik für Kommunikation», in der die Besucherinnen und Besucher ihren persönlichen Kommunikations-Index berechnen lassen und passende Wellnessangebote geniessen können. Schulklassen der Sekundarstufen I und II können Workshops (90 Minuten, 150 Franken) besuchen und erhalten kostenlose didaktische Materialien für die Vorbereitung eines Ausstellungsbesuchs (mit oder ohne Workshop). Lehrpersonen können jederzeit individuelle Besichtigungen vereinbaren.

031 357 55 19 oder E-Mail g.staublimfk.ch,
www.mfk.ch/bvwa.html

Studie sucht Teilnehmende: Homosexualität in der Lehrerschaft

An fast jeder Schule gibt es homosexuelle Lehrpersonen. Sie stehen nicht nur rund zwanzig Kindern und Jugendlichen gegenüber, sondern müssen sich auch immer wieder fragen, wie sie mit ihrer Homosexualität in der Schule umgehen wollen. Die Wege sind sehr unterschiedlich: Die einen gehen es locker an, andere stehen vor der Frage ihres Lebens. Die Masterarbeit zum Thema «Homosexualität in der Lehrerschaft» geht der Frage nach, welche Wege es für offen lebende homosexuelle Lehrpersonen gibt, den Schulalltag ohne Diskriminierungen zu meistern. Für diese Studie werden homosexuelle Lehrpersonen gesucht, die über ihre persönlichen Erfahrungen berichten (auch anonym).

Kontakt: sebastian.ruettiman@stud.phz.ch

Die besten Tipps der KV-Online- beratung

«Wenn nicht
alles cool ist»

– unter diesem Titel publizierte Folio vor drei Jahren einen Beitrag über die KV-Jugendberatung der KV Zürich Business School. Nun liegen die Erfahrungen der Beratungsstelle, die seit 2002 existiert, auch in Buchform vor. «Leben lernen live», so heisst das 300 Seiten dicke Werk, das die besten Fragen und Antworten aus der Online-Beratung zusammenträgt. Der Ratgeber ist in vier Kapitel gegliedert: Schule-Lehrgeschäft, Liebe-Sexualität, Freundschaft-Familie, Gesundheit und Diverses. Kompetent, einfühlsam und lebensnah beantwortet das Expertenteam die vielfältigen Fragen der jungen Menschen. Ein ebenso informatives wie witziges Lesevergnügen für Jugendliche und alle, die wissen wollen, was die Jugend heute bewegt.

Henry Goldmann und Ueli Vogel-Etienne: *Lernen leben live*, kontrast verlag Zürich, 2011, Fr. 29.80.

Dokumentarfilm hautnah

Nach dem erfolgreichen Start des Weiterbildungsprogramms von achaos-Kinokultur an den Solothurner Filmtagen 2010 und 2011 mit Einführungen in die Filmsprache ist für die kommenden Filmtage 2012 (Samstag, 21. bis Montag, 23. Januar) ein Fortsetzungskurs zum Thema «Dokumentarfilm» für Lehrpersonen aller Schulstufen geplant. Im cinephilen Umfeld der Werkschau des Schweizer Films erhalten Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit, ihre Kenntnisse über das Medium Film, insbesondere den Dokumentarfilm, zu erweitern und hautnah in die Welt des Schweizer Films einzutauchen. Mit einer in der Kurspauschale inbegriffenen Wochenkarte können die Teilnehmenden während der ganzen Dauer der Filmtage alle Filmprogramme und Anlässe kostenlos besuchen.

www.achaos.ch



IMPRESSUM

Folio erscheint sechsmal jährlich. 136. Jahrgang, ISSN 1664-5316. Alle Rechte vorbehalten

Herausgeber

BCH|FPS Berufsbildung Schweiz, www.bch-fps.ch

Fachbeirat

Esther Ott-Debrunner, Bildungszentrum Wirtschaft Weinfelden
Dr. Daniela Plüss, Dozentin Fachdidaktik ZHSF
Martin Better, Berufsfachschullehrer
Dr. Reto Catani, Regionaler Spartenleiter Ausbildung EHB
Christoph Gerber, Zentralvorstand BCH und ABU
Lehrperson an der BFS BBB, Baden

Abos und Einzelexemplare

Jahresabonnement Inland Fr. 70.–, Ausland Fr. 90.–;
Einzelexemplar Inland Fr. 16.– (inkl. Porto)

Redaktion

Daniel Fleischmann, Platz 8, 8200 Schaffhausen,
Tel. 052 620 13 16, dflfleischmann@bch-fps.ch

Fotografie Titelthema

Reto Schlatter, 044 368 40 82, mail@retoschlatter.ch

Grafisches Konzept

Viviane Wälchli, 044 272 34 26,
vi.waelchli@bluewin.ch

Übersetzungen / Lektorat

Marianne Honegger, 031 755 63 13,
marianne.hon@hispeed.ch

Inserate

Daniel Fleischmann, Platz 8, 8200 Schaffhausen,
052 620 13 16, anzeigen@bch-fps.ch
Die Insertionstarife finden Sie auf www.bch-fps.ch

Bestellungen und Adressänderungen

BCH|FPS, Geschäftsstelle, Weiernstrasse 26, Postfach
211, 8355 Aadorf, 052 725 03 28, info@bch-fps.ch

Druck

Cavelti AG, Druck und Media, Wilerstrasse 73,
9201 Gossau, cag@cavelti.ch

Die nächsten Titelthemen

Februar 2012	Heterogenität
April 2012	Die Arbeit der B&Q-Kommissionen
Juni 2012	Situiertes Lernen
August 2012	Aus- und Weiterbildung
Oktober 2012	Qualitätsentwicklung

Archiv

www.bch-folio.ch

Newsletter BCH-News

Die Zeitschrift Folio wird ergänzt durch einen kostenlosen Newsletter. Bestellung: www.bch-fps.ch.

Druck auf umweltschonend verarbeitetem FSC-Papier



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. SQS-COC-100144
© 1996 Forest Stewardship Council

DAS GEGENSTÜCK

ZUM KLASSENZIMMER

Zwischen Notfallstation und Klassenzimmer: Käthy Lüthi Mülli pendelt zwischen zwei Arbeitsorten, die es beide in sich haben. Durch die Arbeit in der Schule fand die Notfallpflegefachfrau die Freude an ihrem Beruf zurück.

« Der Mittelpunkt der Notfallstation ist der Schockraum. Dieses Zimmer, etwa acht auf acht Meter gross, ist mit allen Geräten und Hilfsmitteln ausgestattet, mit denen wir medizinische Hilfe leisten oder gar Leben retten. Dazu zählen Sauerstoffgeräte, der Defibrillator und das Ultraschallgerät, der Blutentnahmetisch, der Medikamentenschrank und das Verbandsmaterial. Heute mussten wir unter anderem einen Mann versorgen, der sich mit Tabletten das Leben nehmen wollte, bereits zeigten sich Herzrhythmusstörungen. Wir legten einen venösen Zugang, versorgten den Patienten mit Gegenmitteln und überwachten mit Vollmonitorisierung seinen Herz-Kreislauf. Noch bis in die 90er-Jahre hätten wir auch seinen Magen ausgepumpt. Aber diese Eingriffe waren stets eine Tortur für die Betroffenen und uns, und ihre Wirkung war bescheiden, ja kontraproduktiv. Nach diesen Massnahmen verlegten wir den Patienten in die Intensivstation. Später wird ihn der Psychiater besuchen und seine Suizidalität abklären. Je nachdem muss er in eine geschlossene psychiatrische Abteilung verlegt werden.

Der Schockraum ist das Gegenstück zum Klassenzimmer. Hier arbeite ich im Team, mit zwei Ärzten und zwei Pflegenden zu meist, und helfe Menschen in Not. Schwierige Entscheidungen werden im Team gefällt. In der Schule hingegen bin ich alleine auf mich gestellt, vor mir eine grosse Schülergruppe. Aber so gegensätzlich sie sind, so passen die beiden Arbeitsorte doch zusammen. Kürzlich lobte mich eine Patientin, weil ich ihr die medizinischen Zusammenhänge ihrer Krankheit so gut erklärt hätte. Sie war Lehrerin und wir lachten beide, als ich mich als Lehrerkollegin outete. Dank des Unterrichts habe ich gelernt, komplexe Zusammenhänge einfach darzu-



stellen. Umgekehrt gibt mir meine Arbeit in der Notfallstation viele Fallbeispiele an die Hand, die ich im Unterricht verwenden kann. In der Notfallstation sitze ich an der Quelle des medizinischen Fachwissens, im Kontakt mit mitteilungsfreudigen Ärzten. Kürzlich fragte ich einen von ihnen, wie man eigentlich die vielschichtige Arbeitsweise der Niere treffend beschreiben könne. «Das Gute bleibt drin, das Schlechte wird ausgeschieden», lautete die Antwort. Besser kann man es wirklich nicht sagen.

Ich arbeite vier bis fünf Tage pro Monat im Notfalldienst. Meine Einsätze plane

ich um meinen Stundenplan herum: Ich unterrichte Fachangestellte Gesundheit in Pflege und Anatomie/Physiologie, das sind der Dienstag, Donnerstag und Freitag. Bis vor vier Jahren noch war ich ausschliesslich in der Notfallpflege tätig. Durch den Schichtbetrieb und die unregelmässigen Arbeitszeiten plagten mich aber zunehmend Schlafstörungen und Verdauungsprobleme und ich war körperlich erschöpft. Ich suchte eine Veränderung, bildete mich zur Erwachsenenbildnerin weiter und hatte schliesslich mit einer Blindbewerbung Glück. In den ersten zwei Jahren musste ich zwar viel Stoff aus der Pathophysiolo-



Heft 1/2012 von Folio erscheint am 15. Februar.

gie aufarbeiten, nicht selten zweifelte ich an mir in der neuen Herausforderung. Irgendwann aber sagte meine Gynäkologin, dass ich viel besser aussehe, entspannter, weniger erschöpft. Dabei hatte ich mein Arbeitspensum gar nicht reduziert. Aber ich habe es diversifiziert.

Der Dienstplan bringt es mit sich, dass ich pro Monat an einem Wochenende arbeite, nachts. Diese Dienste sind die härtesten. Ab 2 Uhr gelangen Jugendliche zu uns, die betrunken sind, viele pöbelnd und grossmaulig, manche eklig und alle irgendwie traurig. Pro Nacht sind das etwa sieben Personen, die Hälfte Mädchen, und immer öfter kommen sie alleine zu uns. Jemand hat sie gefunden und bei uns abgeliefert, von den Kolleginnen oder Kollegen im Stich gelassen, wenn sie überhaupt in einer Gruppe unterwegs waren. 70 Prozent dieser Betrunkenen sind zwischen 16 und 18 Jahre alt, der Rest ist maximal 25, ausser an Silvester, wenns Schlag zwölf losgeht. Da kommen auch Ältere. Ich gestehe, dass ich bei der Versorgung dieser Patientinnen und Patienten andere Gefühle habe als sonst. Das Helfen macht dann Mühe, uns allen. Im Unterricht behandle ich das

Ich sehe, dass in vielen Krankenhäusern kaum genügend Zeit ist, die Lernenden strukturiert an Probleme heranzuführen und seriös auszubilden.

Thema Alkohol und weise namentlich die jungen Frauen darauf hin, dass nicht selten K.o.-Tropfen in die Getränke gelangen. Sie sind Übergriffen schutzlos ausgeliefert. Aber sie sind jung und wollen an ihre Grenzen gehen.

Meine Lernenden haben kein besseres Gesundheitsbewusstsein als junge Leute in anderen Berufen. Wie aber kann man Verantwortung lehren? Ich versuche, den Unterricht mit Fallbeispielen möglichst so zu gestalten, dass die Lernenden wenig aus-

wendig lernen und stattdessen Gelegenheit haben, selber mitzudenken. Kürzlich ist eine Bewohnerin aus einem Pflegeheim zu uns gelangt, ihr Fuss war kalt und weiss. Alle Versuche im Heim, das Glied mit Wickeln zu wärmen, hatten keine Besserung gebracht. Dass das Bein durch einen arteriellen Verschluss bedroht sein könnte, hat niemand in Betracht gezogen, man musste es schliesslich amputieren. Solche eindeutigen Pflegefehler sind kein Zufall: Ich sehe, dass in vielen Krankenhäusern kaum genügend Zeit ist, die Lernenden strukturiert an Probleme heranzuführen und seriös auszubilden. Viele Lernenden sagen mir, man setze sie mit hohen Pensen zum Arbeiten ein. Und von Ausbilderinnen höre ich, dass es sie schier zerresse angesichts des zeitlichen Drucks, unter dem sie stehen. Eine Kollegin erzählte mir, dass in ihrem Betrieb erst nach langen Mühen erreicht wurde, dass ihr für die Ausbildungstätigkeit pro Monat und Lernende wenigstens ein Lerntag gutgeschrieben wurde.

Indem ich zu unterrichten begann, habe ich wieder Freude an meiner Arbeit als Notfallpflegefachfrau bekommen. Diesen Beruf ich finde noch immer sehr spannend und anspruchsvoll. Ich arbeite in einem guten, kompetenten Team und habe, was leider selten ist, eine Chefin, die bereit ist, Personen in Teilzeitpensen anzustellen und flexibel einzuplanen. Durch meine langjährige Tätigkeit habe ich eine Art Diagnoseblick oder siebten Sinn erhalten. Ich kann noch vor den üblichen medizinischen Analysen im Gespräch mit dem Patienten beurteilen, ob ärztliche Hilfe sofort kommen muss oder ob abgewartet werden kann. Die Ärzte sind oft dankbar für unsere Einschätzungen. Aber mit 60 höre ich hier auf, 35 Jahre Notfallstation sind genug. Bis zur Pensionierung will ich mich ausschliesslich der spannenden Berufsschullehrtätigkeit widmen.»

Text: Daniel Fleischmann



Ausgabe 1/2012: Titelthema Heterogenität

In kaum einer Schulstufe sind die Klassen so heterogen zusammengesetzt wie in der beruflichen Grundbildung. Die Lernenden sind unterschiedlich leistungsfähig, haben verschiedene Bildungsambitionen, kommen aus vielfältigen kulturellen Kontexten oder zeigen unterschiedliches Verhalten. Wir berichten in folgenden Beiträgen über das Thema:

- Alois Buholzer: Zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht
- Herbert Kähli: Wie ich Heterogenität im Unterricht erlebe
- Roger Portmann: Sammelrezension von Ratgebern zum Umgang mit Heterogenität
- Daniel Fleischmann: Wie Berufsfachschulen mit Heterogenität umgehen

Call for Papers

Ausgabe 4/2012: Titelthema «Weiterbildung von Lehrpersonen an Berufsfachschulen»

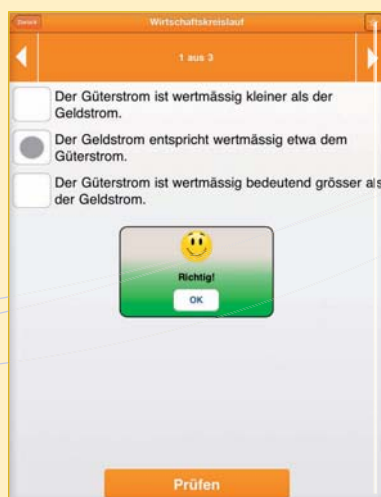
In der Berufsbildung findet sich eine Vielzahl von Versuchen, den Unterricht anders zu gliedern als es die Fächer oder Disziplinen vorsehen. «Objektbezogener», «problem-basierter», «prozessorientierter» Unterricht – immer geht es darum, näher an die Lebenswelt der Lernenden heranzukommen. Der Unterrichtsstoff wird dadurch fassbarer, und die Frage, ob man das Gelernte denn auch brauchen kann, ist schon beantwortet. In Heft 4 vom August 2012 versuchen wir, Beispiele und Grundsätze für dieses «sitierte Lernen» zu geben. Vielleicht haben Sie dazu passende Ideen, über die man berichten könnte oder Erfahrungen, die Sie mitteilen möchten? Über solche Anregungen, aber auch Fragen oder Beobachtungen freuen wir uns: dfleischmann@bch-fps.ch

ABU-Kompakt: Recht + Gesellschaft

Der ABU-Trainer zum Lehrwerk
Für iPhone, iPod touch und iPad



Gratis-Kapitel «Wirtschaft»



Lösungskontrolle



Jetzt können Lernende jederzeit und überall ihr im allgemein bildenden Unterricht erworbenes Wissen mit dem ABU-Trainer auffrischen und festigen.

- ❖ Abwechslungsreiche Übungsformen mit gleichzeitiger Lösungskontrolle.
- ❖ Der «ABU-Trainer» wird gratis erworben und beinhaltet als Basis zahlreiche Übungen zum Kapitel «Wirtschaft».
- ❖ Mit der In-App «Sprache und Kommunikation» für CHF 2.– trainieren und verbessern die Lernenden ihre Rechtschreibkenntnisse.
- ❖ Das Angebot an Übungen zu den insgesamt 12 Kapiteln wird nach und nach erweitert.
- ❖ Den ABU-Trainer finden Sie im iTunes Store in der Kategorie Bildung unter «ABU-Trainer».



Direkt zur App im iTunes Store

www.rechtundgesellschaft.ch

Willkommen in der Welt des Lernens

sauerländer
Cornelsen