



Übergang von der Schule in die Berufswelt

+ + + Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache + + + Relevanz der Psychologie im Schul-
feld + + + Zwei Fremdsprachen in der Primarschule + + + Plädoyer für Mut, Sorgfalt und
Wertschätzung im Umgang mit der heutigen Schule + + +

Silvester/Neujahr in Vitznau, Luzern
vom 27. Dezember 2006 bis 4. Januar 2007

9. Musikferien am Vierwaldstättersee

Ein klangvolles Erlebnis für musizierende Kinder
und Jugendliche mit Ihren begleitenden Familien



Viera Fischer (Klavier, künstlerische Leitung)
Clemens Weigel (Cello, Kammermusik)
Julia Fischer (Violine)
Rudens Turku (Violine)
Ariette Bonamy (Violine)
Fränzi Frick (Violine)
Henri Bonamy (Orchester, Korepetition)

www.musikferien.ch

flora  alpina

Impressum

ph akzente

(vormals *infos und akzente*)
Erscheint viermal jährlich
13. Jahrgang, Nr. 3, August 2006

Herausgeber

Pädagogische Hochschule Zürich

Redaktion

Thomas Hermann
(Verantwortung)
Susan Gürber
(Stellvertretung, aktuell)
Daniel Ammann
(rezensionen, medienplitter)
Walter Bircher
(ausbildung)
Bettina Diethelm
(phzh – forschung und entwicklung)
Heinz Moser
(bildungsforschung)
Rudolf Isler
(weiterbildung)

Bettina Diethelm
(Verantwortlich für diesen Schwerpunkt)

Adresse

Pädagogische Hochschule Zürich
Redaktion *ph akzente*
Thomas Hermann
Stampfenbachstrasse 121
8090 Zürich

phakzente@phzh.ch

www.phzh.ch

Gestaltungskonzept

Elisabeth Sprenger, Zürich

Illustrationen Schwerpunkt

Daniel Lienhard, Zürich

Herstellung

Vera Honegger, Pädagogische Hochschule
Zürich

Druck

Fotorotar AG, Egg ZH

Inserate

IEB Ihr externes Büro
Frau Rösli Konrad-Menzi
Industriestrasse 6, 8627 Grüningen
Tel. 043 833 80 40 Fax 043 833 80 44
info@ieb.ch
www.ieb.ch

Abonnemente

Jahresabonnemente Fr. 40.-, inkl. Porto
Einzelhefte Fr. 12.- plus Porto

Verlag Pestalozzianum an der
Pädagogischen Hochschule Zürich
043 305 57 46
verlag@phzh.ch



Liebe Leserin, lieber Leser

Die Schule steht andauernd unter öffentlichem Beschuss. Einer der Vorwürfe lautet, dass sie nicht auf das «richtige» Leben, sprich das Erwerbsleben vorbereite. Die Autorinnen und Autoren unseres aktuellen Schwerpunkts nehmen die heikle Nahtstelle zwischen obligatorischer Schulzeit und Berufsausbildung unter die Lupe und zeigen Stärken, Schwächen und Veränderungen im Bereich der schulischen Berufsvorbereitung auf.

Von der allgegenwärtigen Kritik an der Volksschule geht Roger Vaissière in seinem Beitrag «Ja, die Schule» aus, plädiert aber dezidiert für Mut, Sorgfalt und Wertschätzung im Umgang mit ihr. Mit diesem Text verabschiedet er sich in *ph akzente* von seiner aktiven Berufslaufbahn, die er ganz der Zürcher Volksschule gewidmet hat: als Primarlehrer, in der Lehrer/innenbildung, als Direktor des Pestalozzianums und bis diesen Herbst als Prorektor «Weiterbildung und Forschung» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Einer seiner vielen Anregungen verdankt auch diese Zeitschrift ihre Existenz und ihr Gedeihen. Vor dreizehn Jahren als Halbjahreszeitschrift «infos & akzente» ins Leben gerufen, wurde sie in den späten 1990er-Jahren zur Vierteljahreszeitschrift ausgebaut und 2002 von der Pädagogischen Hochschule als *ph akzente* übernommen und weiter entwickelt. Wir danken Roger Vaissière an dieser Stelle herzlich für seine Initiative und Impulse, sein Vertrauen, seine Grosszügigkeit und Geduld und wünschen ihm für den nächsten Lebensabschnitt alles Gute.

Ja, und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünschen wir einen gelungenen nachsommerlichen Wiedereinstieg in Ihr Schul- und Berufsleben und hoffen, dass Sie Zeit finden zum intensiven und extensiven Lesen. Was dabei genau der Unterschied ist, das erfahren Sie im Beitrag von Michael Prusse auf Seite 32.
Thomas Hermann

2 schwerpunkt

- 2 Einleitung in den Schwerpunkt:
Übergang von der Schule in die Berufswelt
- 3 «Übergang Schule-Beruf» an der PHZH:
Ein vielschichtiges Thema
- 7 Veränderungen auf dem Lehrstellenmarkt:
Der Übergang von der Schule in die Lehre aus
systemischer Sicht
- 9 Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer?
Schulübergänge und Selbstkonzepte im
Jugendalter
- 12 Verschiedene Arten des Glücks:
Der Übergang von der obligatorischen Schule
ins Berufsbildungssystem
- 16 «Heute Check-up, morgen erfolgreicher»:
Private Anbieter mischen bei der Lehrlings-
selektion mit
- 19 Wege aus dem Bildungskeller:
Plädoyer für bessere Integration bildungsarmer
Schülerinnen und Schüler
- 21 Individuum und Gesellschaft:
Optimierung der Nahtstelle obligatorischer
Schule-Sekundarstufe II
- 25 Angebote zwischen Schule und Beruf:
Vertiefungsstudie über entsprechende
Brückenangebote
- 27 Interview mit Christoph Städeli:
Was ist das ZHSF und welche Leistungen
erbringt es?

30 standpunkt

32 aktuell

- 32 Extensiv und intensiv: Leseförderung in Mutter-
und Fremdsprache
- 36 Relevanz der Psychologie im Schulfeld
- 41 Hinschauen und nachfragen erwünscht
- 44 Zwei Fremdsprachen in der Primarschule:
Das Positionspapier der PHZH
- 47 Ja, die Schule ...

52 rezensionen

- 52 Rezensionen zum Schwerpunkt
- 54 Rezensionen

56 bildungsforschung

58 phzh

- 58 Lebenswelten von Migrantenjugendlichen
- 61 Unterrichtsentwicklung – wohin?
- 63 Wissenschaftliches Schreiben und Bologna-
Prozess

64 mediensplitter

Mister Write

Einführung in den Schwerpunkt

Der Übergang von der Schule in die Berufswelt

Die Entscheidung, welcher Weg am Ende der Oberstufe eingeschlagen werden soll – weiterführende Schulen oder Lehrstelle – muss früh gefällt werden. Wohl kann man nicht von einer generellen Lehrstellenknappheit sprechen, das betrifft vor allem begehrte Ausbildungsplätze, dennoch beginnt die Vorbereitung für Suche und Bewerbung bereits in der 8. Klasse. Wer sich derart früh festlegen muss, der ist gut beraten, sorgfältig und mit Durchhaltewillen ans Werk zu gehen. Trotz aller Umsicht und Unterstützung gelingt es nicht allen Jugendlichen, ins Berufsleben einzusteigen. Diese Schulabgänger/innen haben dann die Möglichkeit, aus den zahlreichen Brückenangeboten ein geeignetes auszuwählen. Die Chancen, den Berufseinstieg nach einer solchen Zwischenlösung zu schaffen, stehen aber nicht automatisch gut: immerhin 5–10% der Jugendlichen gelangen auf den Arbeitsmarkt, ohne eine Lehre oder eine weiterführende Schule abgeschlossen zu haben.

Die Berufsausbildung hat eine hohe sozial-integrative Bedeutung und die weit reichenden Konsequenzen, die ein nicht gelungener Schritt von der Schule ins Berufsleben haben kann, lassen sich erahnen. Der Übergang wird zur Achillesferse der eigenen Berufsbiographie, einem verwundbaren Punkt, trotz vieler Strukturen und Angebote. Die vorliegende Nummer will diesen wichtigen Übergang von verschiedenen Seiten beleuchten:

Innerhalb der Pädagogischen Hochschule begegnet man dem Thema auf verschiedenen Ebenen. Einmal ist die PHZH aufnehmende Institution für Schulabgänger/innen, sowohl der Sekundarstufe I und II und bildet Berufsleute aus. Die angehenden Sekundarlehrpersonen wiederum sind in ihrem Beruf mit der Berufswahl ihrer Schüler/innen konfrontiert und werden in entsprechenden Modulen darauf vorbereitet. Auch in den Bereichen F&E sowie Weiterbildung/Beratung sind die Übergänge präsent. Wie Helen Buss zeigt, eine überraschend vielfältige Bearbeitung. Der Lehrstellenmarkt ist Teil eines sensiblen und schwer berechenbaren Systems. Neben betriebswirtschaftlichen Überlegungen der Lehrmeister und vollschulischen Konkurrenzangeboten haben vor allem demographische Veränderungen einen grossen Einfluss auf das Lehrstellenangebot. Stefan Wolter und Samuel Mühlemann rechnen damit, dass der mittelfristig einsetzende Rückgang der Schülerschaft nicht automatisch eine entspanntere Lehrstellensituation zur Folge hat und die Konsequenzen daraus werden einmal mehr die schwächeren Schulabgänger/innen zu spüren bekommen.

Bedeutet ein Übergang für das Individuum eher eine Herausforderung oder eine Belastung? Beides kann der Fall sein und beides hat Auswirkungen auf das Selbstkonzept des Individuums. Markus Neuenschwanders Studie zu Berufswahlprozessen von Jugendlichen zeigt z.B., dass sich schulische Selbstkonzepte während Schulübertritten stark verändern. Trotz zahlreicher Belastungen und Herausfor-

derungen wirken Übergänge eher fördernd auf die Selbstkonzeptentwicklung.

Wer eine Lehrstelle gefunden hat, kann sich glücklich schätzen. Dennoch wird dieses Glück individuell unterschiedlich wahrgenommen und hängt davon ab, wie nahe die Lehrstelle dem Wunschberuf kommt. Wie Simone Suter erläutert, laufen Berufsfindungsprozesse nicht immer planmässig ab und finden häufig unter starkem zeitlichem Druck statt. Dies sowie mangelnde Kenntnis des schweizerischen Schul- und Berufsbildungssystems bilden gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund grosse Hürden.

Schulnoten sind bedingt aussagekräftig und lassen sich schlecht vergleichen. Aus diesem Grund haben Lehrfirmen bislang eigene Selektionsinstrumente angewendet oder gar Assessments mit den Jugendlichen durchgeführt. Inzwischen haben private Anbieter dies übernommen und führen schweizweit schulische Leistungstest und berufsbezogene Eignungsabklärungen durch und stellen die Leistungen der Volksschule damit in Frage.

Wer keine Ausbildung vorzuweisen hat, gehört zu den «Kellerkindern» des Bildungssystems und hat neben schlechten Karten auf dem Arbeitsmarkt auch geringere Chancen, generell am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Schlechte Aussichten für jene, die nach der obligatorischen Schule ohne Anschluss- oder Zwischenlösung dastehen. An Ideen, wie der Bildungsarmut Vorschub geleistet werden könnte mangelt es nicht, wie Kai Felken-dorff ausführt. An der Umsetzung schon eher.

Jugendliche treten im Übergang ins Berufsleben ins Zentrum des Geschehens, und die Verantwortung der Schule teilt sich zunehmend auf die neu hinzugetretenen Akteure Wirtschaft und Gesellschaft auf. Welchen Beitrag die öffentliche Hand für einen gelingenden Übergang leisten kann, zeigt der Bericht von Robert Galliker über ein EDK-Projekt, das die bessere Zusammenarbeit und Koordination rund um diese Nahtstelle in den Blick nimmt.

Eines der Projekte rund um die Nahtstelle analysiert die Brückenangebote im Übergang Schule-Beruf. Das Angebot an nachschulischen Anschlusslösungen ist gross und unübersichtlich, weder gibt es einheitliche Strukturen noch klare Zuständigkeiten. Im Auftrag des BBT führt Markus Egger eine umfassende Situationsanalyse durch, welche Verbesserungspotenziale aufzeigen soll.

Letzten November wurde das Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) eröffnet. Hinter dem Zungenbrecher verbirgt sich das Zentrum für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II, Gymnasium und Berufsfachschule also. Mit dem Angebot strukturgleicher Ausbildungsgänge auf dieser Stufe schlägt das ZHSF neue Wege ein, wie genau diese Wege ausgebaut sind, erläutert Christoph Städeli in einem Gespräch.

Bettina Diethelm



Gestern noch Maturandin und heute
in der Ausbildung zur Pflegefachfrau.

Von **Helen Buss**

Dozentin für Bildung und Entwicklung, Berufswahlvorbereitung
an der Pädagogischen Hochschule Zürich

«Übergang Schule-Beruf» an der PHZH Ein vielschichtiges Thema

Die PHZH ist ein Ort, an dem der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben auf verschiedenen Ebenen entweder gleich selber stattfindet oder thematisiert wird. Am Beispiel der PHZH lässt sich die volle Komplexität des Themas aufzeigen.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich kommt der Entwicklungsphase «Übergang in die Berufswelt» in vier verschiedenen Dimensionen Bedeutung zu:

1. Übergang der Studierenden von der Hochschule ins Berufsfeld Schule
2. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik
3. Berufswahlunterricht auf der Sekundarstufe I
4. PHZH als Anbieter von Schnupperlehrstellen

Dieser vielschichtigen Herausforderung wird in allen Studienbereichen und von einigen Fachdisziplinen her Rechnung getragen. Die folgende Zusammenstellung soll aufzeigen, wo und wie zu dieser Kernaufgabe unterrichtet, geforscht und projiziert wird.

Ausbildung

In der Ausbildung aller Zielstufen ist die Thematik «Übergang Schule-Beruf» Bildungs- und Entwicklungsinhalt, Forschungs- und Entwicklungsgegenstand, ausserdem ist sie Bestandteil der berufspraktischen Bildung (s. S. 4).

Die Wahl des Studienschwerpunktes in der Ausbildung für Vorschul- und Primarlehrkräfte respektive die Profilierung in einem zusätzlichen Unterrichtsfach auf der Sekundarstufe gestalten den Übergang ins Berufsfeld Schule mit. Das Zürcher Hochschuleinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) koordiniert die Ausbildung von Lehrpersonen an der Sekundarstufe II an der Uni, der ETH und der PHZH. Der Übergang ins Berufsfeld der Sekundarstufe II wird für angehende Berufsfachschul- und Mittelschullehrkräfte durch zwei Praktika vorbereitet. Ein zusätzliches Praktikum auf der Sekundarstufe I vermittelt den zukünftigen Berufsfachschullehrpersonen konkrete Einblicke und Erfahrungen in die Übergangsphase der Jugendlichen an der Schnittstelle Schule-Berufswelt.

Ein Teil der Ausbildung zur Lehrkraft beinhaltet die Teilnahme an Projekten aus dem Bereich Forschung und Entwicklung. Es besteht zudem die Möglichkeit, selbstständig oder in Kooperation mit Mitstudierenden und Projektmitarbeitenden zu forschen.

Entwicklung (BE 230)	In Seminar und Vorlesung wird die Berufswahl als eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz besprochen.
Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive (BE 310)	Einige Teile des Moduls ermöglichen die vertiefte Auseinandersetzung mit der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Lehrberufe und den damit verbundenen Prozessen sowie mit Bildungslaufbahnen als Teil des Lebenslaufs, mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und der Berufswahl und Lebensplanung von Jugendlichen.
Migration und ihre Literatur (BE 330) Migration. Begegnungen im Inland (BE 331) Migration Begegnungen im Ausland (BE 332)	Ein Teilziel dieser Veranstaltung bildet die Erfahrung der Auswirkungen von Migration auf die Lebensentwürfe einzelner Personen aus psychologischer, soziologischer und politischer Perspektive.
Berufswahlvorbereitung (BE 253; BE 254/ Vertiefung)	Das Modul bietet theoretische wie praktische Grundlagen und Voraussetzungen für den konkreten Berufswahlunterricht auf der Oberstufe.
Berufspraktische Ausbildung	In fünf bzw. sechs Praktika mit Begleitseminaren, einem Lernvikariat und 3 Modulen zu berufspraktischen Trainings werden gezielt Kommunikation, Auftrittskompetenzen, Konfliktbewältigungskompetenzen, Selbstkompetenzen und spezifisch methodisch didaktische Fähigkeiten gefördert und erweitert. Mentor/innen und oder Coachs betreuen, beurteilen und bilden die Studierenden im Rahmen der Praktika und Begleitseminare aus. Eines der Praktika kann als Betriebspraktikum in einem Lehrbetrieb ausserhalb der Schule absolviert werden. Dies ermöglicht erweiterte und vertiefte Erfahrung im Bereich der dualen Berufsbildung. Der Leiter der Personalabteilung hält zweimal jährlich ein Referat zum Thema «Berwerbungstechniken für Studierende der PHZH» im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung.

Forschung und Entwicklung

Einige Projekte, die in Zusammenhang mit der Thematik des Übergangs Schule-Beruf stehen, finden im Folgenden Erwähnung (s. S. 5).

Einer breiten Öffentlichkeit wurden an Forschungs- und Fachtagungen Schwerpunkte aus den oben genannten Studien und Projekten zur Diskussion gestellt:

- «Medien, Migration, Identität», «Von der Lehrerpersönlichkeit zur Standortbestimmung – Relevanz und Erwerbbarkeit von berufsbezogenen Kompetenzen», «Genderunterschiede – kein Ende in Sicht?!» (Forschungstag der PHZH, 24. März 2006)
- «Behinderungen beim Übergang zwischen Schule und Beruf» (Regionaler Forschungstag der Zürcher Fachhochschulen, 11. Mai 2006)
- «Jugend, Migration, Medien» (Tagung der PHZH und der Universität Zürich, 11. Juni 2006)

Am ZHSF ist am Lehrstuhl für Berufsbildung ein Forschungsprojekt in Vorbereitung, das sich mit den Übergängen in die Berufsbildung (1. Schwelle), in die Arbeitswelt oder weiterführende Bildungsangebote (2. Schwelle) und in die Weiterbildung (3. Schwelle) beschäftigen wird.

Im Zusammenhang mit den aufgeführten Studien und Projekten sind Publikationen verfasst und Referate gehalten worden. Sie alle sind im Akademischen Bericht der PHZH 2005 aufgeführt.

Weiterbildung und Beratung

Ein Schwerpunkt dieses Bereichs ist der Berufseinführung von Lehrpersonen gewidmet. Die unten aufgeführten Angebote begleiten und unterstützen angehende Lehrkräfte aller Stufen in der Phase des Berufseinstiegs während zwei Jahren. Ziel ist es, eine stabile Brücke zwischen der Ausbildung an der Hochschule und der Berufsausübung in der Praxis zu bilden.

Unter der Leitung von ausgebildeten Supervisoren und Supervisorinnen werden in Einzel- und Gruppensupervisionen Fragen und Anliegen aus dem Berufsalltag besprochen, reflektiert und wenn nötig Lösungsstrategien erarbeitet. Für fachspezifische Fragen können berufseinstiegende Lehrpersonen eine Fachberatung durch Fachdidaktiker/innen in Anspruch nehmen. Ein Pilotprojekt in ausgewählten Gemeinden stellt Berufseinsteiger/innen mit der Fachbegleitung am Arbeitsort eine fachlich qualifizierte Ansprechperson direkt am Arbeitsort zur Seite. Während des Berufseinstiegs wird ein spezifisches Kursangebot für Berufseinstiegende angeboten. Es geht dabei um praxisnahe Impulse, konkrete Vertiefungen und Austauschmöglichkeiten. Beurteilung, Klassenführung, Individualisierung, Binnendifferenzierung, Elternarbeit und Umsetzung von anspruchsvollen Lehrmitteln sind zentrale Themenfelder. Den Abschluss der Berufseinführung bildet eine zwei- oder dreiwöchige Weiterbildung der Berufseinführung. Transferleistungen zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit werden gesichert. In Gefässen wie Projektar-

Beurteilung überfachlicher Kompetenzen (Christine Bieri)	In diesem Projekt wird Bezug auf den YAS (Young Adult Survey, Uni ZH) genommen sowie auf die verschiedenen Zugänge zur Erfassung von relevanten personalen und sozialen Kompetenzen für den Übergang von Schule und Beruf.
Expertengutachten Step by Step (Reto Luder, Kai Felkendorff)	Wissenschaftliche Begutachtung und Entwicklung eines Timeout-Projektes in einer altersheterogenen Oberstufen-Kleinklasse D.
Cross-Sectoral Partnerships for Youth at Risk, OECD Country Report Switzerland (Anna-Verena Fries, Andrea Keck)	Der Bericht stellt zwei Beispiele partnerschaftlicher Kooperationen zugunsten von Jugendlichen am Übergang Volksschule- Berufsbildung vor und analysiert Hintergründe, Struktur und Funktionsweisen dieser Partnerschaften.
Auswertung der Wettbewerbsarbeiten des Nationalen Tochtertages 2005 (Regula Leemann, Andrea Keck)	Die Studie wertet Wettbewerbsantworten von Knaben und Mädchen von 5.-7. Klassen in Bezug auf Vorstellungen zu Karriere und Familie aus.
Übergang Schule-Beruf für behinderte Menschen im Kontext von Life-Long-Learning (Judith Hollenweger, Kai Felkendorff)	Eine Komparativstudie der OECD-Länder Deutschland, Österreich und Schweiz über Bildungs- und Erwerbsverläufe Jugendlicher und junger Erwachsener mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder schulischen Problemen.
Evaluation Tandem (Regula Leemann)	Ein Projekt mit dem Kanton St. Gallen mit dem Ziel, 20 bis 24 jährige Stellensuchende mittels Mentoringsystem rasch und nachhaltig in den Arbeitsmarkt zu integrieren.
Berufswahl und erster ausgeübter Beruf von Frauen und Männern (Regula Leemann, Andrea Keck)	In diesem Projekt werden die Entwicklungen in den geschlechtsspezifischen Bildungs- und Berufswegen über die letzten drei Jahrzehnte anhand der Daten der schweizerischen Volkszählung nachgezeichnet.
Forschungsprojekt zur Berufs- und Studienwahl (Christine Bieri, Andrea Keck, Stefan Denzler)	Ziel dieser Studie ist es, die Einflussfaktoren auf die Studien- und Berufswahl näher zu untersuchen. Insbesondere interessiert dabei die Studienoption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Matthias Baer)	Das Forschungsprojekt untersucht die Frage, wie die Unterrichtskompetenz während des Lehrerinnen- und Lehrerstudiums erworben wird. Ermittelt werden Voraussetzungen, Veränderungen, Standarderreichung und die wünschbare Weiterentwicklung dieser Kompetenz beim Berufseinstieg.
Was müssen Lehrpersonen unbedingt wissen und können? (Christine Bieri)	Aktuelle Forschungsberichte werden ausgewertet und Experteninterviews werden geführt hinsichtlich der wesentlichen Kompetenzen von Lehrpersonen für den Berufseinstieg.
Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (Stefan Albisser)	Die prospektive Längsschnittstudie identifiziert relevante Indikatoren der Aus- und Weiterbildung. Es werden empirisch basierte Kriterien erstellt im Hinblick auf Reformbemühungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
... und wie geht es nach der Ausbildung weiter? (Manuela Keller-Schneider)	Ziel des Projektes ist der Erwerb von Grundkenntnissen über Entwicklungsaufgaben, zum Berufseinstieg ins Schulfeld und zu Copingstrategien.
Stellensuche von Studierenden der PHZH im Sommer 2005	Eine Umfrage des Prorektorats Ausbildung der Abgängerinnen und Abgänger in Bezug auf den Erfolg ihrer Stellensuche im Schuldienst.

beit, Unterrichtsreflexion, Standortbestimmung und Workshops wird der Einstieg in die Berufsrolle unterstützt.

Der Übergang Schule-Berufswelt wird ebenfalls in den allgemeinen Weiterbildungsangeboten der PHZH thematisiert. Drei Kursangebote entstanden in Kooperation mit dem Schweizerischen Verband für Berufsberatung (SVB):

- Aus der Praxis für die Praxis: Unterstützung für den Berufswahlunterricht
 - Pädagoginnen/Pädagogen und Coaches im Berufswahlprozess
 - Frischer Wind im Berufswahlunterricht
- Das Wahlmodul der Weiterbildungsstudiengänge «Lern- und Bildungsbiografien im Wandel der Zeit» beinhaltet die

Auseinandersetzung mit den persönlichen Übergängen in Bezug auf soziale Rahmenbedingungen und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten für die Volksschüler/innen.

Für Lehrpersonen der Pilotklassen «Neugestaltung des 9. Schuljahres» besteht ein spezielles Weiterbildungsangebot, bei dem es um die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe II geht.

Übergang Volksschule – PH-Berufswelt

Die PHZH ist nicht nur Ausbildungsstätte angehender Lehrpersonen, sondern bietet auch selbst zahlreiche Lehrstellen an. Jugendliche, die im Anschluss an die Volksschule eine Lehre als Betriebspraktiker/in, als Informatiker/in

oder als Informations- und Dokumentationsassistent/in an der PHZH machen wollen, schnuppern vor der Unterzeichnung des Lehrvertrages an den entsprechenden Ausbildungsplätzen. Zudem werden in einigen Bereichen, z.B. in der Forschung und Entwicklung, sporadisch Praktikanten und Praktikantinnen beschäftigt.

Im KV-Bereich werden keine Schnupperlehrstellen angeboten, da diese Lehrverhältnisse vom kantonalen Personalamt koordiniert werden.

Diese Zusammenstellung ist das Ergebnis von Befragungen vieler Mitarbeitenden der PHZH. Nicht erwähnt sind die zahlreichen Module, Anlässe, Projekte und Veranstaltungen, in denen die Thematik nicht ausdrücklich zur Sprache kommt, jedoch eine immanente Rolle spielt.

Inserat



Einleuchtende Erlebnisse.

Phänomenales entdecken, Sehenswertes bestaunen, Phantastisches begreifen.

Nach Lust und Laune experimentieren - an über 500 interaktiven Phänobjekten und Versuchen.

Neue Sonderausstellung ab 7. Juli 2006:
"Der atomare Zoo" - eine abenteuerliche Entdeckungsreise in das Naturgeschehen auf seiner untersten Stufe: Schon mal ein Atom gesehen? Oder mit eigenen Augen beobachtet, wie ein Elementarteilchen aus dem Kosmos Tröpfchenspuren hinterlässt?

Shop, Restaurant, Gruppen-Vergünstigungen.
Tel. +41 (0)52 244 08 44

www.technorama.ch

Wer zugreift, begreift. Das Technorama ist die einzigartige Wissenschaftsarena Europas. Mit über 500 lehrreichen Phänobjekten, die zum Zugreifen animieren. Damit Gross und Klein spielerisch begreifen, was die Welt zusammenhält.

Dienstag bis Sonntag von 10 bis 17 Uhr, an Feiertagen montags geöffnet.
SBB Oberwinterthur (S12 oder S29) oder HB Winterthur und Bus 5 oder A1 Ausfahrt Oberwinterthur (72), Technoramastrasse 1, 8404 Winterthur

**THE SWISS
TECHNORAMA
SCIENCE CENTER**

Veränderungen auf dem Lehrstellenmarkt

Der Übergang von der Schule in die Lehre aus systemischer Sicht

Die Berufsbildung in der Schweiz ist mehrheitlich dual organisiert, die Ausbildung erfolgt sowohl in der Schule als auch am Arbeitsplatz. Der Entscheid einer Lehrfirma, Lehrlinge auszubilden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Neben den Kosten eines Ausbildungsplatzes spielen auch demographische Entwicklungen sowie vollschulische Programme eine Rolle.

Jedes Jahr treten in der Schweiz fast zwei Drittel aller Schulabgänger eine Berufsbildung auf der Sekundarstufe II an. Von diesen Auszubildenden folgt die grosse Mehrheit dem Prinzip der dualen Lehre, bei der die Ausbildung sowohl in der Schule wie auch am Arbeitsplatz stattfindet. Diese Form der gleichzeitigen schulischen und betrieblichen Ausbildung, welche automatisch auch eine Sozialisierung in der Arbeitswelt mit sich bringt, hat sich als erfolgreiches Ausbildungsmodell erwiesen, was man nicht zuletzt daran erkennt, dass diese Lehrabsolventen mit relativ geringen Schwierigkeiten den Übertritt in eine erste Vollzeitstelle bewältigen und zunehmend auch Fortbildungen auf dem tertiären Niveau anstreben und abschliessen. Grundbedingung für das Funktionieren einer dualen Berufsbildung ist jedoch die Bereitschaft einer genügend grossen Anzahl von Betrieben, jedes Jahr neue Lehrstellen anzubieten. Die seit einigen Jahren wieder akute Lehrstellenlücke, d.h. der Umstand, dass es bei jedem Jahrgang mehr Lehrstellenbewerbende als offene Lehrstellen gibt, hat da und dort Zweifel geweckt, ob die Wirtschaft ihren Teil zu einem funktionierenden Berufsbildungswesen überhaupt noch beiträgt.

Entscheid aus der Sicht der Unternehmung

Eine Unternehmung – dies hat die jüngste Forschung zur Berufsbildungsökonomie deutlich gezeigt (siehe bspw. Wolter 2006) – verhält sich in der Frage, ob sie Lehrstellen anbieten soll oder nicht, genau so betriebswirtschaftlich rational wie bei allen anderen betrieblichen Entscheiden. Ein Betrieb entschliesst sich dann zum Angebot von Lehrstellen, wenn dies der betriebswirtschaftlich lohnendere Weg ist, Arbeit verrichten zu lassen oder an qualifizierte Arbeitskräfte zu kommen. Das Kosten-Nutzenverhältnis der Ausbildung relativ zu alternativen Strategien, die be-

trieblichen Ziele zu erreichen, ist für eine Firma entscheidend, ob sie auf dem Lehrstellenmarkt auftritt oder nicht. Wer diese Grundbedingung des Lehrstellenangebotes kennt, sieht schnell, dass die Menge an Lehrstellen somit nicht nur von betrieblichen Wünschen abhängt, sondern ebenso stark von exogenen Rahmenbedingungen der Firmen mit beeinflusst wird.

Qualität der Lehrlinge

Das Kosten-Nutzenverhältnis eines Lehrverhältnisses wird in erheblichem Ausmass durch die Qualität der Lehrlinge beeinflusst. Je nach Lehrberuf kann sich zwar die Gewichtung ändern, es ist an dieser Stelle jedoch wichtig festzuhalten, dass damit nicht nur die Qualität der Arbeitsleistung der Lehrlinge gemeint ist, sondern ebenso die schulischen Qualifikationen. Letzteres hat einerseits einen Einfluss auf die Arbeitsleistung, andererseits führen schlechte schulische Leistungen der Lernenden auch zu einem erhöhten Betreuungsaufwand seitens des ausbildenden Betriebs. Würde der Betrieb bei schlechten schulischen Leistungen des Lehrlings nicht Gegensteuer geben, droht der Abbruch der Lehre und somit für den Betrieb auch der Verlust der bis dahin in den Lernenden investierten Ressourcen. Eigene Berechnungen haben gezeigt, dass Betriebe bei schulisch schlechten Lehrlingen schnell einmal zusätzlichen Ausbildungsaufwand im Wert fünfstelliger Beträge leisten müssen. Dadurch kann ein im Normalfall ausgeglichenes Kosten-Nutzenverhältnis leicht aus dem Gleichgewicht geraten, und eine Firma wird sich aus der Berufsbildung zurückziehen. Auch wenn es schwer ist, den genauen Anteil schlechter schulischer Leistungen am heutigen Lehrstellenmangel zu quantifizieren, zeigen regionale Vergleiche (siehe Mühlemann & Wolter 2006), dass in Regionen, in denen Betriebe eher eine schlechtere durchschnittliche schulische Leistung von Bewerbenden erwarten, die Ausbildungsintensität der Betriebe signifikant tiefer ist.

Konkurrenz mit vollschulischen Programmen

Für das Lehrstellenangebot fast entscheidender als die Entwicklung der schulischen Qualität in der obligatorischen Schule über die vergangenen Jahre ist die Frage, welcher Teil der Schulabsolventen sich überhaupt für eine Lehrstelle interessiert und somit den Betrieben als potentielle Bewerbende gegenübertritt. Das in Teilen der Wirtschaft verbreitete Bild einer ständig sinkenden Qualität der Volks-

schule lässt sich damit erklären, dass der Ausschnitt an Schülern, mit denen die Betriebe konfrontiert werden, sich laufend verändert hat. Massgebend für diese Verschiebung ist der laufende Ausbau des vollschulischen Angebotes auf der Sekundarstufe II, welches zwar zum grossen Teil den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft entspricht, aber als automatische Konsequenz hat, dass die durchschnittlichen Lehrstellenbewerbenden in ihren schulischen Qualitäten nicht mit jenen vor zwanzig Jahren vergleichbar sind. Der Ausbau des vollschulischen Teils im überobligatorischen Bereich ist aber nicht immer und nicht nur eine Reaktion auf wirtschaftliche Bedürfnisse, sondern folgt teilweise auch kulturell-historisch und ideologisch bedingten bildungspolitischen Entscheiden. Berücksichtigt man beispielsweise den traditionell stärkeren Ausbau der Gymnasien in der Westschweiz, kann man keinen unerklärten Unterschied zwischen dem Ausbildungsverhalten von Westschweizer und Deutschweizer Betrieben mehr erkennen. Fraglich ist nur, ob sich die Bildungspolitikerinnen und -politiker bei ihrer «Liebe» für vollschulische Programme der Konsequenzen für die Berufsbildung immer bewusst waren und sind.

Demographie

Die neuesten Untersuchungen zeigen deutlicher als vielleicht bislang bewusst war (siehe Müller & Schweri 2006), dass die Zahl der Lehrstellen auch sehr stark auf die demographischen Schwankungen der Zahl der Jugendlichen reagiert. Steigt die Zahl der Schulabgänger an, dann steigt auch die Zahl der Lehrstellen et vice versa. Dies ist einfach zu erklären, weil die Zahl der Bewerbenden zwei direkte Effekte auf das Kosten-Nutzenverhältnis der Ausbildung hat. Einerseits senkt ein grosser Pool an Bewerbenden den Druck auf die Lehrlingslöhne (die rund 40% der Ausbildungskosten ausmachen), andererseits erhöht sich dadurch auch die Wahrscheinlichkeit, dass durch eine grössere Auswahlmöglichkeit jedes einzelnen Betriebes die richtige Konstellation Betrieb/Lernender gefunden werden kann. Allerdings sind die Reaktionen des Lehrstellenmarktes auf die demographischen Schwankungen bei den Schulabsolventen nicht derart stark, dass dieser alleine dadurch immer im Gleichgewicht wäre. Mit anderen Worten, bei steigenden Schülerzahlen steigen zwar auch die angebotenen Lehrstellen, aber nicht automatisch in gleichem Ausmass, et vice versa.

Die Demographie hat auch einen direkten Zusammenhang zu der oben beschriebenen Konkurrenz durch vollschulische Programme. Während die Berufsbildung sehr sensibel auf demographische Schwankungen reagiert, sind die vollschulischen Programme praktisch unbeeinflusst von diesen ausgebaut worden. Die für die Berufsbildung kritische Frage, die deshalb im Raum steht, ist jene, wie sich die vollschulischen Ausbildungsinstitutionen

verhalten werden, wenn die Zahl der Jugendlichen demographisch bedingt zurückgehen wird.

Ausblick

In nächster Zukunft wird die konjunkturelle Entwicklung am meisten dafür tun können, dass die momentan noch zahlenstark auf den Lehrstellenmarkt tretenden Absolventenjahrgänge bessere Bedingungen vorfinden werden. Mittelfristig ist jedoch zu berücksichtigen, dass der demographisch bedingte Rückgang bei der Schülerschaft und das Risiko, dass die vollschulischen Programme mit einer Senkung ihrer Standards darauf reagieren werden, damit sie der absolute Rückgang an Schülern nicht allzu hart trifft, die Betriebe vor grössere Schwierigkeiten stellen könnte, überhaupt geeignete Lehrstellenbewerber zu finden. Folglich werden viele Firmen eher darauf verzichten, Lernende auszubilden, als die Kosten der Ausbildung auf sich zu nehmen. Deshalb dürfen die schulisch schwachen Volksschüler nicht damit rechnen, dass sich die Situation auf dem Lehrstellenmarkt für sie automatisch verbessern wird. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Lehrstellenmarkt in der Volksschule geschehen muss, und dabei sind alle, d.h. Lehrerschaft, Eltern aber auch die betroffenen Schüler und Schülerinnen selbst frühzeitig in die Pflicht zu nehmen. Von der Berufsbildung zu erwarten, die akkumulierten Defizite der Volksschule auszubügeln, würde heissen, die Berufsbildung selbst in Gefahr zu bringen.

Literatur

- Mühlemann, Samuel/Wolter, Stefan C. (2006). Regional Effects on Employer Provided Training: Evidence from Apprenticeship Training in Switzerland, CESifo Working Paper, No. 1665 (www.cesifo-group.de)
- Müller, Barbara/Schweri, Jürg (2006). Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen Berufsbildung in der Schweiz, Zollikofen: SIBP Schriftenreihen No. 31.
- Wolter, Stefan C. (2006). Ausbildungs- und Weiterbildungsverhalten der Unternehmen als Anbieter/Finanzierer beruflicher Bildung, in: Frick, A./Wirz, A. (Hrsg.), Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen, Bern: HEP-Verlag, S.159-195.

Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter

Übergänge können einerseits als Herausforderung, andererseits als Belastung empfunden werden. Oder anders formuliert: Übergänge wirken entweder als Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer. So betrachtet haben Übergänge Auswirkungen auf das Selbstkonzept, ein Umstand, der im Falle von Jugendlichen, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen, mitgedacht werden muss.

Schulische Bildungsverläufe werden primär in Übergangssituationen festgelegt. In vielen Kantonen werden die Schülerinnen und Schüler nach einer ersten Selektion am Ende der Primarschulstufe in unterschiedliche Schulniveaus eingeteilt. Diese Selektion basiert in der Regel auf Leistungsbeurteilungen bzw. Lehrerempfehlungen, Aufnahmeprüfungen und/oder Elternwünschen. Einmal einem Schulniveau zugeordnet, ist die Durchlässigkeit aber eher gering. Im Kanton Zürich wechseln je nach Oberstufenmodell rund vier bis sechs Prozent den Schultyp, im Kanton Bern liegt die Durchlässigkeitsquote auf ähnlich tiefem Niveau. Nach Abschluss der obligatorischen Schuljahre können die Schülerinnen und Schüler hingegen eher zwischen verschiedenen Ausbildungsniveaus und -formen wechseln – gegebenenfalls unter Einschluss von Zwischenlösungen mit Nachqualifikationscharakter. So können Jugendliche aus einem Schulniveau mit Grundansprüchen (Realschule) in anspruchsvolle Berufslehren oder in Mittelschulen aufsteigen und umgekehrt steigen gelegentlich Schülerinnen und Schüler aus Schulniveaus mit hohen Ansprüchen (Sekundarschule) in eine anspruchslöse Berufslehre ab. Allerdings zeigen eigene Untersuchungen, dass solche «non-normativen Übergänge» insgesamt nur in zehn bis zwanzig Prozent der Fälle auftreten, je nach Schulniveau und geografischer Region (Neuenschwander & Garrett, in Vorbereitung). Offenbar werden Bildungsverläufe in der Schweiz frühzeitig festgelegt. Entsprechend können die Schülerinnen und Schüler das Schulniveau nur mit besonderen Anstrengungen wechseln. Dies gelingt ihnen vor allem während Schulübertritten, weshalb sie im Folgenden im Zentrum stehen.

Zwei Perspektiven

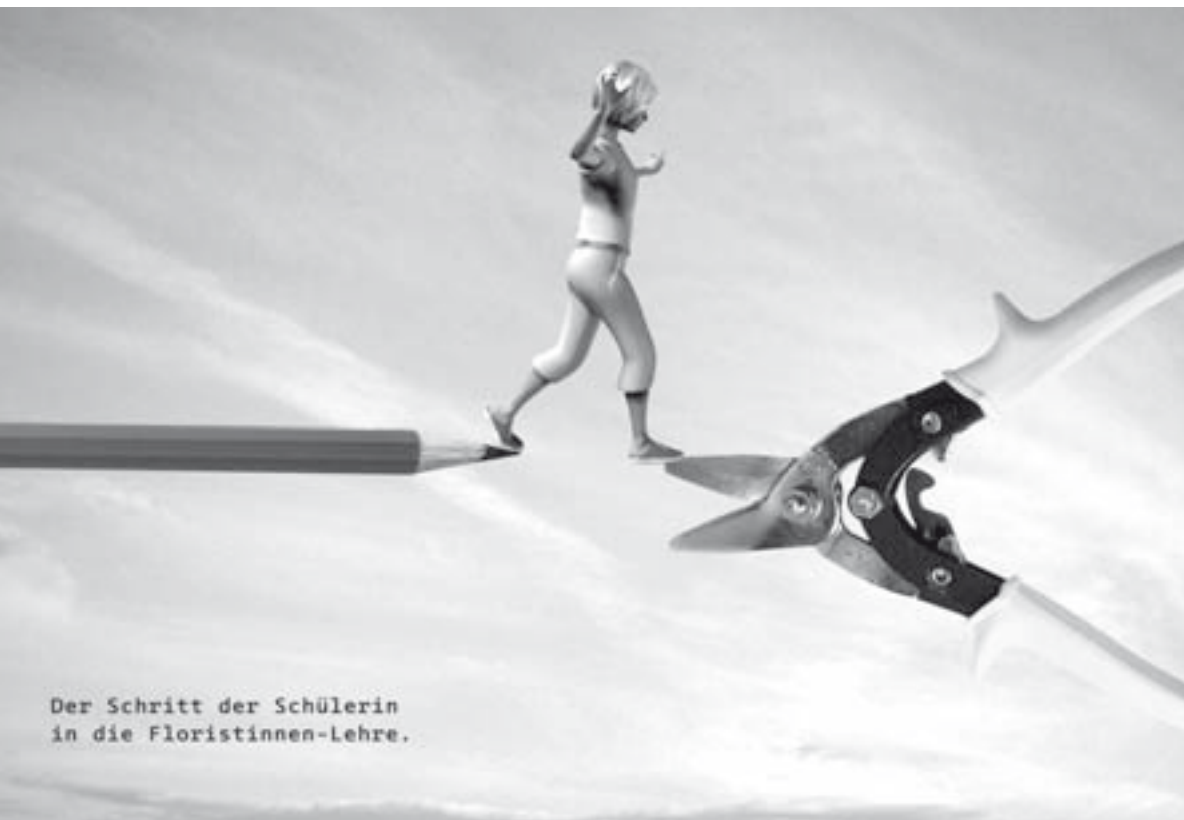
Zum Verständnis von Schulübertritten tragen zwei verschiedene theoretische Perspektiven bei.

- In einer schultheoretisch orientierten Forschungsrichtung werden Fragen der schulischen Selektion und der Nachhaltigkeit schulischer Einflüsse diskutiert. (a) Die Selektion bildet neben der Qualifikation eine wichtige Funktion der Schule (Fend, 1980). Auf der Basis von Leistungen soll die Schule Schülerinnen und Schüler auswählen und der höheren Bildung zuführen. Möglicherweise liegt eine wesentliche Wirkung der Schule in der Vergabe schulischer Diplome und Zertifikate, welche Jugendliche unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes zuführen (Timmermann, 2004). (b) Damit ist die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit schulischer Bildung angesprochen. Die Wirksamkeit der Schule wird häufig anhand von Kompetenzen und (statischen) Leistungsmessungen überprüft. Mit Nachhaltigkeit sind die mittel- und langfristigen dynamischen Folgen schulischer Bildung (Bildungsverläufe) angesprochen.
- In der Perspektive des aktiven Individuums werden Bildungsverläufe als Entwicklungshandeln und Ausdruck der persönlichen Bildungsplanung («Berufswahl») verstanden (Lerner et al. 2005). Im Zentrum steht das aktive und zielgerichtet handelnde Subjekt. Übergänge können als Anlass für die Planung einer neuen Lebensphase verstanden werden. Jugendliche steuern ihre Entwicklung und versuchen durch ihr Handeln, mit ihrer Umwelt in Passung zu gelangen.

Bildungsverläufe entstehen aus einer komplexen Interaktion von schulischer/pädagogischer Steuerung einerseits und Schülerplanung andererseits (Heinz, 2000). So sammeln Jugendliche im Berufswahlprozess Informationen über mögliche Berufe und den Arbeitsmarkt und bilden Erwartungen zum Anspruchsniveau und zur Attraktivität verschiedener beruflicher Optionen und Ausbildungsgänge. Gleichzeitig ist der Berufswahlprozess stark institutionell normiert sowohl was den Verlauf des Berufswahlprozesses als auch die möglichen beruflichen Optionen mit ihren je eigenen Anforderungen betrifft.

Belastungen und Ressourcen

Schulübergänge bilden also kritische Situationen in Bildungsverläufen. Zwei Wertungen von Schulübertritten können unterschieden werden:



- Bronfenbrenner (1981) stellte das hohe Entwicklungspotenzial von ökologischen Übergängen heraus (Übergang als Entwicklungsanlass). In Übergangssituationen treten die Heranwachsenden in neue Lebenskontexte ein, knüpfen neue zwischenmenschliche Beziehungen, eröffnen sich einen neuen Erfahrungsraum. Zudem sind Schulübertritte typischerweise von einem Statuswechsel begleitet, welcher unabhängig vom Bildungsniveau mit dem Alter der Schülerschaft im neuen Schultyp zusammenhängt.
- Im Kontrast dazu sind Schulübertritte mit zahlreichen Belastungen verbunden (Übergang als Stressor, Eccles et al., 2004). Eder (1989) identifizierte in österreichischen Untersuchungen vier Gruppen von Belastungen: wachsende Leistungsanforderungen, Verlust von Beziehungen zu Gleichaltrigen, Veränderung des Alltags sowie belastende Einflüsse der Herkunftsfamilie des Schülers/der Schülerin.

Die beiden Positionen führen zu konkurrierenden Hypothesen, wie sich schulische Übergänge auf das Individuum auswirken: Schulübergänge können als Entwicklungsanlass oder als «Entwicklungshemmer» interpretiert werden. Im Zentrum steht, welche individuellen und sozialen Ressourcen Individuen für die Bewältigung der Anforderungen des Übergangs einsetzen können. Im Folgenden wird die Bedeutung von schulischen Übergängen für das Selbstkonzept von Jugendlichen thematisiert.

Selbstkonzept

Das Selbstkonzept umfasst vielfältige Informationen über die eigene Person. Es wird im Folgenden mit dem Selbstbild gleichgesetzt und in einen deskriptiven und einen evaluativen Aspekt unterschieden. Das deskriptive Selbstkonzept bezeichnet die neutrale Selbstbeschreibung (ich bin jung, intelligent usw.). Der evaluative Aspekt bezeichnet den bereichsspezifischen und globalen Selbstwert, aber auch spezifische und allgemeine (Lebens-) Werte, welche vertreten werden. Dem Selbstkonzept wird eine

hierarchische Struktur unterstellt: das bereichsübergreifende globale Selbstkonzept wird vom schulischen Selbstkonzept unterschieden (Neuenschwander, 1996).

Selbstkonzepte bei schulischen Übergängen

Schulische Übergänge wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Berufswahlprozessen im Jugendalter längsschnittlich in der Schweiz untersucht (Herzog, Neuenschwander, Wannack, 2006, im Druck). Rund 500 Jugendliche verschiedener Kantone der Deutschschweiz wurden am Anfang und am Ende des 9. Schuljahres sowie sechs Monate nach dem Übertritt in die Anschlusslösung befragt. Ausserdem wurden je rund 120 junge Erwachsene am Anfang und am Ende des letzten Jahres im Gymnasium, in der Diplommittelschule (heute Fachmittelschule) und im ehemaligen Lehrerseminar sowie 6 Monate nach dem Übergang befragt. Dieses Forschungsdesign erlaubt die empirische Beschreibung der Selbstkonzeptentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe II und in die Tertiärstufe.

Schulisches Selbstkonzept und Lernmotivation

Unsere Daten zeigen, dass in allen Schultypen übereinstimmend die Schulzufriedenheit – aber auch die Lernmotivation – im Abschlussjahr deutlich sinken, nach dem Übergang in die Anschlusslösung aber dramatisch steigen. Schülerinnen und Schüler aller Schultypen identifizieren sich im Abschlussjahr immer weniger mit ihrer Schule, und ihre Lernbereitschaft sinkt. Schulische Selbstkonzepte verändern sich also während Schulübertritten stark. Entsprechend sind schulische Selbstkonzepte nach dem Schulübertritt weitgehend unabhängig von der Schulsituation vor dem Übertritt.

Globales Selbstkonzept

Während Schulzufriedenheit und Lernmotivation im Abschlussjahr sinken und nach dem Übergang deutlich zunehmen, steigen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Selbstwert während des Übergangs kontinuierlich. Die Schulzufriedenheit ist offenbar von der Schulzugehörigkeit

stark abhängig, während die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und des Selbstwerts durch den Übergang unterstützt wird. Die bereichsübergreifende Selbstbewertung wird während des Übergangs in die Sekundarstufe II und in die Tertiärstufe positiver.

Werte

Einen anderen Aspekt des Selbstkonzepts bilden Lebenswerte. Jugendliche haben vor Schulübergängen Entscheidungen mit weit reichenden Konsequenzen zu fällen. Diese Entscheidungen basieren auf allgemeinen Werten und Überzeugungen. Vor dem Übergang werden übergeordnete Werte zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zur Bedeutung der beruflichen Karriere als Entscheidungsgrundlagen aktiviert. Nach dem Übergang verlieren diese Lebenswerte an Bedeutung, und die Orientierung in der neuen Ausbildungssituation rückt in den Vordergrund.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Übergänge die Selbstkonzeptentwicklung eher fördern. Obwohl die Jugendlichen von zahlreichen Belastungen und Herausforderungen während schulischer Übergänge berichten (Frustrationen bei der Lehrstellen- oder Schulwahl, Angst bei Entscheidungsunsicherheit über Anschlusslösungen usw.), gelingt der Übergang in der Regel gut. Die Daten zeigen, dass viele Jugendliche mit ihren beruflichen Lösungen zufrieden sind, auch wenn sie nicht den ursprünglichen Wunschberuf realisieren konnten.

Gleichwohl gibt es immer wieder Jugendliche, deren Übergang misslingt, und die keine Passung mit den Anforderungen der Anschlusslösung herstellen können. Die Gründe liegen auf der institutionellen Ebene (zum Beispiel Lehrstellenknappheit, fehlende familiäre Unterstützung im Berufswahlprozess) und auf der persönlichen Ebene (zum Beispiel fehlende Flexibilität bei der Berufswahl, ungeeignete Selbsteinschätzungen). Besonders zentral ist das Timing des Berufswahlprozesses (Herzog et al., 2006-in print): Wenn der Berufswahlprozess verzögert ist, ist das Finden einer geeigneten Anschlusslösung erschwert. Misslungene Übergänge führen oft zu geringer Ausbildungszufriedenheit, zu Lehr- bzw. Ausbildungsabbrüchen und beruflichen bzw. schulischen Neuorientierungen.

Jugendliche, deren Übergang zu scheitern droht oder gescheitert ist, sind auf ein stützendes soziales Netzwerk angewiesen und brauchen in der Regel professionelle (Berufs-) Beratung und Unterstützung. Ebenfalls können nach den vorliegenden Daten Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler mit Migrant*innenbiografie besonders effektiv bei der Vorbereitung des Übergangs unterstützen. Besonders wichtig ist gerade bei dieser Zielgruppe, den Berufswahlprozess sehr früh anzustossen. Effektiv sind zudem Informationen über mögliche Informationsquellen und Berufs-

bilder, aber auch über das Vorgehen bei der Lehrstellensuche.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 125-153). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eder, F. (1989). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen – eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik*, 3(4), 311-338.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In E. M. Hoerning (Ed.), *Biografische Sozialisation* (pp. 165-186). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgemeinschaft.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006-in print). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Lerner, R. M., Theokas, C., & Jellic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In K. Rothermund, D. Wentura & W. Greve (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 31-47). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publisher.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., & Garrett, J. (in prep). Risk in educational trajectories in Swiss Adolescence. *Journal of Social Issues*.
- Timmermann, D. (2004). Bildungsökonomie. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 81-122). Opladen: Lesek & Budrich.

Verschiedene Arten des Glücks

Der Übergang von der obligatorischen Schule ins Berufsbildungssystem

Lehrstellensuchende stehen meist unter zeitlichem Druck. Diese Tatsache beeinflusst häufig Berufsfindungsprozesse und die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz, auch wenn dieser nicht dem individuellen Berufswunsch entspricht. Wenn man die Wichtigkeit des Berufs für die soziale Integration berücksichtigt, hat dies besonders für Jugendliche mit Migrationshintergrund weit reichende Konsequenzen.

Aida Selimi und Hesel Elshai¹ haben beide nach Abschluss der obligatorischen Schule eine Lehrstelle gefunden. Aufgrund des Lehrstellenmangels ist dies längst nicht mehr selbstverständlich, die steigende Zahl von Jugendlichen, die an Brückenangeboten und arbeitsmarktlichen Massnahmen teilnehmen, zeugen davon. Die beiden haben Glück gehabt. Inwiefern ihr Glück von unterschiedlicher Qualität ist, soll im Folgenden erörtert werden.

In unserer Gesellschaft stiftet Erwerbsarbeit Identität, vermittelt Anerkennung und bestimmt die Position im sozialen Gefüge. Seit Beginn der 1990er Jahre verläuft auch in der Schweiz die Integration in die Arbeitswelt insbesondere für junge Menschen nicht mehr problemlos. Rund drei Viertel der Schulabgänger/innen suchen den Zugang zum Erwerbsleben über den Lehrstellenmarkt. Wer ohne Lehrstelle und demnach ohne qualifizierende Ausbildung bleibt, was rund 10% eines Alterjahrganges betrifft (BFS 2004), ist am stärksten von einer allgemein gestiegenen Armutsgefährdung betroffen und mehr denn je dem Risiko ausgesetzt, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (vgl. Streuli, Bauer 2001; Drilling 2004). Diese Marginalisierungsrisiken stehen in Zusammenhang mit Veränderungen in der Arbeitswelt, welche sich mit zwiespältigen Folgen bemerkbar machen. Tertiarisierungs- und Rationalisierungsprozesse führten dazu, dass sich die Arbeitssituation für Ungelernte und gering Qualifizierte in den letzten 20 Jahren in den meisten westeuropäischen Ländern massiv verschlechtert hat. Flexibilisierungsprozesse verstärken die Spaltung unter den Arbeitnehmenden: für gut Qualifizierte können flexible Arbeitsverhältnisse eine Steigerung der Autonomie bedeuten, während bei gering Qualifizierten die Zwänge der Produktion in verstärktem Masse spürbar werden und die Kontrolle über die eigenen Arbeitsbedingungen verloren geht (Paugam 2000: 31-35).

Eine Lehrstelle verbessert die Chancen, beim Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt eine qualifizierte Arbeit zu finden – wenn auch ein Berufsbildungsabschluss kein Garant mehr für eine stabile Integration in den Arbeitsmarkt ist.

Unterschiedliche Prozesse der Berufsfindung

Hesel Elshai macht eine Lehre als Hochbauzeichner in einem Architekturbüro und ist begeistert von seinem Beruf. Aida Selimi steht im letzten Drittel ihrer zweijährigen Lehre als Detailhandelsassistentin in einer Bäckerei, möchte aber auf keinen Fall Verkäuferin bleiben. Die zwei jungen Menschen stehen ganz unterschiedlich zu ihren Berufsausbildungen. Die dahin führenden Berufsfindungsprozesse sind zwei unterschiedlichen Typen² zuzuordnen. Hesel Elshai ist dem Typus zugehörig, bei welchem der Ausbildungsberuf dem Anspruch auf Selbstverwirklichung im Erwerbsleben gerecht wird, der Wunschberuf wurde gefunden. Aida Selimi findet sich bei denjenigen Jugendlichen, die aus Angst vor Arbeitslosigkeit oder vor unqualifizierter Fabrikarbeit irgendeine Lehre absolvieren, Hauptsache sie haben eine gefunden. Diese vermeintlich unterschiedlichen subjektiven Anspruchshaltungen an die Erwerbsarbeit korrelieren mit den Ressourcen der Jugendlichen, die wiederum in engem Zusammenhang zur sozialen Herkunft stehen. So haben Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern in der Schweiz über eine schwache soziale Stellung verfügen, im schweizerischen Schulsystem geringe Chancen auf Schulerfolg und damit auf eine gute Positionierung im Arbeitsmarkt (vgl. Meyer 2003b: 25). Während Hesel Elshai beim «Typus der Selbstverwirklichung», wo hauptsächlich Schweizer/innen vertreten sind, eine Ausnahme darstellt, steht Aida Selimi als weibliche Migrantin eines jüngeren Auswanderungslandes exemplarisch für ihren «Typus der Existenzsicherung».

Ein Vergleich der Berufsfindungsprozesse der beiden Jugendlichen, die beide in der Schweiz aufgewachsen und deren Eltern aus dem Kosova in die Schweiz geflüchtet sind, verdeutlicht Faktoren erfolgreicher Berufsfindungsprozesse und zeigt auf, wo im institutionalisierten Übergang von der obligatorischen Schule ins Berufsbildungssystem Probleme auszumachen sind. Mit Hilfe von Gesprächsausschnitten soll im Folgenden veranschaulicht werden, mit welchen Strukturproblemen diese beiden Jugendlichen beim Übergang konfrontiert waren, wie sie diese gedeutet und bewältigt haben³.

«Man hat gedacht, man habe genug Zeit»

Das eigentliche Gespräch wird durch die Interviewerin jeweils mit einer halbstandardisierten Frage eröffnet. Im Fokus ihres Interesses steht der Berufsfindungsprozess, wie die interviewte Person zu ihrem Beruf gekommen ist, ob dabei bestimmte Ereignisse oder Personen eine entscheidende Rolle gespielt haben. In der an *Aida Selimi* gestellten Frage nimmt die Interviewerin bereits vorweg, dass es sich bei deren Berufsfindungsprozess nicht um eine selbst bestimmte Wahl eines von ihr gewünschten Berufes, sondern um einen Zuweisungsprozess handelt. Möglicherweise ist dieser Eindruck aufgrund des Vorgesprächs entstanden oder aufgrund des Vorwissens, einer Angehörigen einer sozialen Gruppe mit schlechten Zugangschancen zum Lehrstellenmarkt gegenüber zu sitzen. Ihre Einleitung schliesst sie mit der Frage ab, wie es dazu gekommen sei, dass sie jetzt dort eine Lehre mache.

A: Ja also, ja ich habe etwas mit Leuten, also mit Menschen zu tun haben wollen⁴,

Mit ihrer Antwort setzt Aida Selimi auf der Ebene des individuellen Passungsverhältnisses ihrer Interessen mit einer beruflichen Tätigkeit an. Damit distanziert sie sich von der Stigmatisierung durch die Frage der Interviewerin und erhebt Anspruch auf Selbstverwirklichung in einem Berufsfeld. Die Charakterisierung desselben, etwas mit Leuten zu tun haben wollen, ist jedoch sehr unspezifisch und trifft im weitesten Sinn auf alle Berufe zu. Ebenso vage bleibt die nachgestellte Präzisierung, die häufig von insbesondere weiblichen Jugendlichen verwendet wird, die eine berufliche Tätigkeit suchen, in welcher die Beziehung zum Menschen den Kern des beruflichen Handelns darstellt.

ich bin schnuppern gegangen, also es ist schon ein wenig spät gewesen, also knapp, (...) ja hier im Dorf in einer Bäckerei, da hat es mir nicht so gefallen und, und eben in Seitingen und ja, dort hat es mir gefallen.

Aida Selimi schildert weiter, dass sie schnuppern gegangen sei. In der Tendenz, wie dies den Empfehlungen des Schweizerischen Verbands der Berufsberatungen entnommen werden kann, wurde die Schnupperlehre aufgrund der hohen Anzahl Bewerbungen zunehmend zu einem Selektionsinstrument und somit zu einem institutionalisierten Zugang zu einer Berufsausbildung.⁵ Für Aida Selimi steht «schnuppern» vorerst im Dienst ihres individuellen Orientierungsprozesses. Das Problem liegt jedoch darin, dass die Zeit dazu zu knapp war. Damit deutet sie an, dass ihr individueller Berufsfindungsprozess nicht kongruent mit dem institutionalisierten zeitlichen Verlauf war. Wie sie später erläutert, war sie auch deshalb zu spät dran, weil die Berufswahl erst in der 8. Klasse zu einem Thema wurde. Aufgrund des Zeitdrucks sieht sie sich gezwungen, einen Bruch mit der noch unkonkreten Berufsvorstellung zu vollziehen und sich direkt auf Lehrstellensuche zu begeben. Kriterien der Wahl einer Lehrstelle waren, wie sich

im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigen wird, die geographische Nähe zu ihrem Wohnort, ein Anforderungsprofil, das ihrem Bildungsabschluss entsprach sowie das Klima im Betrieb, insbesondere die Person der Chefin. Deutlich wird, wie zufällige, personalisierte Faktoren in einem für die Lebensgestaltung wegweisenden Prozess wie der Berufsfindung entscheidend werden können.

Den Lehrer erwähnt sie im weiteren Gespräch als einzige für ihren Berufsfindungsprozess wichtige Person. Er wies sie denn auch auf die freie Lehrstelle als Verkäuferin in der Bäckerei hin. Die Schule war der Ort, wo, wenn auch zu spät, überhaupt über die Berufswahl und die Lehrstellensuche geredet wurde. Ihre Eltern, wie sie ausführt, seien über das schweizerische Berufsbildungssystem nicht informiert gewesen, ebenso wenig ihre älteren Brüder, die beide als unqualifizierte Hilfskräfte in Fabriken arbeiten.

Aida Selimi distanziert sich mehrmals von dem von ihr erlernten Beruf, sie will nicht Verkäuferin bleiben. Die mit einem Attest abzuschliessende berufliche Grundbildung bringt für sie lediglich die vage Sicherheit, nicht arbeitslos zu werden oder in einer Fabrik arbeiten zu müssen. Sie identifiziert sich nicht mit dem Beruf. Im zeitlich starr strukturierten Übergang sah sie keine Möglichkeit, für sich Zeit zu gewinnen – ein 10. Schuljahr hat sie in Betracht gezogen, bekam jedoch vorher die Zusage für die Lehrstelle in der Bäckerei, ein Angebot, welches sie nicht ausschlagen wollte.

«Ich habe einfach immer gerne gezeichnet»

Heset Elshai kommt mit einigen Minuten Verspätung zum vereinbarten Ort, geht auf die Interviewerin zu, begrüsst diese und stellt sich mit Vornamen vor. Die Interviewerin lenkt ein und nennt ebenfalls ihren Vornamen, das Gespräch beginnt.

I: Gut, dann nähme mich jetzt wunder so wie einen Blick zurück zu werfen und nochmals, also, dass du mal erzählen könntest, wie das gekommen ist, dass du auf diesen Beruf gekommen bist, Hochbauzeichner, ob es da irgendwelche Ereignisse gegeben hat, oder Leute, die dich da irgendwie unterstützt haben?

Die vermeintlich ähnliche einleitende Frage, wie sie die Interviewerin Aida Selimi gestellt hat, unterscheidet sich massgeblich darin, dass Heset Elshai als gestaltender Akteur angesprochen wird. Indem die Interviewerin den Beruf mit Hochbauzeichner präzisiert, verbindet sie damit eine tiefergehende Bedeutung, im Gegensatz zur Formulierung im Gespräch mit Aida Selimi, wo sie den Verkäuferinnenberuf, der gesellschaftlich kein grosses Ansehen geniesst, nicht einmal erwähnt. Die Interviewerin nimmt in ihrer Eingangsfrage unbewusst vorweg, was sich in der Analyse als unterschiedliche Typen von Berufsfindungsprozessen und entsprechenden habituellen Dispositionen herausstellen wird. Wahrscheinlich ist, dass die Interviewerin nicht die einzige ist, die sich den beiden gegen-

über so unterschiedlich positioniert, was einen Effekt der self-fulfilling prophecy bewirken kann.

Heset Elshai setzt im Folgenden zu einer sehr ausführlichen ersten Antwort an. Generell sind seine Gesprächsanteile deutlich länger als die von Aida Selimi.

H: Das eigentlich, Unterstützung habe ich eigentlich nicht so viel gehabt, weil ich bin in die Real, und Hochbauzeichner ist ein Sek-Beruf.

Damit stilisiert sich Heset Elshai zum selbstbestimmten Individuum, das ohne oder mit wenig Rückgriff auf Ressourcen seine beruflichen Pläne verwirklicht hat. Grund der mangelnden Unterstützung liegt gemäss seiner Wahrnehmung darin, dass sein Berufswunsch nicht an institutionell gefestigte Normen angepasst war. Obwohl die Zuweisung zu den Schultypen nachweislich nicht immer Rückschlüsse auf die schulische Leistungsfähigkeit erlaubt (vgl. Meyer 2003a), sind die Zugangschancen zu Berufen massgeblich durch erreichte Bildungsabschlüsse bestimmt.

Und erste, zweite Real da haben wir einen anderen Lehrer gehabt und der ist dann in Pension gegangen mit 65 und dann haben wir in der dritten einen neuen bekommen und ja, erste, zweite Real habe ich mir eigentlich gar nicht dürfen, also ja, gross Vorstellungen machen über den Beruf, weil er hat einfach schlicht gesagt, das ist kein, das ist ein Sek-Beruf und da kommst du mit Real nicht hin und ja, ... ich habe einfach von klein auf gerne gezeichnet.

Im Unterschied zu den befragten Jugendlichen schweizerischer Herkunft, die ihre Eltern als Schlüsselfiguren für den Berufsfindungsprozess hervorheben, erwähnt Heset Elshai, wie die Mehrheit der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Lehrpersonen als entscheidend für ihren Berufsfindungsprozess. Am Lehrer des 7. und 8. Schuljahres kritisiert Heset Elshai, dass dieser sich an der institutionalisierten Praxis orientiert und somit den Bildungsabschluss als wichtiges Selektionskriterium der Betriebe stärker gewichtet habe, als seinen individuellen Berufswunsch. Ebenso haben seine Eltern, gestützt auf Berufsinformationsblätter, zuerst versucht, ihn von seinem Berufsziel abzubringen, ihn später jedoch moralisch unterstützt. Anders der Lehrer des letzten Schuljahres, der habe ihm von Anfang an Mut gemacht. Dessen Unterstützung hebt er denn auch als einen entscheidenden Faktor hervor. Wichtigste Voraussetzung für seinen erfolgreichen Berufsfindungsprozess liegt in seiner klaren Berufsorientierung. Diese gründet im Wissen um seine Neigung und Fähigkeit zum zeichnerischen Gestalten. In seiner Familie sei viel gezeichnet worden, zuerst auf Papier, später auf dem Computer, den sein Vater zu Hause eingerichtet habe.

Trotz der hohen Selbstbestimmtheit seines Berufsfindungsprozesses nennt auch er Glück als Faktor für den erfolgreichen Verlauf. Die Zeit wurde auch für ihn knapp: Nach zahlreichen Absagen, bewirbt er sich auf eine Lehrstelle als Sanitärinstallateur. Diese wird ihm zugesichert.

Dank dem Entgegenkommen des Lehrmeisters kann er zuwarten und bekommt auf die in einem Architekturbüro hängige Bewerbung eine Zusage. Entscheidend für den Chef dieses Büros sei die in der Schnupperlehre erbrachte Leistung gewesen, auf den Schulabschluss habe er keinen Wert gelegt.

Zu den Strukturbedingungen des Glücks

Aida Selimi und Heset Elshai haben beide das Glück gehabt, eine Lehrstelle zu finden, sind aber mit dem Beruf, den sie lernen, nicht gleich glücklich. Anhand der Kontrastierung ihrer unterschiedlichen Berufsfindungsprozesse werden Faktoren erfolgreicher Berufsfindungsprozesse ebenso deutlich, wie Probleme im institutionalisierten Übergang von der obligatorischen Schule ins Berufsbildungssystem festgestellt werden können.

Heset Elshai hat geschafft, was statistisch gesehen unwahrscheinlich ist, nämlich als Schulabgänger auf dem Niveau der Grundanforderungen und trotz Migrationshintergrund Zugang zu einem Beruf zu finden, der in der Regel Schulabgänger/innen mit höherem Bildungsabschluss vorbehalten ist. Aida Selimi hingegen scheint dem gesellschaftlichen Chancenzuweisungsprozess, bei dem sie als Migrantin und Unterschichtsangehörige schlechte Karten hat, nicht viel entgegenhalten zu können.

Das Glück der Lehrstellensuche von Heset Elshai war es, dass sowohl der eine Lehrer wie auch der Chef des Architekturbüros in der Funktion von sogenannten Gatekeepern ihm Tore öffneten und er letztlich auch von seinen Eltern in seinem Vorhaben Unterstützung erfuhr. Grundlegend für seinen erfolgreichen Berufsfindungsprozess ist seine gefestigte Vorstellung seines beruflichen Zieles. Sein ausgeprägter Berufswunsch steht in Zusammenhang zum kulturellen Kapital seiner Herkunftsfamilie. In deren Rahmen bildete sich aufgrund von Freizeitaktivitäten seine Neigung zum Gestalten aus, unterstützt wiederum durch seine Eltern. Genau dies findet sich bei Aida Selimi nicht: bezüglich ihrer beruflichen Orientierung herrscht bei ihr Unbestimmtheit, sie kann auf keine berufswahlleitenden Aktivitäten zurückgreifen, ebenso wenig auf Unterstützung von Seiten ihrer Eltern. Was bei ihr auf den ersten Blick als fehlende Motivation erscheint, wird durch ihren Anspruch an eine für sie bedeutungsvolle Erwerbsarbeit ebenso widerlegt, wie durch die Tatsache, dass sie als einzige ihrer Familie eine Berufslehre absolviert, im Gegensatz zu ihren Brüdern, die in der Fabrik arbeiten. Von Heset Elshai unterscheidet sie sich somit weniger im Anspruch auf berufliche Selbstverwirklichung, denn in ihrer habituellen Disposition: ihr fehlt nicht der Wille, sondern die Wahrnehmung von Möglichkeiten und möglicher Wege. Ein nicht zu unterschätzender Aspekt liegt zudem in der unterschiedlichen Lebensplanung: während Heset Elshai vollständig auf seine berufliche Karriere setzt, macht sich Aida Selimi schon konkrete Gedanken darüber, wie eine Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familiengrün-



derung zu bewerkstelligen wäre. Diese doppelte Orientierung erschwert sowohl die Auseinandersetzung mit einer beruflichen Karriere, wie sie auch das Feld möglicher Berufe einschränkt. Im Zuge des Berufsfindungsprozesses reproduziert sich damit die soziale Ordnung hinsichtlich der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung.

Ein wichtiges, im Berufsfindungsprozess bei beiden wirksames strukturierendes Prinzip ist der zeitlich klar definierte Verlauf. Wer ein klares Berufsziel vor Augen hat, wie auch wer ohne konkrete Berufsvorstellungen ist, steht unter hohem zeitlichen Druck, eine Lehrstelle zu finden. Dieser Druck überträgt sich auf die Eltern und Lehrpersonen. Der Berufsfindungsprozess gilt als gescheitert oder ist gefährdet, wenn bis zum Ende der obligatorischen Schule, spätestens nach dem 10. Schuljahr keine Lehrstelle gefunden wird. Es herrscht das Ideal eines nahtlosen Übergangs. Alles andere wird als Abweichung von einer geradlinigen Berufsbiografie negativ gedeutet, mit Konsequenzen für die berufliche Positionierung. Ein unter Zeitdruck gefällter Entscheid auf der Basis eines regionalen Lehrstellenangebots kann somit eine wegweisende Wirkung für den individuellen Verlauf einer Berufsbiografie und für die berufliche Zukunft bekommen. Dieser anhand zahlreicher Gespräche mit Jugendlichen feststellbare Tatbestand steht in einem offenen Widerspruch zu Postulaten einer Wissensgesellschaft, wie dem lebenslangen Lernen oder dem Anspruch eines subjektivierten Bezugs zur Erwerbsarbeit als wichtiges Kennzeichen von Arbeitnehmenden, die sich am Arbeitsmarkt immer wieder neu zu positionieren haben.

Glück zu haben bei der Lehrstellensuche und mit dem erlernten Beruf glücklich zu sein, ist zu einem hohen Masse abhängig von gesellschaftlichen Strukturierungsprinzipien. Wenn Erwerbsarbeit weiterhin die zentrale Bedeutung für die soziale Integration behält, so gilt es, diesen für die Lebensgestaltung junger Erwachsener bedeutungsvollen Übergang zu überdenken.

Anmerkungen

- 1 Die Interviews sind im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit durchgeführt worden, die Namen wurden anonymisiert. Suter, Simone (2003): Berufswahl und Lehrstellensuche. Rekonstruktionen des Berufsfindungsprozesses von Jugendlichen (Forschungsbericht Nr. 26). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- 2 Mit Interviews wurden Einzelfallrekonstruktionen durchgeführt. Anschliessend erfolgte eine Typenbildung unterschiedlicher Bewältigungs- und Verlaufsmuster des Übergangs von der obligatorischen Schule ins Berufsbildungssystem.
- 3 Dazu eignet sich insbesondere die Eingangssequenz, in welcher die Interviewerin ihr Forschungsinteresse darlegt und eine für das Gespräch wichtige Rahmung vornimmt. Indem sich das befragte Individuum in Bezug auf die gestellte Eingangsfrage positioniert, lassen sich wichtige Rückschlüsse auf ihre Deutungs- und Bewältigungsmuster ziehen.
- 4 Es handelt sich hier um eine wortwörtliche Transkription. Dies mag den Anschein erwecken, dass sich die Interviewten nicht gut ausdrücken können, entspricht jedoch dem normalen mündlichen Sprachgebrauch.
- 5 www.svb-asosp.ch/d/verlag/download/lehrerblatt_2_0405.pdf

Literatur

- Bundesamt für Statistik BFS (2004): Schweizerischer Arbeitskräfteerhebung SAKE. Bildungsindikatoren. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Drilling, Matthias (2004): Young Urban Poor. Abstiegsprozesse in den Zentren der Sozialstaaten. Freiburg (Breisgau): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer Thomas et al. (2003a): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. In: Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz» des Bundesamtes für Statistik, Neuchâtel.
- Meyer, Thomas (2003b): Ungebildet in die Wissensgesellschaft. Risiken junger Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation. In: terra cognita 3, 24-29.
- Paugam, Serge (2000): La salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle. Paris: coll. «Le lien social» PUF.
- Streuli, Elisa; Bauer, Tobias (2001): Working poor in der Schweiz. Eine Untersuchung zu Ausmass, Ursachen und Problemlage. Bundesamt für Statistik.

«Heute Check-up, morgen erfolgreicher» Private Anbieter mischen bei der Lehrlingsselektion mit

Die geringe Aussagekraft von Schulnoten wird von Seiten der Lehrfirmen schon lange reklamiert. Es war deshalb üblich, dass Firmen intern eigene Leistungstests durchführten, welche sie zur Selektion beizogen. Inzwischen hat sich ein privates Angebot etabliert: ohne Multicheck keine Bewerbung. Für die Volksschule hat diese Entwicklung unangenehme Folgen.

«Was genau bedeutet eigentlich eine fünf in Mathematik?» Die Klage der Lehrbetriebe über die mangelnde Aussagekraft von Oberstufenzeugnissen ist alt. Dass es die Volksschule in der Folge verpasst hat, hier intensiv an einer Lösung zu arbeiten, mag typisch erscheinen. Und dass private Anbieter mit ihren selbst entwickelten Selektionsinstrumenten wie Multicheck und Basic-check in diese Lücke springen, ist wohl die logische Konsequenz daraus.

Die Vorteile dieser Tests liegen auf der Hand: die Leistungen der Bewerber/innen können direkt miteinander verglichen werden, endlich bedeutet eine «fünf in Mathe», respektive ein entsprechender Prozentrang im Testergebnis, bei allen das Gleiche. Ausserdem ist das Teil-Outsourcing der Lehrlingsrekrutierung auch finanziell interessant, sowohl für die Lehrbetriebe als auch für die Privatfirmen: Anstatt teure, interne Assessments weiterhin selbst durchzuführen, wird dies nun an die Jugendlichen delegiert, sie haben den Testnachweis zu erbringen und auch zu finanzieren. Die Zahl der jährlich durchgeführten Multichecks und Basic-checks liegt inzwischen bei 25'000, Tendenz steigend. Bei Kosten zwischen 80 bis 100 Franken pro Test auch für die Anbieter eine lukrative Angelegenheit.

«Heute Check-up, morgen erfolgreicher», so lautet die Losung der inzwischen zur führenden Lehrlingstesterin gewordenen Firma Multicheck GmbH. Das gleichnamige Produkt ist bereits zum Standard geworden, alle grossen Firmen der Schweiz, z.B. Credit Suisse, UBS, ebenso auch Migros und Coop, verlassen sich bei der Suche nach geeigneten Lehrlingen und Lehrtöchtern auch auf die Resultate dieses Tests. Die früher aufwändige Vorselektion fällt weg, wer im Multicheck zu wenige Punkte erreicht, schafft nicht einmal die erste Hürde und hat keine Chance, an ein Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden. Bewerbungen

ohne Multicheck werden, weil nicht vollständig, umgehend und ungesichtet zurückgeschickt. Multicheck und Basis-Check haben sich also im Bereich der Lehrlingsselektion eine Art Monopolstellung erarbeitet, ohne dass die Volksschule dagegen eingeschritten wäre.

Bankrotterklärung an die Volksschule?

Dabei kommt die Testerei von privater Seite einem empfindlichen Eingriff ins Schulsystem gleich, es könnte auch als Bankrotterklärung gedeutet werden. Wer nämlich geltend macht zu wissen, welche Kompetenzen Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn haben müssen, entmündigt damit sämtliche Lehrpersonen. Deren Hauptgeschäft ist es gerade, tagtäglich an diesen Kompetenzen zu arbeiten, sie zu erfassen und zu verbessern. «Zusammen mit Lehrmeistern, Berufsschullehrern und Berufsberatern wurde festgelegt, welche Gebiete im Multicheck Kauffrau/Kaufmann geprüft werden sollen» (Multicheck Kaufmann 2005, Aufgabengebiete, S. 3), so wird in den Multicheck-Infos dargelegt, wer über die Inhalte der Prüfung bestimmt hat. Von den Lehrpersonen der Oberstufe, den Fachpersonen für die schulische Kompetenz, ist nichts zu lesen. Sie wurden offenbar bei der Festlegung der zu testenden Inhalte nicht als Referenz in Betracht gezogen. Anstelle einer – verständlicherweise sinnvollen – Passung zwischen den Anforderungen der aufnehmenden und den erreichten Kompetenzen der abgebenden Institutionen, fand eine einseitige Festsetzung der gefragten Leistungen statt. Einzig beim Fach Mathematik wird erwähnt, dass sich die Anforderungen «am Stoff der 8. Klasse der Sekundarschule des Kantons» orientieren (ebd.).

Dem Test wird zugute gehalten, dass er die schulischen Voraussetzungen für Berufe abzufragen vermag. Das ist aber insofern beschönigend, als ja von der testenden Seite her definiert wurde, welches die jeweiligen Voraussetzungen sind. Das heisst, egal, was im Test abgefragt wird, es entspricht den angeblichen schulischen Voraussetzungen für den Beruf. Erste Kritik wird laut bei der Annahme, der Multicheck würde eine eigentliche Berufseignung erheben oder gar abklären. Auch Aussagen zum künftigen Lernerfolg, also dem erfolgreichen Lehrabschluss beispielsweise, lassen sich kaum machen (vgl. ZBL, 2002). Solche Interpretationen suggeriert die Firma Multicheck GmbH mit ihren Angaben jedoch, wenn sie schreibt: «Der Multicheck ist eine berufsbezogene Eignungsabklärung für Lehrstellenbewerberinnen und Lehrstellenbewerber. Er



richtet sich nach den Anforderungen der verschiedenen Berufslehren. Aufgrund dieser Anforderungen werden sowohl die schulischen Leistungen wie auch die potenziellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beurteilt» (www.multicheck.ch/317.asp, 3.7.2006). Die Zentralstelle für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung äussert sich in diesem Punkt kritisch und empfiehlt den Betrieben, sie sollen sich «nicht alleine auf die Testresultate abstützen oder gar nur die Gesamtpunktzahl berücksichtigen» (ZLB 2002, S.1).

Wie jeder Test stellt auch der Multicheck lediglich eine Momentaufnahme dar, abhängig und beeinflussbar von verschiedenen Faktoren. Möglicherweise können die Tests mit ihren Teiltests in Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch ein vergleichbares Leistungsniveau in den jeweiligen Schulfächern erheben. Der Schluss von diesen Resultaten auf eine potenzielle berufliche Eignung oder Fähigkeit der Bewerber/innen scheint da schon problematischer. Neben den oben erwähnten Teilen enthält der Test auch Aufgaben zu logischem Denken, Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit oder räumlichem Vorstellungsvermögen. Die Resultate aus diesen Aufgaben werden für Aussagen über Eignung oder potenzielle Fähigkeiten zu den bereits vorliegenden Werten hinzu gezogen. Es stellt sich hier sofort die Frage nach der Validität des Tests: kann mittels der gestellten Aufgaben tatsächlich eine Eignung oder eine potenzielle Fähigkeit erhoben werden?

Könnte es nicht vielmehr sein, dass Lehrpersonen zu valideren Urteilen kommen, nachdem sie die Schüler/innen während dreier Jahre begleitet und diese in vielen schulischen und ausserschulischen Situationen erlebt haben und somit für ihre abschliessende Beurteilung aus einem Fundus unzähliger Hinweise auf Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit oder logischem Denken schöpfen können? Erschliessen sich Fähigkeiten und Potenzial der Schüler/innen einer Lehrperson im Verlaufe der Schulzeit nicht besser, als es ein Testresultat je tun kann?

Dass der Multicheck nicht nur auf den ersten Blick als Selektionsinstrument Fragen aufwirft, sondern auch wis-

senschaftliche Gütekriterien nur ungenügend erfüllt, hat die Diagnostikkommission des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung dargestellt. In ihrer Beurteilung des Multichecks kommt sie zum eher nüchternen Schluss: «Da die üblichen testdiagnostischen Gütekriterien in der vorliegenden Form zu wenig transparent dokumentiert sind (...), kann der Multicheck nicht als Test bezeichnet werden. Ein Vergleich der schulischen Voraussetzungen auf der Basis von Prozentrangnormen ist zwar möglich, aber die Bedeutung dieses Vergleichs bleibt unklar.» Wohl könnten die Lehrfirmen mit dem Test ihre eigenen schulischen Voraussetzungen abfragen, die Beurteilung der Ergebnisse erfordere aber speziell geschultes Personal, «ob die Validität durch diese Schulung verbessert wird, ist offen». (Diagnostikkommission SVB, 2005).

Welche Konsequenzen Fehlinterpretationen der Testresultate haben können, zeigt das Beispiel eines Jugendlichen. Nachdem er beim Multicheck Kaufmann/Kauffrau schlecht abschnitt, hat er nun noch den Detailhandelscheck absolviert und hofft, in diesem Bereich eine Lehrstelle zu finden. Über seine beruflichen Fähigkeiten und Potenziale kommt er mit Hilfe des Multichecks zu folgendem Schluss: «Der Multicheck sagt mir, ob ich für den Beruf geeignet bin. Beim KV-Check war ich schlecht, das ist wohl nichts für mich. Jetzt beim Detailhandel war ich gut, ich habe mich jetzt dort beworben.» Mit dieser verkürzten und irrtümlichen Interpretation seiner Testergebnisse verhindert der Jugendliche möglicherweise gleich selber eine erfolgreiche Berufslaufbahn im kaufmännischen Bereich.

Die Volksschule reagiert!

Die Vorbereitung auf die Berufswahl und die Unterstützung der damit zusammenhängenden Prozesse gehören in die Volksschule – und müssen früher beginnen (s. auch die Schlussfolgerungen von Wolter/Mühlemann in dieser Nummer).

Die Verantwortung der Kompetenzüberprüfung ist Sache der Volksschule, sie ist dafür verantwortlich, dass sowohl der Lehrplan eingehalten, wie auch die Lernziele der

einzelnen Stufen erreicht werden. Liegen die erreichten Ziele und vermittelten Kompetenzen unter den Erwartungen der Lehrbetriebe und Berufsschulen, dann ist hier zwingend eine Auseinandersetzung notwendig, es muss eine Passung gefunden werden zwischen den Sekundarstufen I und II sowie den Lehrbetrieben. Die Selektion der Lehrlinge ist Sache der beteiligten Institutionen und soll nicht durch einen Test beeinflusst werden, der allgemeine Gütekriterien offensichtlich nur ungenügend erfüllt.

Die Neugestaltung des 9. Schuljahres ist als Reaktion auf die unbefriedigenden Entwicklungen im Übergang Volksschule/Erwerbsleben zu verstehen. Vorgesehen ist eine frühere und spezifischere Abklärung durch Stellwerk, einem webbasierten, adaptiven Testsystem, mittels welchem die Schülerinnen und Schüler bereits im 8. Schuljahr in fünf Fächern ihr Können und Wissen überprüfen. Die Ergebnisse werden in einem individuellen Profil dargestellt, welches Grundlage für das weitere Vorgehen ist. Der Vergleich der Resultate wird mit den im Referenzrahmen aufgeführten Anforderungen ermöglicht und erlaubt eine differenzierte Analyse des Leistungsstandes (vgl. www.stellwerk.ch). Somit lassen sich gezielte Massnahmen für die einzelnen Schüler und Schülerinnen daraus ableiten.

Die Fächerauswahl im 9. Schuljahr gestaltet sich etwas anders: Neben einem verbindlichen Pflichtbereich werden flexible Wahlbereiche angeboten, welche sich nach den zuvor eruierten Lernbedürfnissen und der Standortbestimmung richten. Somit wird es möglich, gezielter an Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten und vorhandene Mankos auszufüllen.

Es erstaunt daher auch nicht, dass auch Selbstständiges Lernen sowie Projektunterricht zur Förderung von wichtigen Kompetenzen wie Lernverhalten, Arbeitsverhalten und Sozialverhalten auf der Agenda stehen. Es sind jene Fähigkeiten, die im Berufsleben mindestens so wichtig sind, wie die schulischen Voraussetzungen (vgl. www.vsa.zh.ch>Projekte>9. Schuljahr).

Dass mit dem Projekt 9. Schuljahr eine dringende Notbremse gezogen wird, ist auch daran zu erkennen, dass im ausserschulischen Nachhilfebereich bereits das Angebot angepasst wird und z.B. die Flying Teachers für 150.- pro Person eine Vorbereitung auf den Multicheck anbieten. Nach dem «teaching to the test» für die Aufnahmeprüfungen ins Gymnasium wird gerade die Multicheck-Lawine losgetreten.

Die Weichen für die künftige Oberstufe sind gestellt, und es bleibt abzuwarten, welche Wirkung die Einführung von Stellwerk haben wird und ob es der Volksschule gelingt, bei der Selektion der Lehrlinge und Lehtöchter wieder als ernst zu nehmende Partnerin aufzutreten.

Literatur

Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB) Diagnostikkommision. Label für Tests und Arbeitsmittel für den Anwendungsbereich der Berufsberatung in der Schweiz. Multicheck. 2005
Tests in der Lehrlingsselektion. Zentralstelle für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (ZBL), 2002.
www.multicheck.ch>Multicheck Kaufmann 2005, Aufgabengebiete
www.stellwerk.ch
www.vsa.zh.ch>Projekte>9. Schuljahr

Inserat



USM Haller – seit 1965 auch in Zürich.

Natürlich bei Rüegg-Naegeli. Unser 1868 gegründetes Einrichtungshaus wurde 1965 erster offizieller Schweizer Vertreter der Marke – und die Zusammenarbeit besteht bis heute. USM Haller ist der Klassiker unter den Möbelbausystemen. Falls USM Haller auch bei Ihren Objekten immer wieder mal ein Thema ist, sollten wir uns näher kennen lernen. Rufen Sie uns an oder bestellen Sie gleich heute kostenlos unsere Broschüre.

Rüegg-Naegeli

BüroArchitektur Einrichtung Organisation

Rüegg-Naegeli AG
Beethovenstrasse 49 | 8002 Zürich

Telefon 01 204 62 62 | Fax 01 204 62 60 | info@ruegg-naegeli.ch | www.ruegg-naegeli.ch

Wege aus dem Bildungskeller? Schritte zur besseren Integration benachteiligter Jugendlicher

Jugendliche ohne Ausbildung gelten als «bildungsarm». Wer aber ohne Ausbildung dasteht, hat nicht nur geringere Chancen, in den Arbeitsmarkt integriert zu werden, sondern auch die generelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist gefährdet. «Bildungsarmut» – ein Stigma, das kleben bleibt und bereits mit schweren Behinderungen gleichgestellt wird.

Die Diagnose ist bekannt: Ein erschreckend hoher Anteil Jugendlicher in den deutschsprachigen Ländern verlässt das Bildungssystem in einem Zustand, der in der Bildungssoziologie schlicht und treffend als «Bildungsarmut» bezeichnet wird. Bis zu zehn Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs erreichen keinen vollwertigen Abschluss der Sekundarstufe I, und an die 15 Prozent verbleiben dauerhaft ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Diese Jugendlichen sind die Kellerkinder eines öffentlichen Bildungswesens, welches individuelle Nachteile aufgrund sozialer Herkunft oder einer Behinderung in allzu vielen Fällen noch nicht auszugleichen vermag.

In einem Schulsystem, das sich eine Orientierung an Leistung und Chancengleichheit auf die Fahnen geschrieben hat, wurden diese Jugendlichen meist frühzeitig nach unten durchgereicht – in segregierte Lernfelder ohne Peers, die als positive Vorbilder und Lernpartner/innen dienen könnten, und auf denen, wie die Forschung zeigt, Lehrpersonen soziales Lernen gegenüber akademischem Lernen privilegieren müssen oder wollen. Der letzte gefährliche Abschnitt auf dem Bildungsweg dieser Jugendlichen ist meist der Zugang zum dualen System der Berufsbildung. Diese bewährte Spezialität der deutschsprachigen Länder hat neben vielen unersetzlichen Vorteilen zwei Nachteile: Das System ist konjunkturanfällig, und es grenzt notwendigerweise Jugendliche aus, die in ihrer Entwicklung mit 15 oder 16 Jahren noch nicht weit genug fortgeschritten sind. Ferner kommt es beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System, ganz wie in der Schule, zu Diskriminierungen, die nachweislich nichts mit individueller Leistung, aber viel mit dem Familiennamen des Jugendlichen zu tun haben.

Stigma Bildungsarmut

Dort unten im Bildungskeller ist die Lage trostlos. Denn anders als noch vor wenigen Jahrzehnten stellt Bildungsarmut im späten Jugend- und frühen Erwachsenenalter heute ein echtes Stigma dar. Wer als junger Mensch nicht wenigstens eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann, signalisiert Personalverantwortlichen selbst im Rennen um Stellen, die eigentlich gar keine formale Qualifikation erfordern, weitaus mehr als nur formale Ausbildungslosigkeit: die Zugehörigkeit zu einer sozial diskreditierten Gruppe von «Problemfällen» nämlich, der es selbst an basalen Schlüsselkompetenzen zu mangeln scheint. Gleiches gilt für Jugendliche, die sich nach einer erfolglosen Schulkarriere um einen Ausbildungsplatz bemühen. Auch die Verheissungen «lebenslangen Lernens» helfen den Betroffenen bislang meist nicht viel weiter. Der Zugang zu anerkannten Formen der Weiterbildung ist oft mindestens so selektiv wie das Schul- und Ausbildungssystem, aus dem diese jungen Menschen frühzeitig ausgeschieden. Nachträgliche Qualifizierungsangebote können bislang nur sehr bedingt eine Normalisierung von Erwerbsbiographien leisten, denn die Massnahmen verlaufen in Parallelsystemen mit einem therapeutischen Image, die nur schwer Kontakte zum betrieblichen Alltag herstellen können und zudem die Zielgruppe nicht vollständig erreichen.

Durchaus konsequent ist daher die im Jahr 2004 erfolgte Entscheidung des deutschen Gesetzgebers, Absolvent/innen von Bildungsgängen für «Lernbehinderte» – immerhin bis zu vier Prozent eines Jahrganges, unter bestimmten Migrant/innengruppen an die dreissig Prozent – im Übergang Schule-Beruf pauschal schwerbehinderten Menschen gleichzustellen. Die implizite Botschaft dieser Entscheidung: Wer bildungsarm ist oder zu bleiben droht, dessen Chancen auf Teilhabe an der Gesellschaft sind ebenso gefährdet wie die eines Menschen mit einer schweren psychischen oder körperlichen Behinderung. Das Kuriose daran: Wie andere Prozesse der Negativselektion im Bildungswesen auch, so erfolgt die Diagnose von Lernbehinderungen, der mit weitem Abstand häufigsten Behinderungskategorie, anhand systematisch zufälliger Leistungskriterien. Die Zuweisungsraten und -kriterien variieren erheblich zwischen Kantonen, Bundesländern und selbst Gemeinden. So zufällig die Leistungskriterien und das regionalspezifische Risiko für die Zuschreibung einer Lernbehinderung auch sein mögen – eines ist sicher: Die

Zuschreibung trifft systematisch und fast ausschliesslich sozial benachteiligte Schüler/innen und steuert deren frühzeitigen Abstieg in den Bildungskeller mit.

Pessimistische Deutungen, die im hohen Anteil Bildungsarmer den Beleg für einen Niedergang des niederen Bildungswesens, eine mangelnde Integrationsbereitschaft bestimmter Bevölkerungsgruppen oder gar eine unweigerliche Massen-Invalidisierung erkennen wollen, sind allerdings verfehlt. Denn in den angeblich goldenen Zeiten der Arbeitsgesellschaft erreichten noch weitaus grössere Teile eines Jahrgangs keine Bildungszertifikate auf Sekundarstufe II-Niveau als heute. Die goldenen Zeiten des Industriealters waren hierzulande vor allem goldene Zeiten des männlichen Familiernährermodells und des damit einhergehenden Ausschlusses von Frauen aus weiten Sphären des Bildungswesens und der Erwerbsarbeit. Wer in heutigen Begriffen «bildungsarm» war, war deswegen nicht schon automatisch diskreditiert.

Optimismus angesagt

Gute Gründe, nicht in Pessimismus zu verfallen, liefert eine genauere Betrachtung der Zusammensetzung der Gruppe der Bildungsarmen. Niemand wird aus den hohen Quoten Bildungsarmer oder «Lernbehinderter» unter männlichen Jugendlichen mit einem bestimmten Migrationshintergrund ernsthaft den Schluss ziehen, männliche Jugendliche seien weniger, oder ganze Bevölkerungsgruppen seien zu grossen Teilen nicht hinreichend lernfähig, wie es etwa das diskreditierende Etikett «lernbehindert» nahe legt. Das wäre ebenso unsinnig, wie vor Jahrzehnten der Schluss von einer geringen Bildungsbeteiligung von Frauen auf deren geringe Lernfähigkeit gewesen wäre.

Optimistisch stimmt auch die demographische Entwicklung: Die Grösse der nachwachsenden Alterskohorten geht deutlich, in manchen Regionen sogar dramatisch, zurück. Dies wird die Ausbildungsmärkte schon in wenigen Jahren nachhaltig entlasten. Übereinstimmende Prognosen zeigen, dass in allen deutschsprachigen Ländern alsbald ein eklatanter Mangel an qualifizierten Fachkräften droht. Diese Entwicklung könnte der Durchsetzung eines Bürger/innenrechts auf eine abgeschlossene Sekundarstufe II-Bildung zum Durchbruch verhelfen. Dass dieser Durchbruch voraussichtlich unter Rückgriff auf die technokratische Forderung nach der «Ausschöpfung von Bildungsreserven» geschehen wird, sollte niemanden zu sehr grämen.

Was lernen wir aus alldem? Wenigstens dies: Die Quote bildungsarmer Jugendlicher muss und wird sinken. Sie könnte schon jetzt weitaus tiefer sein, wenn die Volksschule ihrem Integrationsauftrag gegenüber benachteiligten Kindern und Jugendlichen überall gleich gut und umfassend nachkommen könnte. Wie Wolter (in diesem Heft) betont, ist es eine zentrale Aufgabe der Volksschule, sich

so zu reformieren, dass Bildungsarmut in dem bisherigen Ausmass nicht erst entstehen kann. Für die Verwirklichung dieses Ziels mangelt es nicht an Ideen: Der Ausbau von Ganztagschulangeboten und der Umbau sonderpädagogischer Fördersysteme hin zu integrativen Systemen, die den Regelunterricht einer Schule für alle statt die Aussonderung stärken, gehören zweifellos dazu und sind in bestimmten Regionen bereits in vollem Gang.

Daneben muss der Integrationsauftrag des Bildungssystems konsequent auf die Vorschulstufe und die Sekundarstufe II ausgeweitet werden. Auch dafür stehen die Zeichen in allen deutschsprachigen Ländern prinzipiell gut. Die vollzeitschulischen Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe II wurden und werden ausgebaut, aufgewertet und enger mit dem dualen Ausbildungssystem verzahnt, etwa durch die Modularisierung und Einzelzertifizierung von Ausbildungsinhalten und die wechselseitige Anerkennung erlangter Zertifikate.

Herausforderung institutionelle Diskriminierung

Die wahrscheinlich grösste Herausforderung ist und bleibt aber die von der Bildungsforschung seit Jahren und in vielen Facetten beschriebene, frühe institutionelle Diskriminierung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Viel wäre erreicht, wenn die beteiligten «Gatekeeper» sich der Folgen ihrer Wahrnehmungen sozial benachteiligter Schüler/innen und der Tragweite ihrer Entscheidungen diesen gegenüber bewusst würden. Die anzutreffenden Prozesse institutioneller Diskriminierung auf der obligatorischen Bildungsstufe sind stets das Ergebnis einer Vielzahl von Entscheidungen vernünftiger Akteure, die sowohl im besten Wissen und Gewissen als auch im stillen Einklang mit offenen oder verdeckten Normen handeln. Das Gute an dieser Erkenntnis: Eben weil die Akteure vernünftig sind und weil sich Normen wandeln können, könnte alles auch ganz anders sein.

Weiterführende Literatur

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005.

Individuum und Gesellschaft

Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule-Sekundarstufe II

Die Gestaltung des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe II liegt nicht nur in der Hand der abgebenden Institutionen. Vielmehr gruppieren sich Bund, Kantone sowie Organisationen der Arbeitswelt als Verantwortliche rund um diese Nahtstelle. Die EDK fokussiert diese Zusammenarbeit in einem Projekt und wirkt auf eine bessere Koordination hin.

Der Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II wird zunehmend als problematisch empfunden. Es handelt sich um jene Phase in einer Bildungsbiografie, in der der Staat seine Verantwortung mindestens teilweise an die jungen Leute sowie an das gesellschaftliche und wirtschaftliche Umfeld abtritt. Individuelle Leistungsbereitschaft und persönliche Entscheidungen auf der einen Seite und gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Ansprüche auf der anderen Seite prägen von nun an die Bildungslaufbahn eines jungen Menschen. Dieser Übergang fällt zudem mit einer wichtigen Phase der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen zusammen. Damit erhöht sich die Komplexität, wenn es darum geht, generell und insbesondere in schwierigen Einzelfällen, unterstützend oder fördernd einzugreifen.

Ziele

Was kann und soll die öffentliche Hand tun, um diese Phase für die Jugendlichen möglichst optimal zu gestalten? Die Antwort ist so einfach wie banal. Sie muss Rahmenbedingungen schaffen, die dazu geeignet sind, dass die jungen Leute die Verantwortung für ihre persönliche und berufliche Ausbildung zunehmend selber wahrnehmen können. Die Ziele lassen sich in etwa wie folgt umschreiben:

- Alle Jugendlichen sollen eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren können.
- Frustrierende Zeitverluste und demotivierende Erfahrungen durch Lehrstellenwechsel, Schulwechsel und Wartefälle sollen möglichst vermieden werden.
- Gefährdete Jugendliche sollen in der obligatorischen Schule rechtzeitig erfasst und mit gezielten Massnahmen zu einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II geführt werden.

Die Problemstellung ist komplex und erfordert eine Vernet-

zung aller Beteiligten und aller Projekte rund um die Nahtstelle. Erfolge auf schweizerischer Ebene können nur erzielt werden, wenn die entsprechenden Massnahmen politisch abgestützt und von den verantwortlichen Behörden bei Bund und Kantonen mitgetragen werden. Neben der öffentlichen Hand sind es die Wirtschaft und die Organisationen der Arbeitswelt, die via Lehrstellenangebot die Nahtstelle stark beeinflussen.

Um diese Ziele zu erreichen, sind folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Vorleistungen erbringt die obligatorische Schule und wie können diese flächendeckend auf einem definierten Mindestniveau gewährleistet werden?
- Was verlangen die Betriebe und die abnehmenden Schulen der Sekundarstufe II?
- Was geschieht mit denjenigen Jugendlichen, die den Minimalanforderungen nicht entsprechen?

Vorgehen

Hier setzt das Nahtstellenprojekt an. Während der Projektdauer (2006–2008) sollen folgende Teilschritte realisiert werden:

Der Übergang zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II wird als gemeinsam gehütete Sorge der auf den Sekundarstufen I und II beteiligten Institutionen und Personen verstanden. Notwendig hierfür ist eine Einigung auf Leitideen und generelle Grundsätze, welche den Rahmen für die Bearbeitung der Nahtstelle bilden. Die Verantwortlichen rund um die Nahtstelle (Bund, Kantone, Organisationen der Arbeitswelt) sollen sich auf diese Leitlinien und deren Umsetzung verpflichten. Aufgrund der Leitlinien werden bestehende Projekte identifiziert, die für die Nahtstellenproblematik relevante Fragestellungen bearbeiten (z.B. HarmoS, PISA, Evaluation der Brückenangebote durch das BBT etc.). Mit diesen Projekten wird eine formelle Kooperation eingegangen und wo Lücken festgestellt werden, werden eigene Teilprojekte konzipiert und durchgeführt. Für die Information und den besseren Erfahrungsaustausch aller Beteiligten wird ein Netzwerk geschaffen. Die Erkenntnisse aus dem Nahtstellenprojekt schlagen sich in Empfehlungen der EDK nieder.

Konkrete Handlungsfelder

Im Vordergrund der Projektarbeit stehen folgende Handlungsfelder: Die obligatorische Schulzeit tritt in den Fokus. Möglichen Problemen der Jugendlichen beim Eintritt in die



Sekundarstufe II muss mit entsprechender Vorbereitung, Diagnose und Prävention begegnet werden. Dies bedingt, dass im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung sowie in der Beratung entsprechende Vorbereitungen stattfinden und Massnahmen getroffen werden. Der Übergang muss systematisch gesichert werden. In Bezug auf schulisch erworbene Kompetenzen kann dies bspw. durch Festlegung von Bildungsstandards, durch rechtzeitige individuelle Standortbestimmungen sowie durch entsprechende generelle und individuelle Beratungs- und Begleitmassnahmen geschehen. Sowohl die Funktion als auch die Ausgestaltung der Brückenangebote müssen betrachtet werden. Wo nötig, sollen sie den Übergang optimieren, keinesfalls aber zu einer generellen Verlängerung der Schulzeit führen. Um die Zahl der Lehrvertragsauflösungen zu senken, soll die Eintrittsphase in die Sekundarstufe II optimiert werden.

Aktueller Stand

Nach einem halben Jahr Projektarbeit kann folgende Bilanz gezogen werden:

- Es bestehen von der Plenarversammlung der EDK genehmigte Leitlinien als Grundlage für konkrete Projektarbeit und die im Oktober 2006 vorgesehene Diskussion zwischen Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt.
- Es besteht ein Netzwerk von Verantwortlichen in den Kantonen, beim Bund und bei den Organisationen der Arbeitswelt.
- Es besteht eine erste Übersicht über die für die Nahtstelle wichtigen Projekte auf nationaler, interkantonaler und kantonomer Ebene.
- Diskussion und die Identifikation des konkreten Handlungsbedarfs aufgrund der Leitlinien sind im Gang.
- Es ist eine Reihe von Partnerprojekten identifiziert und kontaktiert, welche wesentliche Aspekte des Handlungsbedarfs bearbeiten. Die Projektleitung ist daran, die konkrete Zusammenarbeit zu definieren.
- Wo Lücken bestehen, sind Teilprojekte in Entwicklung.

- Die Internetseite www.nahtstelle-transition.ch ist realisiert und bietet weitere Informationen zum Stand des Projektes.

Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*

Grundsatz

Alle Jugendlichen sollen die Möglichkeit haben, einen ihren Fähigkeiten angepassten Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erreichen. Die folgenden Leitlinien sollen mithelfen, dieses Ziel zu erreichen. Sie bilden die Grundlage für generelle Massnahmen in den beiden Bildungsstufen, berücksichtigen aber insbesondere jene Jugendlichen, die beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II besondere Probleme zu bewältigen haben.

a. Anteil der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II steigern

Ziel ist es, bis ins Jahr 2020 unter den 25-jährigen Personen den Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II auf 95 Prozent zu steigern.

b. Obligatorische Schule und Sekundarstufe II besser verbinden

Die Optimierung der Nahtstelle stützt sich auf folgende Pfeiler:

- Obligatorische Schule und insbesondere die Sekundarstufe I
- Beratung und Begleitung vor, während und nach dem Übergang
- Brückenangebote und andere Massnahmen zwischen der obligatorischen Schule und dem Eintritt in die Sekundarstufe II
- Sekundarstufe II

c. Standortbestimmung als Grundlage für den Berufswahlprozess etablieren

Eine umfassende Standortbestimmung soll die Basis zu einer gezielten Vorbereitung auf die Anforderungen der Sekundarstufe II bilden. Die Standortbestimmung erfolgt spätestens im 8. Schuljahr und ist periodisch nachzuführen. Die Eltern sind an diesem Prozess zu beteiligen.

d. Anforderungen gegenseitig abstimmen

Die Abnehmer, insbesondere die Organisationen der Arbeitswelt als Repräsentanten der Lehrbetriebe, die Behörden der Sekundarstufe II sowie die Verantwortlichen der Sekundarstufe I stimmen ihre Anforderungen gegenseitig ab.

e. Schleichende Erhöhung des Übertrittsalters Volksschule – Sekundarstufe II vermeiden.

Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II soll in der Regel direkt an das 9. Schuljahr anschliessen. Es sind Massnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, der schleichenden Verlagerung des Übertrittszeitpunkts und damit einer Erhöhung des durchschnittlichen Alters der Jugendlichen beim Abschluss der Sekundarstufe II entgegenzutreten.

f. Ergänzende Angebote und Massnahmen anbieten

Eine Minderheit von Jugendlichen (schätzungsweise 20 %) benötigt ergänzende Massnahmen, damit sie eine ihren Möglichkeiten entsprechende Ausbildung aufnehmen können.

g. Charakter der Angebote definieren

Die Angebote an der Nahtstelle zwischen obligatorischer Schulzeit und Sekundarstufe II basieren auf einer Standortbestimmung und einem Handlungsplan. Sie richten sich an bestimmte Zielgruppen und sind mit zertifizierenden Elementen versehen.

h. Längerfristige Strategie der Partner entwickeln

Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt entwickeln zusammen aufgrund der Erfahrungen und der in diesem Zusammenhang relevanten Entwicklungsperspektiven eine längerfristig wirksame Strategie zur Optimierung der Nahtstelle mit einem entsprechenden Massnahmenpaket.

i. Zusammenarbeit der Behörden realisieren

Erziehungsbehörden, Arbeitsmarktbehörden, Migrationsbehörden und Sozialbehörden arbeiten bezüglich der Angebote zusammen und entwickeln eine gemeinsame Strategie zur Verbesserung der Effektivität des Gesamtsystems. (interinstitutionelle Zusammenarbeit). Dazu werden die Wege definiert, welche die Jugendlichen zur Erreichung eines Abschlusses der Sekundarstufe II beschreiten können, sowie die Unterstützungsleistungen bezeichnet, die dabei in Anspruch genommen werden können. Die Steuerung obliegt den Erziehungsbehörden.

j. Bildung der Lehrpersonen gewährleisten

Die im Nahtstellenbereich tätigen Lehrpersonen werden auf die besonderen Anforderungen speziell vorbereitet.

k. Evaluation der Massnahmen vorsehen

Die Effektivität der Massnahmen bezüglich der Erleichterung des Übergangs ist laufend zu beobachten und zu verbessern.

*Leitlinien in der Fassung vom 22. Juni 2006. Diese bilden die Grundlage für die im Herbst vorgesehene Diskussion mit den Vertretern des Bundes und den Organisationen der Arbeitswelt. Die Leitlinien mit Kommentaren sowie weitere Projektinformationen können bei www.nahtstelle-transition.ch heruntergeladen werden.

Gewerbemuseum Winterthur



UNIK – danish fashion

18. Juni bis 3. September 2006

Dreizehn junge dänische Fashion Designerinnen und Designer präsentieren ihre Kollektionen. Ob grafisch oder architektonisch, minimalistisch oder üppig, sinnlich oder cool, alle haben sie ihren ganz persönlichen, unverwechselbaren Stil, der je ein eigenes Universum von Werten und Emotionen schafft.

DANESE. Herausgeber von italienischem Design, Mailand 1957 – 1991
Noch bis 5. Juni 2006

PERMANENTE Ausstellungen
Uhrensammlung Kellenberger
Materialmustersammlung

WORKSHOPS für Schulklassen
(Er)finden – eine Bücherwerkstatt (Danese)
Ab 28. März bis 2. Juni, nach Absprache
Geeignet für die 3. bis 5. Klasse

Warum ticken die Uhren richtig? (Uhrensammlung)
Ab 23. März bis 14. Juli und ab 22. August
Geeignet ab Mittelstufe

Von der Sonne zur Uhr (Uhrensammlung)
Führung, nach Absprache
Geeignet für Unterstufe

Zu allen Ausstellungen sind Materialien für den selbständigen Besuch mit der Klasse erhältlich.
Auskunft und Anmeldung unter Telefon 052 267 51 36
www.gewerbemuseum.ch

ÖFFNUNGSZEITEN
Di bis So 10–17 Uhr, Do 10–20 Uhr
Montag geschlossen

Gewerbemuseum Winterthur
Kirchplatz 14, 8400 Winterthur
Telefon 052 267 51 36
Telefax 052 267 68 20
e-mail gewerbemuseum@win.ch
www.gewerbemuseum.ch

GEWERBEMUSEUM





Beer – die Buchhandlung am schönsten Platz von Zürich

Buchhandlung Beer

St. Peterhofstatt 10, 8022 Zürich,
Telefon 044 211 27 05 Fax 044 212 16 97
Buchhandlung@buch-beer.ch
www.buch-beer.ch

Seit 1832 die kompetente Adresse für
Lehrerinnen und Lehrer
Schülerinnen und Schüler
Eltern

Sie finden bei uns eine reiche Auswahl an Lehrmitteln
und Lernhilfen für die Primar-, Sekundar- und
Mittelschule.

Besuchen Sie unsere neu gestaltete Buchhandlung.

Wir sind für Sie da:
Montag bis Freitag 9–18.30 Uhr,
Samstag 9–16 Uhr

psi forum – das Tor zur Wissenschaft

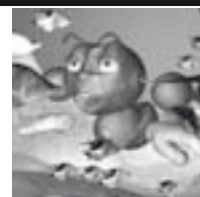
erleben, erforschen, erkennen...

Forschung live erleben am Paul Scherrer Institut

– im Besucherzentrum psi forum
NEU: 3-D-Film zum Klimawandel

So: 13–17 Uhr, Mo bis Fr: 13–16 Uhr
Freie Besichtigung

– bei einem Rundgang durch die
Forschungsanlagen
Geführte Gruppen nach Voranmeldung



PAUL SCHERRER INSTITUT



Paul Scherrer Institut, Telefon +41 (0)56 310 21 11
Besucherdienst, Telefon +41 (0)56 310 21 00
5232 Villigen PSI, Schweiz

www.psiforum.ch • psiforum@psi.ch

Atelierschule Zürich

Integrative Mittelschule
der Rudolf Steiner Schulen Sihlau und Zürich
10.–13. Klasse

Für das Schuljahr 2006/07
suchen wir Lehrpersonen für

Mathematik Vollpensum
Musik Vollpensum

In der Nähe der Uni ZH finden Sie unsere
Schule, junge Menschen, die auf dem Weg zur
Berufslehre oder zur Matura begleitet werden
möchten, und ein Kollegium, das sich auf Ihre
Mitarbeit freut.

Haben Sie ein abgeschlossenes Studium in
Ihrem Fachbereich sowie das Höhere Lehramt,
freuen wir uns, wenn Sie uns Ihre Bewerbung
an untenstehende Adresse senden

Atelierschule Zürich
Personalstelle des Kollegiums
Plattenstr. 37, CH-8032 Zürich
Tel. 0041 (0)43 268 20 50
info@atelierschule.ch
www.atelierschule.ch

BIEL/BIENNE GRENCHEN SOLOTHURN LUZERN ZUGERLAND GLATT



Maynard Solomon
Mozart. Ein Leben
«Ich kenne keine
andere Biographie
eines Komponisten,
die so überzeugend
und zugleich so
bewegend ist...»
Fr. 64.–

BUCHHAUS.CH
LÜTHY BALMER STOCKER

Angebote zwischen Schule und Beruf

Vertiefungsstudie über entsprechende Brückenangebote

Finden Schulabgänger/innen keine geeignete Anschlusslösung, stehen ihnen zahlreiche Bildungsangebote im Übergang zur Verfügung. Das Angebot variiert kantonal, und es gibt weder einheitliche Strukturen noch Zuständigkeiten. Das BBT hat daher im Frühling dieses Jahres eine Studie in Auftrag gegeben, welche die verschiedenen kantonalen Modelle des Übergangs I analysiert und Verbesserungspotenziale aufzeigt. Der Abschluss der Studie ist auf Ende 2006 geplant.

In den letzten Jahren zeigte sich, dass eine zunehmende Zahl von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit oder nach einem Lehrabbruch Schwierigkeiten hat, sich in den Berufs- oder Arbeitsmarkt zu integrieren. Einige dieser Jugendlichen treten in eine Zwischenlösung der Berufsbildung, der Arbeitslosenversicherung oder der Sozialhilfe ein. Andere verzichten aus verschiedenen Motiven auf eine solche Zwischenlösung. Sie finden teilweise früher oder später mit privaten Mitteln und eigener Initiative dennoch einen Ausbildungsplatz. Es gibt aber auch jene Fälle, die letztlich keine berufliche oder schulische Ausbildung antreten und als Ungelernte in das Erwerbsleben einsteigen.

Probleme am Übergang I

Es ist von grosser volkswirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Bedeutung sicherzustellen, dass möglichst alle Jugendlichen eine schulische oder berufliche Ausbildung abschliessen. Entscheidenden Einfluss darauf haben die verschiedenen Stellen, welche die Jugendlichen am Übergang von der obligatorischen Schule ins Berufsleben darin unterstützen, eine geeignete Lehrstelle oder schulische Ausbildung zu finden.

Am Übergang I beteiligte Stellen

Bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit sind grundsätzlich die Institutionen der Sekundarstufe I für die Schüler/innen verantwortlich. Rund drei Viertel der Schüler/innen finden noch vor Ende der obligatorischen Schulzeit einen beruflichen Ausbildungsplatz oder eine schulische Anschlusslösung.

Für jene Schulabgänger/innen, die weder eine berufliche noch schulische Anschlusslösung gefunden haben, gibt es eine breite Palette an Zwischenlösungen. Diese Übergangslösungen dienen je nach Angebot dazu, schulische Lücken zu schliessen, die Berufswelt kennen zu lernen oder sich gezielt auf eine berufliche Ausbildung oder weiterführende Schule vorzubereiten. Heute besuchen zwischen fünfzehn und zwanzig Prozent der Schulabgänger/innen eine solche Zwischenlösung. Für fünf bis zehn Prozent der Schulabgänger/innen liegen keine näheren Informationen zum Werdegang nach der obligatorischen

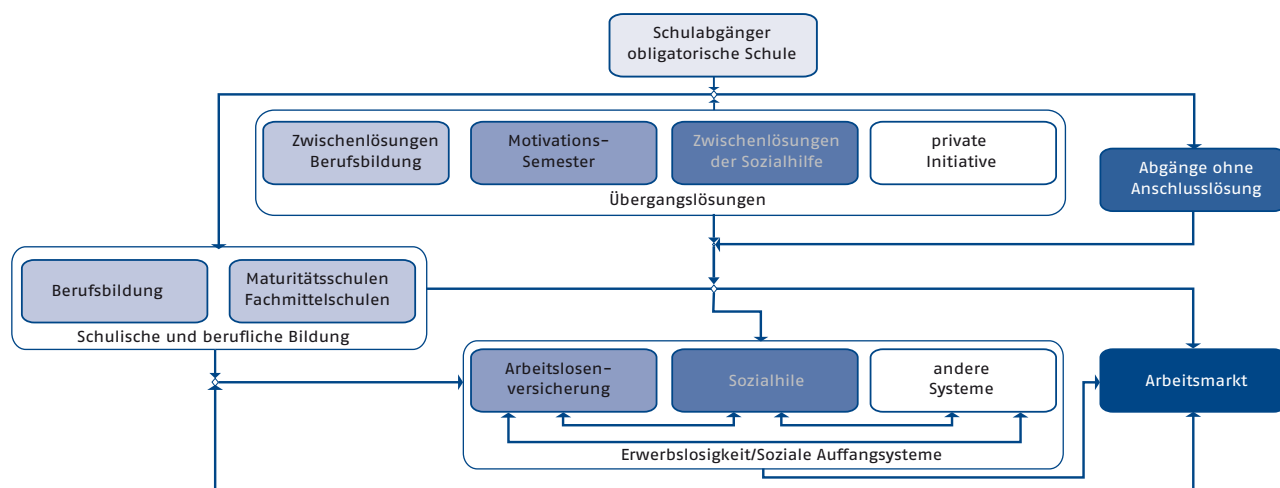


Abb. 1. Darstellung der Wege und Instanzen im Übergang von der Schule ins Berufsleben

Schulzeit vor. Hierunter fallen jene Jugendlichen, die weder eine Anschlusslösung gefunden haben noch eine Zwischenlösung besuchten.

Die Zwischenlösungen werden von einer Vielzahl öffentlicher und privater Anbieter durchgeführt. Auftraggeberin ist dabei mehrheitlich das jeweilige kantonale Berufsbildungsamt. In den meisten Kantonen werden Zwischenlösungen zudem im Auftrag der Arbeitslosenversicherung (so genannte Motivationssemester) und teilweise auch im Auftrag der städtischen und kommunalen Sozialämter angeboten. Weiter gibt es eine Reihe von Zwischenlösungen, welche die Jugendlichen auf eigene Rechnung (ohne Beteiligung einer öffentlichen Stelle) besuchen (bspw. Sprachaufenthalte).

Abbildung 1 auf Seite 25 unten zeigt die verschiedenen Wege und beteiligten Stellen im Übergang von der Schule ins Berufsleben.

Die Strategien, Zuständigkeiten und Prozesse am Übergang I sind von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Derzeit gibt es dabei weder eine Gesamtübersicht, wie diese Modelle des Übergangs I in den einzelnen Kantonen genau aussehen, noch ist klar, wie effizient und effektiv die heutigen Strukturen am Übergang I funktionieren, und welche Ansätze sich in der Praxis bewähren und welche nicht.

Studie zum Übergang I

Vor dieser Ausgangslage hat das BBT im Frühling dieses Jahres eine Studie in Auftrag gegeben (Abschluss Ende 2006), welche die verschiedenen kantonalen Modelle des Übergangs I analysiert und Verbesserungspotenziale aufzeigt.

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse der Studie sind folgende Erfolgsfaktoren am Übergang von entscheidender Bedeutung:

- Möglichst viele Jugendliche sollen direkt nach Ende der obligatorischen Schulzeit eine geeignete berufliche oder schulische Ausbildung antreten

Wichtig hierfür ist, dass die Schüler/innen Anreize haben, sich selbst aktiv um eine Ausbildung zu bemühen. Oder umgekehrt formuliert: den Jugendlichen dürfen keine Fehlanreize gegeben werden, andere suboptimale Lösungen (bspw. Einstieg in das Erwerbsleben als Hilfsarbeiter/in) einer Ausbildung vorzuziehen. Zweitens muss gewährleistet sein, dass bereits während der obligatorischen Schulzeit (8. und 9. Klasse) denjenigen Schüler/innen entsprechende ergänzende Massnahmen (z.B. individuelle Begleitung) geboten wird, die andernfalls die Schule ohne Anschlusslösung abschliessen. Dies bedingt, dass sich die richtigen Stellen aktiv um diese Jugendlichen kümmern (wollen).

- Die Schulabgänger/innen und Lehrabbrecher/innen ohne Anschlusslösung sollen eine geeignete Zwischenlösung besuchen.

Entscheidend hierfür ist, dass erstens geeignete Zwischenlösungen existieren, dass zweitens die Jugendlichen Anreize haben, solche Zwischenlösungen zu besuchen und dass drittens die Jugendlichen in geeignete Zwischenlösungen mit guter Aussicht auf Erfolg gesendet werden. Wie gut dies erreicht wird, hängt von den Strategien, Prozessen, Zuständigkeiten und Anreizen der am Übergang I beteiligten Stellen der Kantone ab.

- Die Zwischenlösungen sollen sicherstellen, dass die Teilnehmer/innen nach Abschluss der Zwischenlösung eine berufliche oder schulische Ausbildung antreten.

Die Qualität der Zwischenlösungen ist von entscheidender Bedeutung. Sie erfordert eine geeignete Qualitätssicherung seitens der zuständigen kantonalen Stellen.

Inserat

pädagogische hochschule zürich

Beratungstelefon

für individuelle berufliche Anliegen
von Lehrer/innen, Kindergärtner/innen,
Hortner/innen, Schulleiter/innen

043 305 50 50

beratungstelefon@phzh.ch

www.phzh.ch>Dienstleistungen>Beratung und
Schulentwicklung

Pädagogische Hochschule Zürich
Beratung und Schulentwicklung
Birchstrasse 95, 8090 Zürich

Zentrum für Weiterbildung Beratung Schulentwicklung

Interview mit Christoph Städeli

Was ist das ZHSF und welche Leistungen erbringt es?



Bettina Diethelm



Christoph Städeli



Ruedi Isler

Fotos: Thomas Hermann

Das Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) ist ein gemeinsames Institut der Pädagogischen Hochschule, der Universität und der ETH Zürich und wurde letzten November eröffnet. Christoph Städeli erläuterte uns in einem Gespräch, wie genau dieses Institut aufgebaut ist und welche Funktion es in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II übernimmt. Das Interview führten Bettina Diethelm und Ruedi Isler.

Am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) werden Lehrpersonen für die Sekundarstufe II ausgebildet. Zudem werden für die Sekundarstufe II gezielt Weiterbildungsangebote konzipiert und durchgeführt. Das Institut ist wie folgt aufgebaut: Es gibt einen Institutsrat mit den drei Rektoren der Universität, der ETH und der PHZH. Walter Furrer ist der Vorsitzende dieses Institutsrats. Daneben gibt es die Institutsleitung, je ein/e Vertreter/in der Trägerhochschulen, und dann die Institutskonferenz, das sind Professoren und Dozierende der drei Trägerhochschulen.

Wie sind die drei Trägerhochschulen des ZHSF beteiligt, diese Aufgaben zu erfüllen?

Ich kann die Frage nur in Bezug auf die Berufsbildung am ZHSF (BaZ) beantworten. Alle Personen am Lehrstuhl Berufsbildung sind an der Universität angestellt, die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Feldern Aus- und Weiterbildung an der PHZH. Alle Mitarbeitenden der Uni und der PHZH werden ans ZHSF delegiert. Die Gesamtleitung liegt bei Philipp Gonon, dem Professor für Berufsbildung. Das ist ganz spannend und funktioniert! In die-

sem Zusammenhang weise ich auf die gute Kooperation mit dem Prorektorat Ausbildung, bzw. mit der Departementsleiterin Sek II hin. Wir haben zusammen mit Andrea Widmer Graf Reglemente, Richtlinien und Studienordnungen erarbeitet und konnten so die Interessen der verschiedenen Hochschulen einfließen lassen. Unsere Studentinnen und Studenten müssen zum Beispiel bei der Anmeldung zum Studium nachweisen, dass sie sechs Monate betriebliche Erfahrung mitbringen. Diese Abklärungen laufen alle über das Departement Sek II. Zudem machen unsere Studierenden an der PHZH ein Assessment, das ebenfalls durch das Departement Sek. II organisiert wird.

Judith Hollenweger hat an der Eröffnung des Instituts davon gesprochen, dass dem Institut die Aufgabe zukomme, «im Schnittbereich der PHZH, der Uni und der ETH tragfähige Strukturen für die Erfüllung der gemeinsamen Aufgaben zu schaffen». Welches sind die tragfähigen Strukturen, die sie anspricht?

Sämtliche Reglemente, Studienordnungen und Richtlinien werden immer in den Gremien des ZHSF besprochen und verabschiedet. Für alle angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe II sollen strukturgleiche Ausbildungsgänge angeboten werden. Das tönt einfach, ist aber in der Realität äusserst komplex, da die bisherigen Ausbildungen an der Uni und ETH unterschiedlich aufgebaut waren. Am ZHSF arbeiten die Gremien daran, sinnvolle, gute Strukturen zu schaffen, damit eine gemeinsame Ausbildung angeboten werden kann. Es müssen aber auch die Besonderheiten der einzelnen Bereiche bewahrt bleiben. Gerade in der Fachdidaktik gibt es auch in Zukunft ganz spezielle Angebote, da beispielsweise die Lehrpläne für das Gymnasium und die Berufsfachschule unterschiedlich sind.

Wie sehen die gemeinsamen Aufgaben konkret aus?

Eine zentrale Aufgabe im Feld der Ausbildung von Lehrper-

sonen ist die Konzipierung und Durchführung von strukturgleichen Studiengängen, ein Modell, das sehr grosse Vorteile mit sich bringt und die Durchlässigkeit erleichtert. Wenn beispielsweise jemand am ZHSF den Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education (MAS SHE) für das Erteilen von allgemein bildendem Unterricht an Berufsfachschulen erfolgreich abschliesst und wenn diese Person beispielsweise Germanistik im Hauptfach studiert hat, dann kann sie mit zusätzlich 360 Stunden das Lehrdiplom für das Unterrichtsfach Deutsch an Berufsmaturitätsschulen oder an Gymnasien erreichen (vgl. Abbildung 1).

Gibt es gemeinsame Angebote, die Studierende der PHZH und Studierende der Sek II nutzen?

Zur Zeit ist es so, dass die Trägerhochschulen so genannte Wahlpflichtangebote anbieten, die von allen Studierenden am ZHSF besucht werden können. Das Prorektorat Ausbildung der PHZH organisiert für unsere Studierenden ein stufenübergreifendes Praktikum. Die Studierenden besuchen den Unterricht vor Ort. Die Schnittstelle Volksschule-Berufsschule soll in unserer Ausbildung frühzeitig thematisiert werden.

Wo siehst Du Differenzen zwischen der Lehrerbildung Sek II und der Lehrerbildung Sek I/Primarschule/Vorschule?

Grundsätzlich bestehen ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen. Erstens: die Ausbildungsdauer beträgt bei uns insgesamt 1800 Lernstunden. Die Ausbildung Sek I dauert viereinhalb Jahre, die anderen drei Jahre. Zweitens: Wir haben bei der Vergabe von Kreditpunkten ein anderes System. An der PHZH gibt ein Modul 1,5 Kreditpunkte und bei uns sind je nach Typ 1, 2, 3 oder 4 Kreditpunkte für eine Veranstaltung vorgesehen. Drittens: bei der Allgemeinbildung werden nur Personen in den Studiengang aufgenommen, die bereits einen Master im fachwissenschaftlichen Bereich an einer Universität erfolgreich absolviert haben. Viertens: unsere Studierenden erteilen in der Regel bereits allgemein bildenden Unterricht an einer Berufsfachschule, bevor sie ins Studium eintreten. Und fünftens gibt ein Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Lehrpersonen an Berufsfachschulen verbindlich vor, welche Standards wir in den 1800 Lernstunden umsetzen müssen. Diese Standards sind nicht allgemein didaktische Standards, sondern beziehen sich vor allem auf die Berufspädagogik.

Gibt es auch Gemeinsamkeiten bei den Ausbildungen BaZ und PHZH?

Ja. Ich denke hier vor allem an die Umsetzung von Standards, die Arbeit mit dem Portfolio sowie die Nähe zur Praxis in Form von zwei Unterrichtspraktika.

Wären gemeinsame Veranstaltungen für die Sek II, Sek I, Primarstufe und Vorschule erstrebenswert, im Sinne eines Zusammengehörigkeitsgefühls aller Lehrenden?

Es wäre sicher erstrebenswert und ich könnte mir dies im Bereich «Qualitätsentwicklung» gut vorstellen. Dann gibt es die stufenübergreifenden Praktika, die bei uns in der berufspraktischen Ausbildung bereits integriert sind. Ich könnte mir durchaus ein Modell vorstellen, in dem die Studierenden der Vorstufe den Unterricht an Berufsfachschulen besuchen und umgekehrt und so ins Gespräch über das Unterrichten kommen. Natürlich liegt die Schnittstelle Sek I/Sek II im Vordergrund. Aber auch der Bereich Sprache und Kommunikation sowie der Umgang mit Heterogenität sind Felder, die für uns alle von grosser Bedeutung sind. Im Vergleich zu den Gymnasien haben wir ja nicht nur Schülerinnen und Schüler, die im schulischen Feld Spitzenleistungen erbringen. Da hat die Volksschule ähnliche Problemstellungen wie die Berufsbildung! Bei allen interessanten gemeinsamen Projekten müssen wir allerdings berücksichtigen, dass unsere Studierenden im Schnitt zwischen 40 und 45 Jahre alt sind und bereits mehrere Ausbildungen absolviert haben. Viele haben als Erstausbildung bereits ein Lehrdiplom für die obligatorische Schule erworben und möchten jetzt wieder zurück in den Lehrberuf.

Welche Bereiche der PHZH – Fachbereiche, Departemente, etc. – sind ganz konkret mit dem Institut, konkreter mit der Berufsbildung vernetzt?

Bei den Studiengängen am BaZ gibt es eine starke Vernetzung zum Prorektorat Ausbildung, hier besonders zum Departement Sek II. Die PHZH stellt bestimmte Gefässe zur Verfügung, und wir hoffen, dass es auch auf die andere Seite möglich wird, z.B. mit der Phase 08. In Zukunft gibt es eine enge Zusammenarbeit mit den Abteilungsleiterinnen und -leitern. Bei der Ausschreibung neuer Stellen können wir sehr gut zusammen arbeiten und somit bestehende Synergien nutzen.

Die Mitarbeitenden des Instituts im Bereich Berufsbildung sind ja grösstenteils von der PHZH angestellt. Sind sie auch in den PHZH-Strukturen, also der Matrix wiederzufinden?

Die Anstellung unserer Dozierenden läuft an der PHZH und die Personen werden dann an das ZHSF delegiert. Innerhalb des ZHSF arbeiten wir in drei Bereichen: Forschung und Entwicklung, Lehrpersonenaus- und Weiterbildung. Die Gesamtleitung liegt bei Professor Philipp Gonon. Aus diesem Grund sind wir nicht in der Matrix wieder zu finden.

Ihr seid noch wenig sichtbar an der PHZH. Was wären drei Punkte, um Euch sichtbarer zu machen?

Das eine sind die stufenübergreifenden Veranstaltungen.

Ein Ziel unserer Ausbildung muss sein, unsere Studierenden und somit die Lehrpersonen an Berufsfachschulen darüber zu informieren, was auf der Sekundarstufe I läuft, damit sie wissen, worauf sie in ihrem Unterricht aufbauen können. Das Zweite ist, dass unsere Dozierenden in Zukunft den Kontakt zu anderen Dozierenden an der PHZH gezielt suchen werden. Und drittens wäre es sehr spannend, wenn wir gemeinsame Forschungsprojekte realisieren könnten.

Was gibt es abschliessend noch zu sagen?

Wir haben neu nicht nur den Studiengang MAS SHE für das Erteilen von allgemein bildendem Unterricht an Berufsfachschulen, sondern auch einen Studiengang für berufskundliche Lehrkräfte. An den Berufsfachschulen gibt es neben dem allgemeinen Unterricht ja vor allem Berufskunde. Und die Lehrpersonen für diese Berufskunde bilden wir neu auch am ZHSF aus. Wir freuen uns auf diese interessante Herausforderung und die gute Zusammenarbeit mit den Dozierenden und den Verantwortlichen der PHZH.



Studiengang: Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education für das Erteilen von allgemein bildendem Unterricht an Berufsfachschulen

Übersicht Studium

Fachwissenschaftliches Ergänzsstudium	KP
Bereich Recht	
Einführung in die Rechtswissenschaft	3
Einführung ins Staatsrecht für Studierende des Höheren Lehramts Berufsschulen	3
Einführung ins Privatrecht für Studierende des Höheren Lehramts Berufsschulen	3
Bereich Wirtschaft	
Einführung in die Volkswirtschaftslehre	3
Bereich Sprachwissenschaften	
Grundlagenmodul Linguistik	3
Bereich Kultur- und Sozialwissenschaften	
Einführung Literaturwissenschaft oder eine andere Veranstaltung mit 3 KP aus dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich	3
Berufspädagogisch – didaktisches Studium	KP
Berufspädagogik und Erziehungswissenschaften	
Einführung in die Berufspädagogik	4
Didaktik der beruflichen Bildung I	3
Didaktik der beruflichen Bildung II	3
Jugendliche an Berufsschulen	3
Interaktionsprozesse im Unterricht an Berufsschulen	3
Schul- und Qualitätsentwicklung an Berufsschulen	3
Fachdidaktik	
Fachdidaktik: Bereichsdidaktische Grundlagen	1
Fachdidaktik: Bereichsdidaktik Gesellschaft I	3
Fachdidaktik: Bereichsdidaktik Gesellschaft II	3
Fachdidaktik: Bereichsdidaktik Gesellschaft III	3
Fachdidaktik: Sprache und Kommunikation I	3
Fachdidaktik: Sprache und Kommunikation II	3
Fachdidaktik: Verknüpfung der Lernbereiche	3
Berufspraktische Ausbildung, Teil 1	4
Berufspraktische Ausbildung, Teil 2	10
Wahlpflicht	
Wahlpflichtmodule – 2 Veranstaltungen	4
Modulübergreifende Prüfung	4
Berufspädagogik, 30 Minuten mündlich	
Fachdidaktik, 15 Minuten mündlich	
Lehrprobe	
Eignungsabklärung	
Betriebspraktikum: Betriebliche Erfahrung von sechs Monaten	

Abb. 1 Übersicht über den Studiengang Master of Advanced Studies in Secondary Higher Education

1970

2006

Die angegebenen Preise gelten als Richtpreise.

Perfekt gebundenes Fotobuch, in verschiedenen Formaten
ab 50.-

Trendiges Fotoringbuch in diversen Formaten
ab 20.-

Gestern oder heute – Nostalgie hat ihren Platz – die Präsentation ist neu. Klicken Sie sich ein in die digitale Fotowelt von www.fo-smartprint.ch. Hier gestalten Sie mit modernsten Internet-Tools Ihr ganz persönliches Fotobuch, einen originellen Kalender, fröhliche Postkarten und vieles mehr. Erinnerungen zum Behalten oder Verschenken – Freude garantiert.

Geburts-, Tisch- und personalisierte Jahreskalender
ab 25.-

Individuelle Postkarten ab 20 Stück
ab 15.-

fo-smartprint.ch

Eine Dienstleistung der Fotostar AG, 8132 Egg



Hans Berner ist Pädagoge und Dozent im Fachbereich Unterricht und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Was hat Professionalität mit Gesundheit zu tun?

Untersuchungen zur Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt der psychischen Gesundheit eine Risikogruppe bilden und Burnout-gefährdet sind. In der Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit im Lehrerberuf (durchgeführt von Uwe Schaarschmidt) wurden vier Muster beruflicher Bewältigungsverhalten in Belastungssituationen unterschieden: Muster G als Ausdruck von Gesundheit, Muster S als Ausdruck von Schonung sowie zwei Risikomuster. Risikomuster A ist durch überhöhtes Engagement und geringe Distanzierungsfähigkeit geprägt, Risikomuster B durch geringe Ausprägungen in der Dimension des Arbeitsengagements und eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit.

Attraktivitätsdruck und Stratosphärendenken als Belastung

Die Lehrerausbildung ist der Ort, an dem den zukünftigen Lehrpersonen eine differenzierte theoriegestützte Ausbildung im Bereich der didaktisch-methodischen Kompetenz vermittelt wird. Diese Forderung ist ebenso unwidersprochen wie die, dass Lehrpersonen Fachleute für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen sind. Sehr unterschiedliche Meinungen bestehen hingegen in Bezug auf den Weg, der zu diesen Zielen führt. Ein Teil des Spektrums der Ansichten kann durch die Polarität Alltags-Methodik versus Feiertags-Didaktik charakterisiert werden: Eine ausgeprägte Form der Alltags-Methodik ist durch einen praxisfixierten subjektivistischen Instant-relief-Charakter geprägt, der die pragmatischen Wie- und Womit-Fragen mit einfachen Rezepten befriedigt. Eine ausgeprägte Form der Feiertags-Didaktik ist durch einen theoriefixierten objektivistischen Differenzierungs- und Distanzierungs-Charakter geprägt, der die komplexen Was- und Warum-Fragen im unangreifbaren Stratosphärenraum erörtert.

Währenddem die Alltags-Methodik durch eine komplexitätsreduzierende Simplifizierungshaltung eine Entwicklung Richtung Schonungs-Muster fördert, weist der Weg der Feiertags-Didaktik durch ihre perfektionierende Komplexitätshaltung in Richtung Risikomuster A. Die Alltags-Methodik kann auch in einen attraktivitäts-fixierten Aktionismus führen, dominiert durch die permanente Suche nach Antworten auf Fragen im Stil von «Wie könnte ich den Schülerinnen und Schülern noch lustvollere Lernprozesse ermöglichen?» Verschärft wird die Problematik der unendlichen Geschichte der Edutainment-Haltung durch latente und manifeste Lehrer-Symmetrie-Sehnsüchte und

idealistisch verklärte Erwartungen an Lehrer-Schüler-Beziehungen. Diese Haltung beschreibt Otto Steiger in seinem Roman «Spurlos» vorhanden treffend:

«Vor seiner ersten Unterrichtsstunde hatte er gedacht, nichts sei leichter, als die Herzen der Schüler zu erobern, das werde eine Freude sein in der Klasse vom ersten Augenblick an, ein lachendes Lernen. Ein wenig hatte er sogar gehofft, man werde ihn bald im ganzen Schulhaus beneiden, weil auch die Kinder der andern Lehrer begeherten, von ihm unterrichtet zu werden.»

Die Enttäuschungen liessen nicht lange auf sich warten: «Aber dann hatte er erleben müssen, dass seine Kinder dumpf blieben, wo er Begeisterung erwartete, wie sie sich jedes Mal erst zu ihrem Lehrer umdrehten, der hinten sass, ehe sie bei seinen Spässen ein schäbiges, hauchdünnes Lächeln aufsetzten.»

Eine attraktionsfixierte methodische Orientierung verbunden mit einer unbewusst idealistisch-harmonistischen Symmetrie-Sehnsucht ist ein Nährboden für berufliche Unzufriedenheit und Enttäuschungen, ein Stressor, eine Anleitung zum Unglücklichsein. Eine gesteigerte Form kann zu gravierenden Belastungen führen bis hin zu einer Burnout-Haltung – im Sinne eines Ausbrennens des Attraktivitätspotenzials und der Idealitätsvorstellungen. Ebenso gesundheitsgefährdende Auswirkungen kann eine stratosphären- und perfektionsorientierte didaktische Orientierung haben. Unter dem Druck einer unerwarteten schulischen Alltagsrealität, die treffend mit der Analogie der Notfallmedizin auf dem Schlachtfeld umschrieben wird, geraten die komplex-kompliziert-praxisfernen idealistischen Konstrukte ins Wanken.

Professionalitätsdenken als Entlastung

In empirischen Untersuchungen über das Bild der Schule zeigen sich sowohl aus der Schüler- als auch aus der Lehrerperspektive übereinstimmende Einschätzungen in Bezug auf die Soll-Ist-Diskrepanzen bezüglich Unterrichtsformen: Zu kurz kommen Lehr-Lern-Arrangements, die selbständige Schülerarbeiten an selbst gewählten Aufgaben ermöglichen. Zu kurz kommen auch Schüler-Untersuchungen, Diskussionen, Beizug von externen Experten, sinnvolle Nutzung von Computern oder Internet. Schüler und Lehrer wünschen sich übereinstimmend weniger lehrerzentrierten Frontalunterricht und fragend-entwickelnden Unterricht. Aufgrund solcher Ergebnisse fordert Karl-Oswald Bauer in seinem Aufsatz «Vom Allroundtalent zum Professional» (2002) in Bezug auf das Kompetenzprofil von Lehrpersonen ganz bestimmte didaktisch-me-

thodische Kompetenzen: Steuerung und Moderation von Lernen und Arbeiten in Kleingruppen, selbständiger Lernarbeit, projektförmiger Schülertätigkeit und mediengestütztem Lernen. Zusätzlich erforderlich sind kommunikative Kompetenzen, um Schüler effektiv an der Unterrichtsplanung zu beteiligen.

Dass Lehrerinnen und Lehrer auf unterschiedlichen Wegen zu pädagogischen Erfolgen gelangen können und dass es unterschiedliche Profile erfolgreichen Lehrerhandelns gibt, zeigen verschiedene Studien zur Unterrichtsqualität. Ein wichtiger Weg zu erfolgreichem Lehrerhandeln führt aber ohne Zweifel vom Allrounder zum Professional. Eine professionelle Haltung kann gemäss Karl-Oswald Bauer auf der individuellen Ebene als persönliches berufliches Entwicklungsprogramm und auf der überindividuellen Ebene als Berufskultur verstanden werden. Pädagogische «Professionals» sind in diesem Sinne Spezialisten für das Schaffen von institutionell gestützten Lerngelegenheiten, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln. Pädagogisch professionell handelt, wer gezielt ein berufliches Selbst, das sich an berufstypischen Werten orientiert, aufbaut; wer sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist und wer sich in einer nichtalltäglichen Berufssprache verständigen kann. Die innere Repräsentanz der Professionalität kann als professionelles Selbst bezeichnet werden. Dieses professionelle Selbst entsteht aus den Versuchen des Handlungsträgers, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits und den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits, eine Balance zu finden. Gelungene persönliche Balanceleistungen bilden gemäss der Potsdamer Studie eine Basis für ein gesundes berufliches Bewältigungsverfahren. Dies äussert sich unter anderem dadurch, dass der berufliche Ehrgeiz ausgeprägt und die Resignationstendenz gering ist und der Arbeit eine wichtige Bedeutung beigemessen wird. Ausgeprägt sind bei dieser Haltung auch die offensive Problembewältigung, die berufliche Zufriedenheit und die innere Ausgeglichenheit. Eine Basiskompetenz des professionellen Selbst bildet die didaktische Kompetenz – verstanden als Verbindung zwischen didaktischem Wissen und didaktischem Können und als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher unterrichtlicher Situationen. Eine elaborierte didaktische Kompetenz hat positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Dies äussert sich dadurch, dass Lehrpersonen überzeugt sind, dass sie die unterrichtlichen Anforderungen und Schwierigkeiten aufgrund ihrer Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz bewältigen können.

Ein auf einem professionellen Selbst aufgebautes und durch Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärktes Selbstverständnis wird zu einer beruflichen Ressource und zu einem Schutzfaktor.

Gesundheitsförderndes Selbstverständnis

Günter Grass hat in einer 1999 gehaltenen Rede die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, sich als lernende Lehrer zu verstehen:

«Der lernende Lehrer ist also jemand, der mit und von seinen Schülern lernt. Neugierde ist ihm eigen. Gerne verlässt er feste Standpunkte, die nur noch sich selbst meinen, um neue zu gewinnen, die er abermals verlässt, bevor sie sich verfestigen. Bis ins Alter lernt er dazu, was an Neuem verlockend oder bedrohlich aufkommt, aber auch was hinter ihm liegt und in der Schnelle der Zeit verschütt ging.»

Lernende Lehrer haben gemäss Grass die Aufgabe, immer wieder die unterschiedlichen Forderungen zu prüfen und sie dem vorzüglichsten Instrument der Aufklärung, dem Zweifel, auszusetzen.

Ein Selbstverständnis als lernende Lehrer/in bedeutet meiner Ansicht nach unter anderem,

- dass ich mich immer wieder von Neuem von spannenden Themen und Phänomenen faszinieren lasse, ohne dabei reflexartig an die Verwertbarkeit im Unterricht zu denken
- dass ich bildungswirksame unvergessliche Lehr-Lern-Arrangements gestalte, die differenzierte selbst gesteuerte Meinungsbildungs- und Meinungsaustauschprozesse ermöglichen
- dass ich an Menschen, ihrem Potenzial und ihrer Entwicklung interessiert bin
- dass ich mich gemeinsam mit anderen Menschen auf Entdeckungs- und Entwicklungswege gebe.

Diese Haltung äussert sich in unterschiedlichen Lehr-Lern-Arrangements in konkreten didaktisch-methodischen Handlungen: In der Entwicklung einer faszinierenden das Ganze einer Sache erschliessenden Kernidee, im Erzeugen und Aufrechterhalten eines ansteckenden Denkdrecks, in einer differenzierten entwicklungsfördernden Rückmeldung auf der Produkt- und der Prozessebene an die einzelnen Mitglieder eines Projekt-Teams, ...

Wem es immer wieder gelingt, diese persönliche Lernbereitschaft lebendig zu halten und für eine kreative Unterrichtsplanung und -durchführung fruchtbar zu machen, wird nicht zum «Halbtagsjobber». So hat Uwe Schaarschmidt in seiner Potsdamer Lehrstudie die Kategorie der Resignierten bezeichnet, diesen provozierend aufrüttelnden Titel hat er der Publikation seiner Ergebnisse gegeben. In seinen Schlussfolgerungen für erforderliche Veränderungen bezüglich der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen fordert er: Und schliesslich braucht ein guter Lehrer eine Portion Idealismus. Damit sind nicht idealistische Verklärung und Allmachtsphantasien gemeint, wohl aber (ein durchaus bodenständiger) pädagogischer Optimismus und darauf gegründete Tatkraft.

Eine Sauerstoffquelle für Optimismus und Tatkraft im pädagogischen Bereich können ganz alltägliche Aktionen und Reaktionen von Schülerinnen und Schülern sein: das selbstvergessene Staunen, der erwartungsvolle Blick voller Fragen, der ungeduldige Wunsch nach Klärung und Erklärung, das unnachgiebige Drängen zur Beantwortung einer letzten Frage, ... Entscheidend ist unsere Fähigkeit und Bereitschaft, dies immer wieder wahrzunehmen.

In der Rubrik «Standpunkt» nehmen Persönlichkeiten Stellung zu einem aktuellen Thema. Die Aussagen sollen kompetent sein, sie dürfen aber auch persönlich gefärbt und pointiert sein und müssen nicht der Meinung der Redaktion entsprechen.

Von **Michael C. Prusse**
Dozent für Stufendidaktik Englisch (Sekundarstufe I) an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Extensiv und intensiv

Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache

Leseförderung ist seit den für die Schweiz enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studien ein geflügeltes Wort, sehr häufig wird aber nur dem Lesen in der Muttersprache Rechnung getragen. Der folgende Beitrag berichtet über die Ergebnisse eines fachdidaktischen Projekts, das mittels eines Ansatzes der Aktionsforschung nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Englischunterricht Akzente bei der Leseförderung zu setzen versuchte. Umgesetzt wurde das Projekt im Rahmen des dreiwöchigen Unterrichtspraktikums im Nachdiplomkurs «Handlungsfeld Volksschule» (vgl. ph | akzente 2/2006, 63).

Lesen ist der Schlüssel zum kulturellen und wissenschaftlichen Erbe unserer Gesellschaft und von fundamentaler Bedeutung für die persönliche Entwicklung. Die Bildungsdirektorin des Kantons Zürich, Regine Aeppli, formuliert das ähnlich: «Eine gute Lesefertigkeit entscheidet über den Erfolg in Schule und Beruf» (2006: 57). In der Fachliteratur zum Englischunterricht ist die Bedeutung der Leseförderung als zentrales Element des Spracherwerbs schon seit geraumer Zeit ein Thema.

Verschiedene Ansätze der Leseförderung kombinieren

Es wird grundsätzlich zwischen zwei Ansätzen differenziert, die in Kombination zu erfolgreichen Lernkarrieren führen sollen: extensives und intensives Lesen. Das erste unterliegt generell dem Lustprinzip und überlässt die Textauswahl den Lernenden während das zweite durch die Lehrperson bestimmt ist. Traditionelle Vorstellungen gingen davon aus, dass Lernende extensives Lesen in ihrer Freizeit ausüben würden; bei Kindern und Jugendlichen mit bildungsfernem Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ausserhalb des Klassenzimmers zum Lesen ermutigt werden, jedoch sehr gering. Deshalb wurde in jüngster Zeit immer mehr auch die Schule als wichtiger Kontext für individuelles freies Lesen erforscht. Beim intensiven Lesen geht es in erster Linie darum, anhand von kürzeren Texten bestimmte Lesetechniken zu trainieren, und so den Lernenden aussichtsreiche Lesestrategien beizubringen. Generell wird die Verknüpfung von extensivem und intensivem Lesen als unabdingbare Basis für wirksamen Englischunterricht angesehen (Harmer, 2004: 210).

Die Möglichkeit, ein Leseprojekt mit zwei Sekundarklassen des Niveaus B durchzuführen, war für einen Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Zürich äusserst reizvoll. Die Wahl des Themas ergab sich einerseits

aus den vielfältigen internationalen Forschungsergebnissen, die den Wert des Lesens betonen und auf erfolgreiche Versuchsanlagen hinweisen, und andererseits aus den ablehnenden Reaktionen von Lehrpersonen in der Weiterbildung, die einen derartigen Ansatz häufig pauschal ablehnten: «Mit einer B-Klasse können Sie so etwas nicht machen».

Leseprojekt mit zwei Sek-B-Klassen

Dank den positiven Reaktionen der beiden angefragten Lehrpersonen an der Oberstufe in Zollikon konnte das Projekt während dreier Wochen im September 2005 mit einer ersten (Deutsch) und mit einer dritten Sekundarklasse B (Englisch) in der Praxis erprobt werden. Zu Beginn der Untersuchung stand ein Fragebogen, der die Affinität zum Lesen eruieren sollte. Die Resultate der PISA-Studien über magere Lesekenntnisse spiegeln sich wenig überraschend in der Haltung der befragten Sekundarklassen zum Lesen. Ihre Antworten fielen ernüchternd aus (Tabelle 1):

Tab. 1. Einstellung der befragten Klassen zum Lesen (auf Deutsch und auf Englisch)

Deutsch	Positiv	gemischt	negativ
B3	0%	50%	50%
B1	37.5%	37.5%	25%
Englisch			
B3	30%	20%	50%
B1	42%	21%	37%

Die Hypothese, dass Lernende der Sekundarstufen B und C aufgrund von bisher mässig erfolgreichen Lernkarrieren tendenziell eine Abneigung gegen das Lesen entwickeln, schien sich gänzlich zu bestätigen. Weskamp (2001: 129) spricht in ähnlichem Zusammenhang von einem «Teufelskreis des schlechten Lesers», der folgendem Zyklus unterworfen ist: «Nichtverstehen führt zu einem mühsamen, die Konzentration überbeanspruchenden Lesen, woraus eine Verringerung der Lesegeschwindigkeit resultiert.» Daraufhin verlieren die Betroffenen die Motivation, um sich letztlich nur noch in Lesevermeidungsstrategien zu üben. Beim Betrachten der Antworten auf die Frage nach der Beliebtheit des Lesens zeigt sich bei den beiden Klassen ein deutlicher Unterschied zwischen den älteren (B3) und den jüngeren Schülerinnen und Schülern (B1). Diese Differenzen manifestieren sich auch bei den Angaben zur aus-

serhalb der Schule aufgewendeten Zeit für das Lesen: in der Klasse B3 variiert diese Zeit zwischen einem Minimum von fünfzehn Minuten pro Woche bis zu einem Maximum von vier Stunden pro Woche. Die durchschnittliche wöchentliche Lesezeit beträgt ganze 1,7 Stunden. In der Klasse B1 ist die Spannweite grösser und der Durchschnitt beträchtlich höher: die Lernenden geben an, zwischen dreissig Minuten und vierzehn Stunden pro Woche zu lesen (im Schnitt 4,2 Stunden pro Woche).

Bei der Interpretation dieser Resultate gilt es zu beachten, dass sie das Ergebnis von Aktionsforschung in zwei Klassenzimmern sind, und nicht von einer breit abgestützten wissenschaftlichen Studie. Die Untersuchung kann als Fallbeispiel dienen, das jedoch – wie Weskamp (2001: 43) auf solche Projekte bezogen argumentiert – «primär für das spezielle Klassenzimmer von Relevanz» ist und sich nur bedingt auf andere Situationen übertragen lässt. Die Zahl der befragten Jugendlichen war sehr klein, und deshalb kann den gewonnenen Einsichten keinerlei repräsentativer Charakter zugeschrieben werden. Die Lernenden stammen alle aus einer finanziell privilegierten Gemeinde und sind deshalb kaum typisch für die Zusammensetzung und soziale Dynamik anderer B-Klassen an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Zudem können aufgrund des gegebenen Rahmens keine handfesten Entwicklungstendenzen bewiesen werden, da der Zeitraum für das Projekt mit drei Wochen viel zu kurz war. Auch fehlt der Untersuchung der Längsschnittcharakter, und somit sind auch keine stichhaltigen Aussagen über Veränderungen vom 7. bis ins 9. Schuljahr möglich. Im Idealfall müsste die Klasse B1 über drei Jahre hinweg beobachtet werden, um die langfristige Wirkung von Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache zumindest in diesem kleinen Rahmen zu evaluieren. Damit könnte bei dieser Klasse ein optimal auf sie zugeschnittenes Lernprogramm durchgeführt werden, was, laut Harmer (2004: 345, 347), durchaus den Intentionen von Aktionsforschung entspricht. Gemäss Grabe und Stoller (2002: 2) sind es exakt solche «small-scale research projects on different aspects of reading in their classrooms», die Lehrpersonen in ihren eigenen Klassenzimmern durchführen sollten, um ihrem heterogenen Zielpublikum gerecht zu werden (zitiert in Müller-Hartmann, 2004: 92).

In den drei Wochen, die auf die Erstbefragung folgten, wurde in beiden Klassen eine Reihe von Leseaktivitäten durchgeführt. Die Klasse B1 erhielt zu Beginn eine Einführung in die Dorfbibliothek Zollikon: das Interesse an den Erklärungen der Bibliothekarinnen war bescheiden, nur beim Thema DVD und Musik CD begannen die Augen der Schülerinnen und Schüler zu leuchten. Umso überraschender war das Echo auf den Auftrag, sich ein Buch auszusuchen: die Lernenden waren eifrig bei der Sache und die meisten nutzten die verbleibende Zeit, sich mit ihrem

Buch auf ein Sofa oder eine Treppenstufe zurückzuziehen und zu lesen. In den folgenden Lektionen erhielt die Klasse neben dem Training in intensiven Lesestrategien (überfliegendes Lesen, suchendes Lesen, genaues Lesen) immer wieder Gelegenheit, während eines beschränkten Zeitraums sich in ihre selbst gewählte Lektüre im Klassenzimmer zu vertiefen. Erfreulicherweise herrschte jeweils eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre: alle lasen, und diejenigen, die kurze Werke oder Comics gewählt hatten, machten sich schon bald auf den Weg in die Bibliothek, um Nachschub zu holen. Gegen Ende der Versuchsperiode tauschten die Lernenden in einer Art Marktplatz Informationen über ihre Bücher aus und erfuhren so über weiteren Lesestoff. Der Zweck dieses interaktiven Austausches bestand darin, die soziale Kontrolle über das Lesen nicht der Lehrperson sondern den Mitschülerinnen und -schülern zu überlassen und gleichzeitig das Infizieren durch den Lesevirus zu ermöglichen. Lesenswerte Beispiele für eine solche plötzliche Entdeckung des Lesens und das vergnügliche Versinken im Meer der Wörter finden sich auch in Daniel Pennacs *Wie ein Roman* (1994) oder in Eoin Colfers *The Legend of Spud Murphy* (2004).

In der Klasse B3 bestand die «Bibliothek» aus fünfzig «Easy Readers». Neben dem ebenfalls durchgeführten intensiven Lesetraining anhand von kurzen englischen Texten, durfte auch diese Klasse immer wieder frei aus dem Bestand an Readern wählen und lesen. Gewünschte Effekte stellten sich sehr rasch ein: eine Schülerin hatte soviel Spass am Lesen, dass sie sich wiederum Raum dafür in der nächsten Lektion wünschte. Eine andere war von der Lektüre so gefesselt, dass sie das Büchlein unbedingt nach Hause nehmen wollte, um es fertig zu lesen. Dieser Zuspriech war unerwartet, denn beide Schülerinnen hatten sich im Fragebogen negativ zum Lesen geäussert. Ihr Enthusiasmus war aber nicht so drastisch, wie im von Hans ten Doornkaat geschilderten Fall, in dem zwei «dezidierte Nicht-Leser» in einer Realklasse das Buch, aus dem der Lehrer vorlas, entwendeten, damit sie zu Hause weiter lesen konnten (2006: 65). Die Reaktion dieser Schülerinnen und Schüler weist jedoch darauf hin, dass die These, gemäss der Lernende nicht gerne lesen, nicht dem tatsächlichen Sachverhalt entspricht.

Motivations- und Lernzuwachs

Am Ende des Projekts stand wiederum ein Fragebogen, in dem es in erster Linie um das Erleben des Lesens und um den eigenen Eindruck betreffend Lernzuwachs als Folge des Lesens ging. Im Gegensatz zu der ernüchternden Rückmeldung am Anfang waren die Ergebnisse sehr positiv (Tabelle 2).

Die negativen Rückmeldungen in der Klasse B3 kamen ausschliesslich von männlichen Mitgliedern der Klasse und zeigen einen in der Forschung schon belegten Ge-

Tab. 2. Einstellung der Lernenden zu den Leseaktivitäten am Ende des Leseprojekts und Angaben zum Lernzuwachs.

Einstellung zu Leseaktivitäten	positiv	gemischt	negativ
B3	67%	22%	11%
B1	60%	40%	0%
Lernzuwachs	Ja	Nein	
B3	75%	25%	
B1	82%	18%	

schlechtergraben auf, der bei längerfristig angelegten Projekten in der Leseförderung sicherlich besonders beachtet werden müsste. Eine bemerkenswerte Tatsache ist der Eindruck der grossen Mehrheit, dass sie trotz des kurzen Zeitraums durch das freie Lesen dazu gelernt hätten. Während die einen angaben, dass sie nun flüssiger und mit gestärktem Selbstvertrauen lesen würden, wurde auf der anderen Seite immer wieder der Zuwachs an Vokabular und das Lernen von neuen Inhalten betont.

Die Begeisterung, mit der sich die Lernenden sowohl in der Mutter- wie in der Fremdsprache ans Lesen machten, kann zusätzlich mit dem Beispiel eines Schülers belegt werden, der zunächst nur dreissig Minuten pro Woche las, als Folge des Projekts nun aber wöchentlich mindestens zwei Stunden mehr Zeit dafür aufwendete. Diese Fortschritte beweisen, dass ein gezieltes Programm zur Steigerung der Attraktivität des Lesens durchaus positive Impulse auslösen kann. Sie legen zudem dar, dass die vermeintliche Aversion gegen das Lesen vor allem mit dem oft negativ besetzten schulischen Kontext zu tun hat: sobald die Jugendlichen lesen dürfen, was sie wollen, sind sie mit Elan und Konzentration bei der Sache und lesen auch durchaus umfangreiche Bücher (vgl. Prusse, 2006: 2).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen im Weiteren eine hohe Übereinstimmung mit den Resultaten grösserer Studien auf. Ein ähnliches Projekt, über das Biebricher berichtet (2005: 4), wurde durch die PH Ludwigsburg an deutschen Realschulen über einen Zeitraum von vier Monaten abgewickelt und führte zu einer messbaren Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz. Die Autorin kommt ebenfalls zum Schluss, dass sich die «Skepsis gegenüber der mangelnden Lesemotivation von Jugendlichen» nicht bestätigen lässt (2005: 8). Ein in Singapur durchgeführtes extensives Leseprogramm mit den vierzig schwächsten Schulen der Insel führte innerhalb von fünf Jahren dazu, dass diese Schulen, ohne weitere Massnahmen, bei den O-Levels über dem nationalen Durchschnitt lagen (Davis, 1995: 331).

Das bekannteste Experiment in diesem Bereich stammt von Saragi, Nation und Meister (1978), die einer Gruppe von erwachsenen Lesenden englischer Muttersprache den Roman *A Clockwork Orange* (1962) von Anthony

Burgess zum Lesen gaben. Dieser Text enthält insgesamt 241 Wörter einer Jugendsprache namens Nadsat, welche der Autor mit Hilfe seiner Russischkenntnisse selbst kreiert hatte. Die am Versuch Teilnehmenden erhielten die Information, dass sie nach der Lektüre über Textverständnis und Interpretation befragt würden. In der Ausgabe des Buches, das den Probanden abgegeben wurde, fehlte das in den meisten Editionen vorhandene Wörterbuch, welches das Nadsat Vokabular erläutert. Nach Abschluss der Lektüre erfolgte statt der vorgesehenen Literaturdiskussion ein Vokabular Test im «Multiple Choice» Verfahren. Die Resultate waren überwältigend: alle Teilnehmenden erzielten Ergebnisse zwischen 50% und 96% (der Durchschnitt betrug 76%). Dies bedeutet, dass in diesem besonderen Fall, allein durch Lesen – ohne bewusstes Lernen – sogar die schwächsten teilnehmenden Personen mindestens 50% eines vorher nicht vertrauten Vokabulars erwarben (Krashen, 2004: 14). Obwohl diese Studie von verschiedener Seite angezweifelt wurde – zu Recht wurde beispielsweise moniert, dass das Nadsat Vokabular in englische Syntax eingebettet und somit durch Muttersprachige relativ leicht zu entschlüsseln war – sind Gegenstudien, wie diejenige von Horst, Cobb und Meara (1998) derart mit Mängeln behaftet, dass sie jeglicher Glaubwürdigkeit entbehren (vgl. dazu den Kommentar von Prowse, 1999: 9).

Zeit schaffen für extensives Lesen

Lehrpersonen können aufgrund der bestehenden Erkenntnisse ihren Klassen mit gutem Gewissen neben intensivem Lesetraining auch Zeit für extensives Lesen einräumen. Wichtig ist dabei die Vorbildfunktion nach dem Motto «Example is the most powerful instructor» (Bamford & Day, 2004: 3). Auch die Lehrperson sollte sich also in ein Buch oder einen Reader vertiefen und sich dabei, auch wenn das häufig mit dem Rollenverständnis kollidiert, entspannen. Dazu betont Krashen: «Administrators need to know that when teachers are reading to students, and when teachers are relaxing with a good book during sustained silent reading sessions, teachers are doing their job» (2004: 151). Auf diese Weise helfen Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern nachhaltig. Davis, der im Rahmen des EPER (Edinburgh Project in Extensive Reading) in verschiedenen Ländern extensive Leseprogramme durchgeführt hat, kommt zum eindeutigen Schluss: «Any ESL, EFL, or L1 classroom will be the poorer for the lack of an extensive reading programme of some kind, and will be unable to promote its pupils' language development in all aspects as effectively as if such a programme were present» (1995: 335).

Literatur

- Aeppli, Regine. 2006. «Leseknick – Lesekick.» ph akzente. (1/2006): 57.
- Bamford, Julian & Richard R. Day. 2004. Extensive Reading Activities for Teaching Language. Cambridge: Cambridge UP.
- Biebricher, Christine. 2005. «Lesen in der Fremdsprache.» Englisch: Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer. 40 (4): 1–10.
- Colfer, Eoin. 2004. The Legend of Spud Murphy. London: Penguin.
- Davis, Colin. 1995. «Extensive Reading: an Expensive Extravagance?» ELT Journal. 49 (4): 329–336.
- Harmer, Jeremy. 2004. The Practice of English Language Teaching. Third Edition. Completely Revised and Updated. Harlow (Essex): Longman.
- Hermes, Liesel. 1998. «Leseverstehen.» Johannes-Peter Timm (Hrsg.). Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen: 229–236.
- Horst, M., T. Cobb & P. Meara. 1998. «Beyond Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading.» Reading in a Foreign Language. 11 (2): 207–223.

- Krashen, Stephen D. 2004. The Power of Reading. Second Edition. Portsmouth NH: Heinemann.
- Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Dittfurth. 2004. Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Ernst Klett.
- Pennac, Daniel. 1994. Wie ein Roman. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Prowse, Philip. 1999. Cambridge English Readers: Teacher's Guide. Cambridge: Cambridge UP.
- Prusse, Michael C. 2006. «Reading Matters.» IATEFL Voices. 188 (January–February): 2.
- Saragi, Y., P. Nation & G. Meister. 1978. «Vocabulary Learning and Reading.» System (6): 70–78.
- ten Doornkaat, Hans. 2006. «Jugendroman – Louis Sachar: Kleine Schritte.» NZZ am Sonntag. (29. Januar): 65.
- Weskamp, Ralf. 2001. Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte Anglistik Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.

Inserate

Das Fachgeschäft für Bildungsmedien

Im Lernmedien-Shop an der Wettingerwies 7, Eingang Zeltweg bieten wir Ihnen:

- ein umfassendes Sortiment von 3'000 Titeln bestehend aus Büchern, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien
- PC-Arbeitsplätze zum Evaluieren von Lernsoftware
- das komplette Publikationsprogramm der drei beteiligten Institutionen

Pädagogische Hochschule Zürich
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
Stiftung Bildung und Entwicklung

Lern | Medien | Shop

Wettingerwies 7, Eingang Zeltweg, 8001 Zürich
Telefon 043 305 61 00, Fax 043 305 61 01
www.lernmedien-shop.ch
lernmedien-shop@phzh.ch
Di bis Fr 10–18 Uhr, Sa 10–16 Uhr



pädagogische hochschule zürich

Informations- und Vermittlungstelefon

für alle Anliegen von Schulen und Schulgemeinden in den Bereichen Team-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung

043 305 50 60

vermittlung@phzh.ch

www.phzh.ch>Dienstleistungen>Beratung und Schulentwicklung

Pädagogische Hochschule Zürich
Beratung und Schulentwicklung
Birchstrasse 95, 8090 Zürich

Zentrum für Weiterbildung Beratung Schulentwicklung

Von **Manuela Keller-Schneider** und **Yuka Maya Nakamura**
 Manuela Keller-Schneider ist Psychologin FSP und Dozentin in den Fachbereichen Unterricht & Lernen und Entwicklung & Berufside ntität an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Yuka Maya Nakamura ist Psychologin FSP und Dozentin im Fachbereich Entwicklung & Berufside ntität an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Relevanz der Psychologie im Schulfeld

Einschätzungen von Praxislehrpersonen

Wie denken Lehrpersonen über die Psychologie? Für wie relevant halten sie sie für ihre berufliche Tätigkeit? Solche Fragen bildeten den Anlass für eine Befragung bei 96 Praxislehrkräften aller Stufen im Kanton Zürich. Die Ergebnisse zeigen, dass das Fach Psychologie im beruflichen Handeln als einflussreich und als unbestrittener Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wahrgenommen wird. Der Vergleich zwischen den in der eigenen Ausbildung behandelten und den als wichtig erachteten Themengebieten zeigt gewisse Discrepanzen auf.

Jede strukturelle Veränderung innerhalb der Lehrerbildung wirft Fragen curricularer Art auf. Die Neugründung von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz in den letzten Jahren hat vielerorts zu Veränderungen im Curriculum gegenüber der früheren seminaristischen Ausbildung geführt, ohne dass damit die Frage nach einem verbindlichen Kerncurriculum definitiv beantwortet wäre, oder, wie Reusser und Messner (2002, 296) formulierten: «Ein Vierteljahrhundert nach dem Bericht 'Lehrerbildung von morgen' scheint uns die Zeit gekommen zu einer Neuauflage der Erörterung der Frage, welche Wissensbasis – und damit welche Ausbildungsinhalte – Lehrpersonen für die erfolgreiche Ausübung ihres Berufs benötigen» (Markierung im Original).

Im Folgenden soll spezifisch der Frage nach der Rolle und Bedeutung psychologischer Inhalte für die Lehrerbildung nachgegangen werden. Angesichts der häufig geforderten Berufsfeldorientierung der Lehrerbildung mag es anachronistisch erscheinen, über die Rolle und Bedeutung der Fachdisziplin Psychologie in der Lehrerbildung nachzudenken. Betrachtet man allerdings das heutige wissenschaftliche Wissen, so widerspiegelt sich darin nach wie vor eine weitgehend disziplinär strukturierte Wissenschaft und Forschung mit je eigenen Organisationen, Fachjournalen etc., wobei jede Disziplin in eine Unzahl von Spezialgebieten zerfällt, innerhalb derer Wissen erweitert und vorangetrieben wird. Auch die Lehrerbildung kann diese Systematik nicht ganz ignorieren, sofern sie den Anschluss an die einzelnen Spezialgebiete nicht verlieren will und den (zukünftigen) Lehrpersonen die Orientierung im Wissensuniversum ermöglichen will (siehe Ruthemann, 2004). Eine ausschliessliche Berufsfeldorientierung beantwortet auch nicht die Frage nach der Auswahl der Theorien und Konzepte, welche zur Bearbeitung bestimmter The-

menkreise herangezogen werden sollen (Reusser & Messner, 2002), dazu bedarf es vielmehr des innerdisziplinären Diskurses, in welchem sich konkurrierende Theorien und Modelle zu bewähren haben.

Doch auch innerhalb der Lehrerbildung ist zu legitimieren, inwiefern psychologische Inhalte und Denkweisen vermittelt werden sollen. Legitimation ist nicht nur, aber auch dann gegeben, wenn die früheren Absolvent/innen der Lehrerbildung die ihnen vermittelten Inhalte als relevant für ihre aktuelle Tätigkeit erachten. Dieser Gedanke lag der hier vorgestellten Befragung von Zürcher Praxislehrpersonen zugrunde.

Im Zentrum steht die Frage, wie Lehrpersonen selber die Relevanz psychologischer Erkenntnisse für ihre Berufstätigkeit einschätzen. Darüber hinaus war es auch ein Anliegen, Hinweise auf Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in der Lehrerbildung zu erhalten. Wie nehmen Lehrpersonen die psychologische Aus- und Weiterbildung in der Lehrerbildung wahr und was für Wünsche haben sie an diese? Aufgrund der Resultate sollen Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung an der PHZH formuliert werden.

Methodisches Vorgehen

Im Winter 04/05 wurden Fragebögen per Post an insgesamt 268 Praxislehrkräfte aller Stufen aus dem Kanton Zürich versandt. Praxislehrkräfte wurden deshalb als besonders geeignete Auskunftspersonen betrachtet, da sie einerseits Berufserfahrung mitbringen und andererseits mit Lehrstudierenden zu tun haben, was es ihnen erleichtern dürfte, abzuschätzen, welche Ausbildungsinhalte für diese besonders relevant sein könnten.

Von den verschickten Fragebögen wurden 96 ausgefüllte Fragebögen zurückgesandt. Dies entspricht einem Rücklauf von 36%, was für eine schriftliche Befragung beachtlich ist.

51% der Befragten sind weiblich. Gut die Hälfte (51%) unterrichtet auf der Primarstufe, 32% auf der Sekundarstufe und 17% im Kindergarten, wobei auf der Kindergarten- und Primarstufe die Frauen in der Mehrheit sind (88, resp. 61%) und auf der Sekundarstufe die Männer (Anteil Frauen 16%). Nach dem heutigen Schulort befragt, unterrichten die meisten Lehrpersonen in der Agglomeration (44%), gefolgt von Stadt (32%) und Land (24%). Der Abschluss der Grundausbildung liegt bei einer Mehrheit 25 bis 15 Jahre zurück.

Wahrnehmung der Psychologie durch Lehrpersonen

Wie erwähnt, handelt es sich bei der Stichprobe mehrheitlich um Lehrkräfte, die schon auf eine längere Berufserfahrung zurückblicken können. Das in der Grundausbildung angelegte Professionswissen wurde im Laufe der Jahre durch Erfahrungswissen und durch Weiterbildungsimpulse erweitert, so dass diese Lehrpersonen gemäss Neuweg (2004,3) im Stadium des gewandten Könnens oder auch im Expertenstadium stehen. Sie verfügen über die Fähigkeit, Prozesse und Situationen als Ganzes unter mehreren Aspekten gleichzeitig wahrzunehmen und Handlungsentseidee holistisch intuitiv zu treffen. Ursprünglich explizites Ausbildungswissen ist im impliziten Professionswissen integriert. Ob sich diese berufsbiografisch gesehen homogene Stichprobe von Gruppen von Lehrpersonen in andern berufsbiografischen Phasen unterscheiden, lässt sich mit dieser Erhebung nicht klären.

Es interessierte, welche Vorstellungen und Bilder diese Gruppe in Bezug auf das Fach Psychologie hat. Die offene Frage «Was verstehen Sie unter Psychologie?» wurde von knapp 60% der Antwortenden ausgefüllt. Mittels inhaltsanalytischer Auswertung zeigt sich, dass 65% der Antworten oder Teilantworten (Mehrfachcodierungen) den Aspekt des Verstehens der Wesensart, Psyche, Seele, Persönlichkeit des Menschen in den Vordergrund stellen. Bei 52% stellen das Verhalten mit seinen Hintergründen und Ursachen, die es zu verstehen gilt, Kernpunkte der Aussagen dar. 15% betonen das Verstehen der Zusammenhänge, Interaktionen und Beziehungen.

Im Hinblick auf die Frage nach der berufsspezifischen Relevanz der Psychologie wurden die Lehrpersonen zum einen danach gefragt, wie stark psychologische Kenntnisse ihr Handeln (beruflich und allgemein) beeinflussen (Abbildung 1). Ein sehr hoher Prozentsatz gibt an, dass psychologische Kenntnisse einen sehr starken (ca. 15%) oder starken (ca. 60%) Einfluss auf ihr Handeln haben. Es zeigen sich keine stufenspezifischen Unterschiede. Nach dem Einfluss der Psychologie bezüglich spezifischer Tätigkeiten befragt, zeigt sich in den Antworten der Lehrpersonen eine Tendenz, diesen Einfluss bei solchen Tätigkeiten besonders gross einzuschätzen, bei denen soziale Aspekte im Vordergrund stehen oder die in Richtung psychologisch-sonderpädagogische Intervention gehen. Wie aus Abbildung 2 (S. 38) ersichtlich ist, fliessen psychologisches Wissen und Können stark ein in schüler/in- und klassenbezogene Arbeitsbereiche wie «Entwicklungsförderung», «Gemeinschaftsbildung» und «Lernbegleitung», wie auch in Tätigkeiten mit andern Erwachsenen wie «Elterngespräch» und «Zusammenarbeit mit Fachstellen». Interessanterweise ist der Einfluss psychologischer Kenntnisse auf die Zusammenarbeit im Team, in welcher soziale Aspekte ebenfalls vordergründig sind, tiefer bewertet. Ob die veränderte Position bezüglich Rolle und Machtstruktur dabei einen Ein-

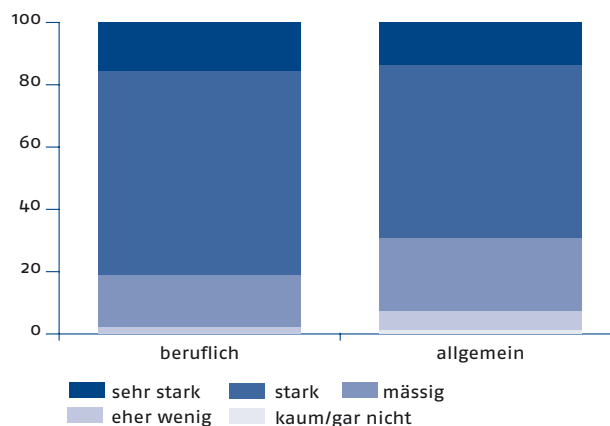


Abb. 1. Wahrgenommener Einfluss psychologischer Kenntnisse auf das Handeln in Prozenten

fluss ausüben könnte, kann nur vermutet werden.

Stufenspezifische Unterschiede zeigen sich in zwei Tätigkeiten: Lehrpersonen der Kindergartenstufe schätzen den Einfluss psychologischer Kenntnisse in den Tätigkeiten «Beurteilen» ($F(df=2,95)=4.8; p=.01$) und «Elterngespräche» ($F(df=2,92)=3.8; p=.03$) signifikant höher ein als Sekundarlehrpersonen.

Interessanterweise unterscheiden sich bezüglich des Einflusses der Psychologie jene Lehrpersonen, die in subjektiv stark belasteten Schulhäusern unterrichten, nicht von solchen in wenig belasteten Schulhäusern. Ebenfalls nicht signifikant sind die Faktoren Geschlecht und Schulort (Stadt/Agglomeration/Land).

Die offene Frage nach der Relevanz der Psychologie für einen selbst als Lehrperson soll mit einzelnen Zitaten illustriert werden.

«Grosse Wichtigkeit! Dank Kenntnissen kann ich die Sch. verstehen, kann ihr Handeln deuten, kann für mich Schlüsse ziehen, die mir das Berufsleben erleichtern.» (16)

«Sehr wichtig. Zielgerichtetes, erzieherisches Handeln ist meiner Meinung nach ohne psychologischen Hintergrund nicht möglich.» (14)

«Psychologisches Wissen erleichtert oft den Umgang mit schwierigen Kindern. Je mehr ich weiss, umso besser kann ich handeln – mich aber auch abgrenzen.» (46)

«Sehr grosse. Viele Zusammenhänge und Verhaltensweisen von Schülern kann ich besser analysieren und dann angemessen und unterstützend handeln.» (109)

«Sie hilft mir, die Sch. so zu nehmen, wie sie sind.» (S1)

Psychologie in der Ausbildung von Lehrpersonen

Wie haben die Lehrpersonen im Rückblick ihre eigene Ausbildung bezüglich Psychologie in Erinnerung, und wie be-

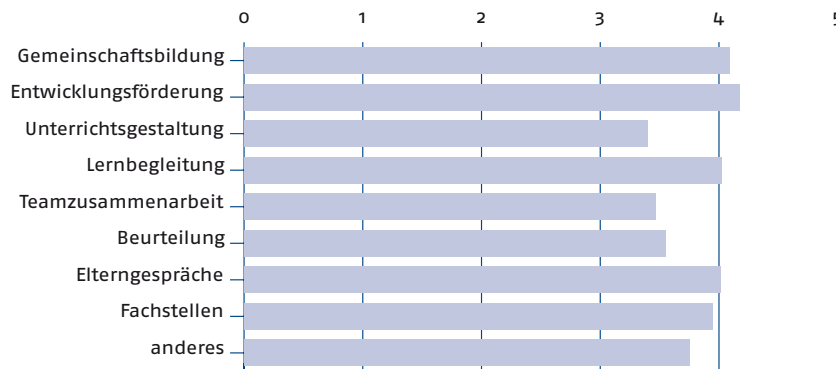


Abb. 2. Einfluss psychologischer Kenntnisse bezüglich spezifischer Tätigkeiten (Mittelwerte. Skala: 1= kaum, 5=sehr stark)

werten sie sie? Danach gefragt, wie sie den zeitlichen Anteil psychologischer Inhalte in ihrer Ausbildung beurteilen, schätzt eine Mehrheit diesen Anteil als zu gering oder eher gering ein (54%). Weitere 41% finden den Anteil angemessen und nur eine kleine Minderheit (5%) ist der Meinung, dieser sei eher gross gewesen.

Die Ausbildung in Psychologie wurde im Rückblick von einer Mehrheit der Praxislehrpersonen als zu theorie-lastig und zu wenig auf die Praxis bezogen empfunden (55%). 24% berichten, Theorie und Praxis seien sinnvoll aufeinander bezogen worden und weitere 20%, dass psychologische Theorie und Praxis zwar vermittelt, aber nicht aufeinander bezogen worden seien. Die Frage, wie Theorie und Praxis in der Lehrerbildung gewinnbringend verknüpft werden können, steht schon lange im Fokus von Curriculumdiskussionen und wird auch weiterhin eine Herausforderung in der Lehrerbildung darstellen (Denzler, Fiechter & Wolter 2005; Nakamura, Böckelmann & Tröhler, 2006).

Die zentrale curriculare Frage ist aber: Welche Themen und Inhalte sollten überhaupt Gegenstand der Lehrerbildung sein? In diesem Zusammenhang wollten wir zunächst wissen, welche psychologischen Themen in der Ausbildung der heutigen Lehrpersonen behandelt worden sind. An der Spitze steht das Gebiet der Entwicklungspsychologie, das von 94% als Thema erinnert wird, gefolgt von Lernen (73%) und psychologischen Modellen und Paradigmen (61%). Etwas weniger häufig wurde in den früheren Ausbildungen auf Verhaltens-/ Lernschwierigkeiten und Sozialpsychologie (beide 46%), Kommunikation (36%), Persönlichkeit (34%), Motivation (32%) und schliesslich biologische Grundlagen (27%) eingegangen.

In einem weiteren Schritt wurde danach gefragt, welche Themen nach Ansicht der Befragten in der jetzigen Lehrerausbildung behandelt werden sollten. Die Ergebnisse (Abbildung 3, S. 39) zeigen, dass fast alle der im Fragebogen aufgeführten Themen von einer klaren Mehrheit befürwortet werden, mit Ausnahme der psychologischen Paradigmen und den biologischen Grundlagen. Insbeson-

dere Kenntnisse über Verhaltens-/Lernschwierigkeiten, Lernen und Kommunikation werden als wichtig und zentral eingeschätzt. Diese Einschätzungen scheinen ziemlich einhellig zu sein und weder nach Abschlussjahr, Stufe, Geschlecht, Arbeitsort oder Belastung der Schule zu variieren.

Psychologie in der Weiterbildung von Lehrpersonen

Welchen Stellenwert haben psychologische Inhalte in der Weiterbildung von Lehrpersonen? Gefragt wurde nach dem Anteil der psychologischen Themen in der bisherigen Weiterbildung, nach dem Interesse, psychologisches Handwerkzeug zu verfeinern und danach, Kenntnisse über psychologische Theorien zu erweitern und zu verfeinern.

33% der Praktikumslehrpersonen schätzen den Anteil der Psychologie in den bisher von ihnen besuchten Weiterbildungen als eher gross oder sehr gross ein, während 41% diesen Anteil als eher gering einschätzen (Abbildung 4, S. 40). Der Stellenwert der Psychologie in der Weiterbildung variiert nach Stufe ($F(df = 2,94) = 3.5, p=.03$). Kindergarten-Lehrpersonen haben mehr Weiterbildungen mit psychologischen Inhalten besucht als Primar- oder Sekundarlehrpersonen.

Auf die Frage nach dem Interesse an psychologischen Themen bekundet dagegen jeweils eine deutliche Mehrheit, mehr über psychologische Techniken und Methoden (62%) respektive über psychologische Theorien (54%) wissen zu wollen. Auch hier sind es wiederum die Kindergarten-Lehrpersonen, die an Psychologie signifikant interessierter sind als die übrigen Lehrpersonen (Methoden: $F(df = 2,94) = 5.9, p=.004$; Theorien: $F(df = 2,93) = 3.3, p=.04$).

Schliesslich wurden die Lehrpersonen nach den Themen gefragt, die sie gerne in ihrer eigenen Weiterbildung vertiefen würden. Auch hier werden – wie schon für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen – an erster Stelle die Themenbereiche Verhaltens-/Lernschwierigkeiten, Lernen, sowie Motivation und Kommunikation angegeben (Abb. 5, S. 40).

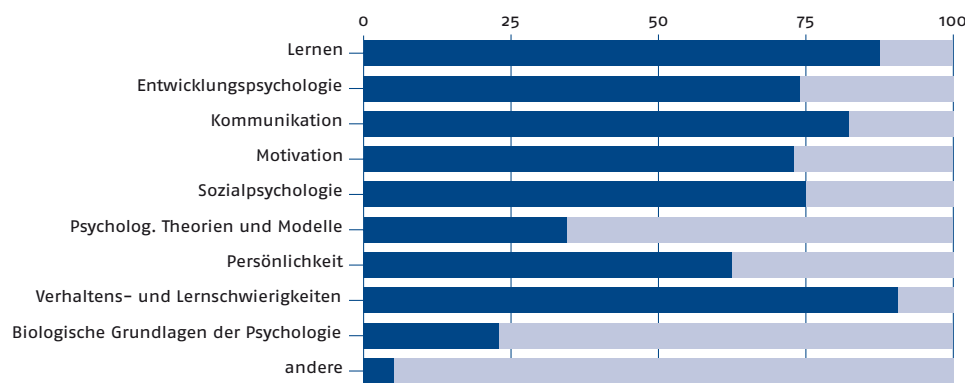


Abb. 3. Psychologische Themen, die in der Lehrerausbildung behandelt werden sollten.

Auf die einzelnen Themen bezogen gibt es keine Unterschiede bezüglich Abschlussjahr, Stufe, Geschlecht, Schulort oder Belastung.

Diskussion

Anlass für diese Untersuchung war die Frage, wie relevant Lehrpersonen Psychologie als Grundlagenwissenschaft ihres Berufes einschätzen und welche Inhalte und Themen innerhalb der Psychologie als besonders wichtig eingeschätzt werden. Die Ergebnisse zeigen Folgendes:

Dem psychologischen Wissen an sich wird ein grosser Einfluss auf das Handeln zugeschrieben, es wird als *handlungsrelevant* wahrgenommen. Psychologisches Wissen wird insbesondere für *soziale Aktivitäten und Einzelinterventionen* als bedeutsam wahrgenommen. Diese Resultate deuten darauf hin, dass die Psychologie aus der Sicht von Lehrpersonen eine unabdingbare Grundlage ihres professionellen Handelns darstellt. Diese Interpretation wird auch gestützt durch das Ergebnis, wonach der Anteil der Psychologie in der eigenen Ausbildung im Rückblick als eher gering beurteilt wird. Auch wenn offen ist, in wie weit die retrospektiven Einschätzungen aussagekräftig sind, als Bestandteil der Lehrerbildung ist die Psychologie unbestritten. Lehrpersonen der Kindergartenstufe erachten die Tätigkeiten Beurteilen und Elterngespräche als deutlich stärker von psychologischen Kenntnissen beeinflusst als Lehrpersonen der Sekundarstufe. Dies könnte damit zusammenhängen, dass prognostische Aspekte (Einschulung) im Kindergarten stärker gewichtet werden als anschliessend in der Primar- und Sekundarstufe und dass dabei schulfachspezifische Kriterien weniger stark gewichtet und explizit genannt werden.

Die eigene Ausbildung in Psychologie wird von einer Mehrheit im Rückblick als zu theorielastig erinnert. Dem Praxisbezug wurde in der Erinnerung zu wenig Beachtung geschenkt. Wie weit dies auch mit der Notwendigkeit nach Regelgebundenheit von Anfänger/innenwissen zusammenhängt, welches erst in späteren Phasen der Professionalitätsentwicklung in Alltagshandlungen den Gegeben-

heiten angepasst werden kann, bleibt dabei offen. Auch wenn diese Resultate nicht auf die heutige Ausbildung bezogen sind, sollte diese alles unternehmen, um Studierenden den «praktischen Umgang» mit Theorien und Modellen näher zu bringen.

In die *Lehrerausbildung* gehört nach Auffassung einer grossen Mehrheit eine breite Palette psychologischer Themen. Zwischen den Themen, die in der eigenen Ausbildung behandelt wurden, und den für die aktuelle Ausbildung als wichtig erachteten Themen zeigen sich gewisse Diskrepanzen: Deutlich wichtiger beurteilt werden etwa die Themen Verhaltensschwierigkeiten/-störungen und Kommunikation. Dies muss auch im Zusammenhang mit dem Anspruch an individuell optimale Förderung jedes einzelnen Kindes und mit dem allgemein breiter gewordenen Wertepluralismus, der wenig allgemeingültige Normalitäten als Voraussetzung zulässt, gesehen werden. Dass hingegen das Gebiet der psychologischen Modelle und Theorien vergleichsweise wenig angekreuzt wurde, könnte bedeuten, dass aus Sicht der Lehrpersonen systematisches Fachwissen weniger wichtig ist als themenfeldbezogene Kenntnisse.

Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen bekundet *Interesse an psychologischen Methoden/Fertigkeiten oder Theorien*. Kindergartenlehrpersonen interessieren sich stärker für psychologische Themen als Primar- oder Sekundarlehrpersonen. Möglicherweise spielt da hinein, dass die inhaltlichen Lernziele für die Primar- und Sekundarstufe klarer gefasst und im Lehrplan verankert sind, als für den Kindergarten.

Das *Interesse*, das psychologische Handwerkzeug zu verfeinern und die Kenntnisse über psychologische Theorien zu erweitern ist höher, als es der tatsächliche Anteil psychologischer Inhalte in der eigenen Weiterbildung erwarten lassen würde. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die hohen Anforderungen an teaminterne Entwicklungs- und Weiterbildungsarbeit im Zuge schulischer Veränderungen einen grossen Raum in der aktuellen Weiterbildung von Lehrpersonen einnehmen.

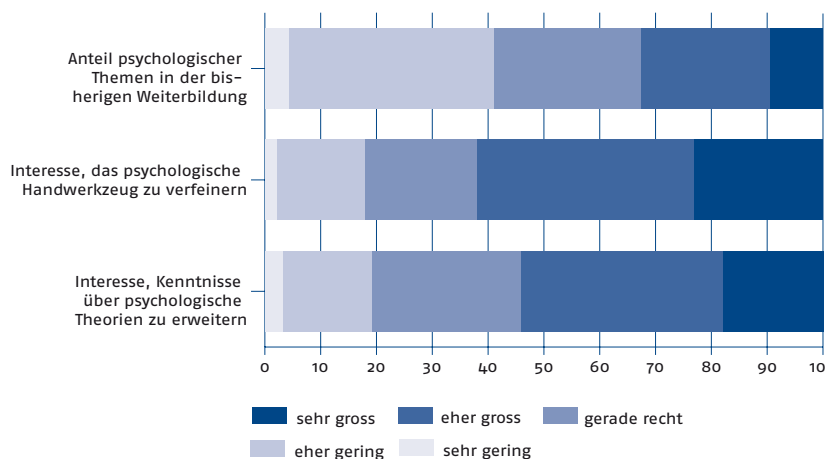


Abb. 4. Psychologie in der eigenen Weiterbildung: Interesse an Theorie und «Handwerk»; Anteil der Psychologie in bisheriger Weiterbildung.

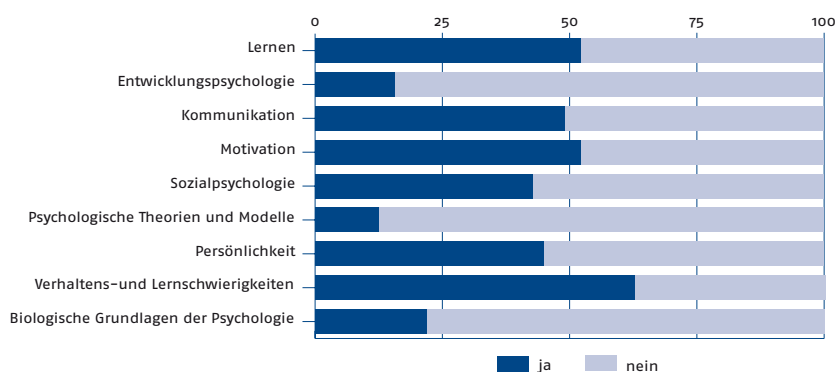


Abb. 5. Psychologie in der eigenen Weiterbildung: Themen

Besonderes Interesse in der eigenen Weiterbildung zeigen die Lehrpersonen an Themen wie *Verhaltens-/Lernschwierigkeiten*, *Lernen*, *Motivation* und *Kommunikation*. Dies sind zentrale Herausforderungen des Berufsalltags, die trotz hoher Kompetenzen täglich neu bewältigt werden müssen.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Psychologie als *berufsrelevant* eingeschätzt wird und dass bei den Lehrpersonen ein relativ grosses Interesse an psychologischen Inhalten besteht. Psychologie hat sowohl in der Lehreraus- wie Weiterbildung ihren unbestrittenen Platz, ebenso zeigen die Ergebnisse auf, welche Themen auf besonderes Interesse stossen. Es liegt an der Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen, hier entsprechende Angebote zu machen.

Dank

Wir danken allen Praxislehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben und ohne die dieses Projekt nicht hätte durchgeführt werden können.

Literatur

- Denzler, S.; Fiechter, U. & Wolter, S. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.
- Nakamura, Y., Böckelmann, C., & Tröhler, D. (Hrsg.) (2006). Theorie vs. Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Neuweg, G.G. (2004,3). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2004.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. Beiträge zur Lehrerbildung, 20, 282–299.
- Ruthemann, R. (2004). Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung. Beiträge zur Lehrerbildung, 22, 353–361.

Von **Sabina Brändli** und **Stephan Hediger**

Sabina Brändli ist Historikerin und Dozentin im Fachbereich Mensch & Umwelt an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Stephan Hediger ist Historiker und Dozent im Fachbereich Mensch & Umwelt an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Hinschauen und nachfragen erwünscht

Stufengerechte Umsetzung des Forschungsstandes zum Thema «Schweiz – Zweiter Weltkrieg»

Ein Lehrmittel in der öffentlichen Kritik: Zur besten Sendezeit informieren verschiedene News-Sendungen das Schweizer Fernsehpublikum über das Geschichtsbuch *Hinschauen und Nachfragen*. Bereits in seiner Entstehungsphase hatte dieses im Zürcher Lehrmittelverlag erschiene Themenheft die Gemüter erregt. In der Berichterstattung über die Buchpräsentation dominierten politisch motivierte Stellungnahmen. Im Folgenden wird das Lehrmittel aus fachdidaktischer Sicht beurteilt.

Bekanntlich hatte die vom Bundesrat eingesetzte «Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg» unter dem Vorsitz des mittlerweile emeritierten ETH-Professors Jean-François Bergier zahlreiche Facetten der Schweizer Vergangenheit zur Zeit des Zweiten Weltkriegs ausgeleuchtet und bis 2002 in 25 Bänden ihre Forschungsergebnisse publiziert. Den Initianten des Lehrmittelprojekts ging es darum, zentrale Erkenntnisse aus diesen Studien mit einem modernen geschichtsdidaktischen Konzept zu verbinden und für den Geschichtsunterricht auf den Sekundarstufen I und II verfügbar zu machen. Dagegen formierte sich politischer Widerstand, aus der Befürchtung heraus, dass eine negative Darstellung mit «selbstanklägerischem Grundton» resultieren würde. Jetzt, wo das Themenheft vorliegt, sehen sich die Skeptiker bestätigt. Das Verdikt: «Einseitig und ungeniessbar». Die Rede ist von «Indoktrination» und «gezielter Manipulation».

Vorwürfe von Seiten der Politik

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass solche Vorwürfe ausgerechnet ein Lehrmittel treffen, bei dem die kritisch-forschende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (hinschauen und nachfragen) Programm ist. Darüber hinaus ist zweierlei bemerkenswert: Erstens die Tatsache, dass Politikerinnen und Politiker, die das neue Geschichtslehrmittel am liebsten aus den Schulstuben verbannen würden, offensichtlich annehmen, dass unsere Geschichtslehrkräfte nicht in der Lage sind, selbständig mit Informationen über die Vergangenheit umzugehen. Dies kann als Ausdruck eines verbreiteten diffusen Unbehagens gegenüber diversen bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre gedeutet werden: Man misstraut der Schule einerseits (man lernt dort das Falsche). Andererseits traut man ihr auch nicht sehr viel zu (man lernt dort nichts). Bemerkenswert ist zweitens, dass in der Diskussion über das Lehrmittel weder die Bildungsziele des Ge-

schichtsunterrichts reflektiert werden noch danach gefragt wird, was ein modernes Geschichtslehrmittel leisten sollte, um Geschichtslernen zu ermöglichen.

Im Folgenden wird deshalb zunächst geklärt, welches zentrale mit Geschichtsunterricht verbundene Bildungsziele sind und wie Geschichtslehrmittel beschaffen sein müssen, damit die Lehrpersonen im Unterricht ausreichend unterstützt werden. Anschliessend soll beurteilt werden, wieweit «Hinschauen und Nachfragen» den Ansprüchen an ein modernes Geschichtslehrmittel genügt.

Fragen stellen statt Auswendiglernen

Befragt man aktuelle Lehrpläne und die neueste geschichtsdidaktische Fachliteratur nach den Zielen des Geschichtsunterrichts, so wird bald einmal klar: Die Zeiten, in denen es bloss um das Abarbeiten eines vorgegebenen Stoffkanons und um das Auswendiglernen von Fakten ging, sind vorbei – ohne dass die Fakten deshalb bedeutungslos geworden wären. In einem zeitgemässen Geschichtsunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler auch dazu angeleitet werden, Fragen an die Vergangenheit zu stellen und Vergangenem selbständig nachzuspüren. Das setzt voraus, dass sie lernen, Informationen sachgerecht zu erschliessen, zu verarbeiten und darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich auf die Spuren früherer Menschen begeben, deren Lebensweise kennen und erklären lernen. Sie sollen sich mit Ursachen und Folgen von Veränderungen auseinandersetzen, unterschiedliche Interessen wahrnehmen und erklären können. Mit Wertvorstellungen früherer Menschen sollen sie sich beschäftigen. Wichtig ist ferner, dass die Lernenden Einsichten zum Zustandekommen historischer Erkenntnis gewinnen und sich damit der Subjektivität historischer Erkenntnis bewusst werden. Sie sollen damit verstehen lernen, warum Kontroversen über die «richtige» Deutung der Vergangenheit entstehen.

Aus diesen hohen Bildungszielen ergeben sich hohe Ansprüche an den Geschichtsunterricht. Damit sie eingelöst werden können, braucht es neben guten Rahmenbedingungen an den Schulen und vorzüglich ausgebildeten Lehrkräften auch geeignete Lehrmittel. Gemessen an den Zielen eines modernen Geschichtsunterrichts sind Lehrmittel dann geeignet, wenn sie Geschichte nicht als etwas Fernes, Widerspruchsfreies und Abgeschlossenes darbieten, sondern als etwas Gegenwärtiges, Lebendiges und Kontroverses, das zum Fragen und Forschen herausfordert.

Dazu gehört, dass Materialien entsprechend ausgewählt und arrangiert sind. Autorentext (Geschichtsschreibung) und Quellen (Zeugnisse aus der Vergangenheit) sollten voneinander getrennt werden. Quellen (Texte, Bilder) dürfen nicht bloss der Illustration dienen, sondern müssen als zu knackende Nüsse dargeboten werden. Lehrmittel müssen Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität im Hinblick auf unterschiedliche Lernziele und unterschiedliche Verarbeitungstiefen enthalten. Nahaufnahmen von Einzelschicksalen und der «grosse Gang der Geschichte» müssen sich sinnvoll ergänzen. Die Texte müssen so verfasst sein, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig damit arbeiten können. Lehrmittel sollen die Lehrkräfte unterstützen, aber nicht gängeln. Und nicht zu vergessen: Selbstverständlich müssen sie fachlich einwandfrei sein. Das bedeutet, dass sie keine groben Fehler enthalten dürfen und den Gegenstand ausgewogen darstellen müssen. Kontroverse Standpunkte innerhalb der Forschung sind nicht zu verheimlichen, sondern zu thematisieren.

Genügt Hinschauen und Nachfragen diesen Ansprüchen?

Das Lehrmittel bietet eine in fünf Felder gegliederte Lernlandschaft dar. Zielpublikum sind Jugendliche ab 14 Jahren. Verschiedenartige Aufträge und Arbeitsmaterialien eignen sich für unterschiedliche Altersstufen und Leistungsniveaus. Während Lehrpersonen der Sekundarstufe I für ihre Klasse ausgewählte Materialien im Klassenverband bearbeiten werden, können Jugendliche der Sekundarstufe II viele Aufträge des Lehrmittels selbständig lösen.

Das erste Kapitel schlägt eine Brücke zur Vergangenheit. Menschen in der Zeit des Zweiten Weltkriegs geben der Vergangenheit ein Gesicht – viele Gesichter. Die individuellen Geschichten eröffnen den Zugang zur abstrakten Weltgeschichte. Die Porträtierten werden für verschiedene Bereiche exemplarisch ausgewählt: Alltag, Politik und Wirtschaft, Diplomatie, Kultur, Flüchtlinge. Die «kleinen Leute» werden in ihrem Wirken genauso ernst genommen wie die «grossen Männer»: Eine sechsfache Mutter, die alleine «durchkommen» muss, und ein Soldat im Aktivdienst stehen neben General Guisan, Bundesrat Marcel Pilet-Golaz und dem für das Flüchtlingswesen verantwortlichen Spitzenbeamten Heinrich Rothmund. Zwei unterschiedliche Schicksale werden jeweils als Gegensatz aufbereitet. Dieser Gegensatz zeigt auf, dass auch einengende Rahmenbedingungen stets einen Handlungsspielraum bieten. Die Kabarettistin Elsie Attenhofer und der Historiker Jean Rudolf von Salis zeigen etwa das Spektrum auf, mit dem Schweizer ihre Abneigung gegen den Faschismus ausdrückten. Ein verhinderte Hitler Attentäter einerseits und der Begründer einer Frontistenorganisation andererseits zeigen, dass das zeittypische «Engagement bis zum Äussersten» in entgegen gesetzte Richtungen führen konnte. Als Einstieg

ins Thema eignet sich das Kapitel vorzüglich. Die Geschichten machen neugierig und nähren den Wunsch, selbst Zeitzeugen zu befragen. Das Lehrmittel gibt Anregungen und Hilfestellungen, wie bei solchen Projekten vorzugehen ist.

Das zweite Kapitel vermittelt Einblicke in Zusammenhänge. Übersichtlich und knapp werden die Auswirkungen des Ersten und Zweiten Weltkriegs auf die Schweiz dargestellt. «Sprechende» Fotos, Karikaturen, Statistiken und Textquellen werden mit Lernaufgaben für Sekundarstufen I und II dargeboten. Auf der Homepage des Lehrmittelverlages sind die Antworten zu den Lernaufgaben sowie weiterführende Kommentare gratis abrufbar. Die Vielfalt der Aufträge kommt nicht nur durch die Verschiedenartigkeit der Quellen zustande, sondern auch durch die sorgfältige Berücksichtigung verschiedener Lernleistungen: Neben Kenntnis und Verständnis wird immer auch Anwendung gefordert. Das Bemühen, ein Lehrmittel zu schaffen, das für verschiedene Alters- und Leistungsstufen brauchbar ist, stösst allerdings an Grenzen. Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarklassen B und Sek C sind viele Texte sprachlich zu anspruchsvoll.

Das dritte Kapitel «Geschichte kontrovers» nimmt die Debatte der 1990er Jahre über die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg zum Anlass, über die historische Methode nachzudenken: Worin unterscheidet sich die Vergangenheit von der Geschichte? Wie entsteht Geschichte? Was unterscheidet eine Quelle von einer Darstellung? Und warum genügt das Hinschauen nicht? Warum reicht es nicht, die Informationen der ersten beiden Kapitel zur Kenntnis zu nehmen? Warum muss nachgefragt werden – wie in Kapitel vier und fünf?

Kapitel vier stellt unter dem Titel «Die Schweiz und das deutsche Reich 1933–1945» zentrale Erkenntnisse des Bergier-Berichtes zusammen: Rüstungsindustrie und Waffenexport, Güter- und Personenverkehr durch die Alpen, Goldhandel und Nazigold, Einführung des «J»-Stempels und die Grenzschiessung von 1942. Wie im zweiten Kapitel ergänzen Quellen mit Arbeitsaufträgen die kurzen Sachtexte. In diesem Kapitel ist die in der Medienberichterstattung kritisierte einzelne Zahl zu finden. «An der Grenze wurden während des Krieges schätzungsweise 20'000 Flüchtlinge zurückgewiesen.» Schätzungsweise: Die Formulierung macht deutlich, dass die Zahl eine Interpretation darstellt. Im Lehrmittel wird dieser Zahl wenig Bedeutung beigemessen. Im Zentrum steht vielmehr die Diskussion über die Begründungen der Rückweisung von Flüchtlingen. Die von einzelnen Kritikern behauptete Indoktrination durch das Lehrmittel erweist sich als Unterstellung. Das Kapitel unterstützt Schüler und Schülerinnen dabei, sich zum Thema eine eigene Meinung zu bilden: «Suche nach verschiedenen Gründen». Und «Kommentiere diese Politik aus deiner Sicht» lauten typische Aufträge

dieses Kapitels. Nicht etwa auf Grund einer unterstellten tendenziösen Darstellung werden Lehrpersonen der Sekundarstufe I dieses Kapitel kaum mit ihren Klassen behandeln. Vielmehr hat in der gedrängten Dreijahresplanung die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg nicht den Stellenwert, der eine Auseinandersetzung mit so komplexen Einzelfragen wie «Schweizer Firmen im deutschen Reich» oder «Zwangsauslieferungen von Vermögen» erlauben würde. Nützlich ist die Lektüre dieses Kapitels für Lehrpersonen dieser Stufe dennoch: So bequem können sich Lehrpersonen selten auf den neusten Stand der Forschung bringen und für Fragen von aufgeweckten jungen Medienkonsumenten rüsten.

Das letzte Kapitel fordert dazu auf, den Kern der moralischen Frage herauszuschälen: Welche Bedeutung kommt der Anerkennung und «Wiedergutmachung» von vergangenem Unrecht zu? Bei der Auswahl der Vergleichsbeispiele spielte weder die Art des Unrechtes noch die Zahl der Opfer eine Rolle: Vielmehr wurde auf die Altersstufe der Lernenden geachtet. Welche Themen eignen sich auf dieser Stufe für einen Vergleich? Schweden als ein anderer neutraler Staat liegt auf der Hand. Das Unrecht an Jenseitsen im Rahmen des «Hilfswerkes für die Kinder der Landstrasse» spricht Jugendliche unmittelbar an, weil Kinder (und ihre Eltern) die Opfer waren.

Fazit


Die Ausrichtung auf die aktuellen Lehrpläne und die Aufbereitung des Stoffes für einen modernen Geschichtsunterricht zeichnen das Lehrmittel aus. Konzept, Aufmachung und Gestaltung sind auf dem neusten Stand der Fachdi-

daktik. Selten wurde der aktuelle Forschungsstand für Lehrpersonen so bequem zugänglich gemacht. Die Fülle der Arbeitsvorschläge mit den Hinweisen zur Umsetzung entlasten junge Lehrpersonen. Erfahrene Lehrkräfte werden sich über die zahlreichen Materialien, Anregungen und knappen Zusammenfassungen freuen.



Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel, Gregor Spuhler: Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen. Ab 7. Schuljahr. Ausgabe 2006. 150 Seiten, A4, illustriert, broschiert. Fr. 37.00 (Ladenpreis); 24.00 (Schulpreis). Handreichung für Lehrpersonen: www.hinschauenundnachfragen.ch

Inserat



KULTURAMA.CH

Museum des Menschen beim Hottingerplatz Zürich

Das interdisziplinäre Lernmuseum über die Entwicklung des Lebens, Biologie und Kulturgeschichte des Menschen

Neu: Erlebnispfad für Kinder und Jugendliche
Wissenschaft zum Anfassen, Ausprobieren und Herausfinden

Museumspädagogische Angebote für Schulen aller Stufen

Dienstag bis Sonntag 13 - 17 Uhr, Tel. 044 260 60 44

Zwei Fremdsprachen in der Primarschule

Positionspapier der PHZH

Im Schuljahr 2004/2005 begann die gestaffelte Einführung von Englisch in den 2. Klassen im Kanton Zürich. Die Einführung von Englisch auf der Unterstufe und die gleichzeitige Beibehaltung des Französischunterrichts ab der 5. Klasse hat zu kontroversen Auseinandersetzungen übers Fremdsprachenlernen in der Primarschule geführt. Im November kommt eine Volksinitiative zur Abstimmung, die sich gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule richtet.

Im Juni 2006 hat die PHZH mit dem Positionspapier «Zwei Fremdsprachen in der Primarschule» ihre Vorstellungen zum Fremdsprachenlernen in der Primarschule öffentlich gemacht. Mit einer Fachveranstaltung Ende September ermöglicht die Abteilung Sprachen der PHZH einen zusätzlichen Einblick in die konkreten Arbeiten und Erfahrungen (vgl. Kasten unten).

Warum werden heute in der Primarschule zwei Fremdsprachen unterrichtet?

In den verschiedenen Kantonen der mehrsprachigen Schweiz lernen heute alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule mindestens eine Fremdsprache, in aller Regel deren zwei. In zwei Reformschüben wurde zuerst die zweite Landessprache in allen Kantonen in der Primarschule verankert, und seit der Jahrtausendwende wird Englisch in Zürich und anderen Kantonen der Ost- und Zentralschweiz in die Primarschule vorverschoben.

Die Frage, welche Fremdsprache zuerst gelernt werden soll, wurde im Gesamtsprachenkonzept der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor/innen (1998) offen gelassen. Sie ist aus sprachwissenschaftlicher und lerntheoretischer Warte nicht schlüssig zu beantworten. Die sprachpolitischen Argumente für die eine oder andere Sprache halten sich die Waage. Mit dem Modell 3/5 zielt die Strategie der EDK auf einen relativ frühen Lernbeginn (erste Fremdsprache spätestens ab der 3. Klasse) und den Aufbau einer zweiten Fremdsprache ohne grosse Verzögerung von der 5. Klasse an.

Im Kanton Zürich hat sich die gegenwärtige Situation mit Englisch ab der 2. Klasse und Französisch ab der 5. Klasse aus einer historisch gewachsenen Entwicklung ergeben. Die Einführung von Französisch in die Primarschule wurde per Volksabstimmung gut geheissen. Englisch wurde im Gefolge der Schulreform um die Jahrtausendwende auf vielseitigen Wunsch der Eltern- und Schülerschaft in die Primarschule eingeführt. Ein wichtiges Argu-

ment war, dass die Volksschule allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Lernchancen einräumen muss und dass die Nachfrage nach Englisch nicht allein von Privatschulen abgedeckt werden darf. Eine öffentliche Diskussion über die Alternative «Französisch oder Englisch zuerst» war vor dem Bildungsratsbeschluss zu Englisch (März 03) nicht geführt worden.

Der Französischunterricht an der Primarschule ist mittlerweile auch dank dem Lehrmittel *Envol* gut eingeführt, der Übergang in die Sekundarstufe I trotz einiger Schwierigkeiten in der Feinabstimmung kein gravierendes Problem. Im 9. Schuljahr der Leistungszüge mit grundlegenden Anforderungen kann von den zwei Fremdsprachen eine abgewählt werden.

Was steht auf dem Spiel?

Aus gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Perspektive ist festzuhalten, dass Sprachkompetenzen gefragter sind denn je. Die Daten der Volkszählung und betriebslinguistische Untersuchungen zeigen, dass der Bedarf nach Englisch weiter wächst und der Gebrauch des Französischen stabil bleibt. Im französisch- und im italienischsprachigen Landesteil sind Deutschkenntnisse für das Fortkommen im Arbeitsmarkt in vielen Fällen unabdingbar. Das Erlernen einer zweiten Landessprache ist deshalb nicht nur staatspolitisch, sondern auch wirtschaftlich und gesellschaftlich begründet. Der Austausch zwischen Menschen verschiedener Sprachregionen kann mit schulischem Sprachenlernen nur begrenzt gefördert werden, doch sind Sprachkenntnisse absolute Voraussetzung dafür.

Weltweit werden Englischkenntnisse in naher Zukunft zu den grundlegenden Kulturtechniken gehören; wer sich positiv von der grossen Masse abheben will, spricht eine zweite Fremdsprache. Im Europa der Zukunft werden die meisten Schülerinnen und Schüler zwei Fremdsprachen lernen, eine Nachbarsprache und Englisch. Gegenwärtig werden erst in zwei Ländern schon auf der Primarstufe nacheinander zwei zusätzliche Sprachen eingeführt (Luxemburg und Estland). Mit einem frühen Förderprogramm zur funktionalen Mehrsprachigkeit kann sich das Bildungssystem der Schweiz profilieren und den Schülerinnen und Schülern spätere Vorteile verschaffen.

Befragungen von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrpersonen im Rahmen des Zürcher Schulprojekts 21 belegen, dass eine Mehrheit Unterricht in beiden Fremdsprachen, Englisch und Französisch, in der Primarschule be-

vorzuzug und dass der Einstieg ins Französische nach einigen Jahren Englischlernen leichter fällt als ohne diese Grundlage.

Die Abschaffung der einen oder anderen Fremdsprache als Unterrichtsfach an der Primarschule würde nicht nur bildungspolitische Folgeprobleme nach sich ziehen, sondern auch bereits gemachte Investitionen in mehrfacher Millionenhöhe zunichte machen. Ausserdem würde das Verbot, ein Fach zu unterrichten, einen gefährlichen Präzedenzfall schaffen. Möglicherweise würden entsprechende Interessengruppen gegen andere etablierte Unterrichtsbereiche lobbyieren. Traditionell ist es Sache des Bildungsrats, über Inhalte, Stundentafel und Lernziele der Volksschule zu bestimmen.

Wie können Schülerinnen und Schüler erfolgreich Fremdsprachen lernen?

Lernpsychologische Gründe sprechen für eine frühe Heranführung an andere Sprachen. Wenn auch beim Schuleintritt die günstigste Zeit für einen parallelen Erwerb von zwei Sprachen (und damit für Bilingualismus) bereits verstrichen ist, haben Kinder im Alter von 7 bis 9 Jahren Vorteile: die meisten Kinder kommen hochmotiviert in den Unterricht, und im Bereich der Phonologie erreichen sie oft sehr gute Resultate. Schüler mit einer anderen Muttersprache, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, haben einen Startvorteil beim Erlernen einer Fremdsprache, sie können von Strategien und einem ungehemmten Umgang mit neuen Elementen profitieren.

Es ist richtig, dass eine weitere Sprache erst dann in Angriff genommen werden sollte, wenn sich eine erste Sprache im Bewusstsein der Lernenden etabliert hat. Mit der Intensivierung des Standarddeutschen auf der Unterstufe (in Zukunft auch auf der Grundstufe) und dem regelmässigen Medienkontakt werden die Kinder früh und vermehrt im Bereich Hochdeutsch gefördert. Dank der Tatsache, dass der Englischunterricht in Zürich bereits ab der 2. Klasse erfolgt, bleibt bis zum Beginn des Französischunterrichts im 5. Schuljahr genügend Zeit, die erste Fremdsprache zu verwurzeln. Das frühe Englischlernen hat einen positiven Effekt auf das Erlernen weiterer Sprachen, allerdings darf der Abstand nicht noch grösser werden.

Schülerinnen und Schüler wären tatsächlich überfordert, wenn Fremdsprachen wie früher oft «gepaukt» oder «gedrillt» würden und wenn mit unrealistischen Erwartungen oder ungerechter Beurteilung die Angst vor Misserfolgen geschürt würde. Kindgerechte Sprachförderung heisst die natürliche Neugier wecken und das Lernen mit der Erfahrungswelt der Kinder koppeln. Sprachenlernen ist nicht in erster Linie kopflastig, denn in einen guten Unterricht werden alle Sinne einbezogen. Die Themen, anhand derer Fremdsprachen gelernt werden, beziehen sich auf die Erfahrungswelt der Kinder und sind allgemein bil-

dungsrelevant, so dass auch die Zeit im Sprachenunterricht teilweise für allgemeine Bildung eingesetzt wird.

Früher Fremdsprachenunterricht fördert das Sprachbewusstsein und die Sensibilisierung für andere Kulturen und die Offenheit gegenüber anderen Menschen. Dabei ist die Kombination von Englisch und Französisch günstig: hier Alltagskultur (Musik, Informatik, Jugendkultur, Werbung), dort Verbindung zu authentischen Situationen in einer Nachbarregion, zu staatskundlichen und geschichtlichen Themen und zur Möglichkeit des Schüleraustauschs.

Die Lernziele für das Sprachenlernen müssen so gesetzt werden, dass grundlegende Kompetenzen am Ende der Primarschule in allen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) definiert und überprüft werden können. Die Kompetenzbeschreibungen, die in den regional koordinierten Lehrplan einfließen, sind vom gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen abgeleitet und somit international nachvollziehbar und mit dem Europäischen Sprachenportfolio vereinbar. Die Lernenden selbst haben Einsicht in die Lernziele und können ihre Fortschritte selbst beurteilen. Das Erlebnis eigener Fähigkeiten von den ersten Lernschritten an fördert das kontinuierliche Sprachenlernen und legt die Grundlagen für weitere Lernschritte; das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt entlang einem Pfad mit Schritten und Niveauabstufungen und hört am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht auf.

Das Ziel, dass alle Lernenden am Ende der Schulzeit mittlere Kompetenzen in Englisch und der zweiten Landessprache erreichen, könnte kaum erreicht werden, wenn der Erwerb einer Sprache erst auf der Oberstufe einsetzen würde. In einem solchen Fall müsste der Unterricht in der betreffenden Sprache wesentlich intensiviert werden.

Wenn von Überforderung die Rede ist, muss genau unterschieden werden zwischen Ansprüchen an Lehrpersonen und an Schülerinnen und Schüler. Richtig ist, dass eine sehr gute Sprachkompetenz seitens der Lehrperson notwendig ist, um förderlichen Fremdsprachenunterricht zu gestalten. Die Lehrpersonen müssen sich durch Weiterbildung mit den an die Primarschulbedingungen angepassten Unterrichtsmethoden auseinandersetzen und die entsprechenden Lehrmittel anzuwenden lernen. Die Primarschullehrpersonen werden nicht gezwungen, zwei Fremdsprachen zu unterrichten. Mit Fächerabtausch und Teilpensen haben sie die Möglichkeit, die Fremdsprache ihrer Wahl zu unterrichten, in der sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen.

Was trägt die Pädagogische Hochschule zur Entwicklung des Sprachenlernens bei?

Die Forderung nach Qualität in der schulischen Sprachausbildung ist berechtigt, doch nur wer ein zeitgemässes Qualitätskonzept entwickelt und zu seiner Umsetzung konstruktiv beiträgt, wird im Diskurs Gehör finden. Die Päd-

gogischen Hochschulen unterstützen das EDK-Modell 3/5 nach Kräften. In der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich besteht bereits heute die Wahl zwischen einer oder zwei Fremdsprachen als Unterrichtsfach. Die PHZH ist an mehreren Projekten beteiligt, die mithelfen, das Modell in die Praxis umzusetzen und das Sprachenlernen in der Primarstufe zu konsolidieren. Dies geschieht im Rahmen einer transdisziplinären Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, Spracherwerbsforschung und Bildungswissenschaft in Aus- und Weiterbildung, anwendungsorientierter Forschung und Lehrmittelentwicklung.

- Fachleute der PHZH arbeiten an der Ausgestaltung des Lehrplans Englisch in der EDK-Ost mit.
- Im Rahmen des EDK-Projekts HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) sind Fremdsprachen- und Deutschdidaktiker/innen der PHZH beteiligt an der Ausarbeitung von landesweit gültigen Bildungsstandards. Diese können dann wirksam werden, wenn die Unterrichtsmodelle in den verschiedenen Kantonen kompatibel sind.
- Bei der Schaffung von neuen Lehrmitteln sind Mitarbeitende der PHZH namhaft beteiligt. Schon beim erfolgreichen Französischlehrmittel *Envol* schrieb eine Autorin der nachmaligen PHZH mit; das Lehrmittel *Explorers* (Englisch für die Mittelstufe) entsteht in Kooperation des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich mit Autor/innen der PHZH.
- In der Lehrerweiterbildung (Zusatzausbildung Englisch Primarschule) hat die PHZH (vormals als Pestalozzianum) Pionierarbeit geleistet und bisher insgesamt über 1000 Primarlehrpersonen dabei unterstützt, die Lehrbefähigung zu erlangen. Zum Programm gehören neben Sprachkompetenzkursen auch Auslandsaufenthalte als Assistant Teacher und Didaktikkurse.
- Zur aktuellen Einführung von Englisch bietet die PHZH Fachberatung mit begleitenden Angeboten für Lehrpersonen an.
- Zertifikatslehrgänge qualifizieren Lehrerinnen und Lehrer, Unterrichtsentwicklungsprojekte zum Sprachenlernen professionell zu gestalten. Die PHZH bietet dazu folgende Zertifikatslehrgänge an:

«Literalität – Lesen und Schreiben in Schule und Alltag», «Deutsch als Zweitsprache», «Fremdsprachen lernen» (Im Aufbau).

- Die Ausbildung der Studierenden wird laufend an die Erfordernisse einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik angepasst. Dabei wird mit einer gestuften Abfolge von Modulen sicher gestellt, dass alle Kenntnisse und Kompetenzen in Sprachdidaktik (Grundkurs Sprache, Deutschdidaktik I und II) und in Fremdsprachendidaktik (sprachübergreifendes Modul) erwerben, bevor sie sich in einer bestimmten Fremdsprache spezialisieren. Viele Studierende belegen auch Module im Bereich Migration und Deutsch als Zweitsprache.
- Im Rahmen eines dreijährigen Nationalfondsprojekts untersuchen Forschende der PHZH gegenwärtig Fragen der Mehrsprachigkeit, der Identitätsbildung und des schulischen Lernens von Fremdsprachen aus der Perspektive der Lernenden und Lehrenden.
- Mit Referaten und der Teilnahme an öffentlichen Debatten über die Fremdsprachenreformen sind Angehörige der PHZH als Fachleute im öffentlichen Diskurs präsent.

Mit ihrem Bildungskonzept geht die PHZH davon aus, dass Primarschülerinnen und Primarschüler zwei Fremdsprachen lernen können, wenn sie früh genug damit beginnen und die Synergien und Gemeinsamkeiten beim Lernen ausnützen. Damit sagt die PHZH Ja zu guten Bildungschancen für die Mehrzahl der Kinder. Vor dem kulturellen Hintergrund der mehrsprachigen Schweiz und aus wirtschaftspolitischen Bedürfnissen ist die Verwirklichung des Ziels «funktionale individuelle Mehrsprachigkeit» realistisch und wünschbar. Es lässt sich mit dem jetzt gelegten Fundament des Modells 3/5 erreichen.

Donnerstag, 28. September 06, 18.00 – 19.30 Uhr
Fremdsprachenlernen in der Primarschule:
Kurzreferate mit anschliessender Diskussion, Apéro
Aula der Pädagogischen Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, 8001 Zürich
Genauere Angaben ab Ende August unter:
www.phzh.ch/Veranstaltungen

Von **Roger Vaissière**

Prorektor Weiterbildung und Forschung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Ja, die Schule...

Ein Plädoyer für Mut, Sorgfalt und Wertschätzung im Umgang mit der heutigen Schule

Diesen Herbst verlässt Roger Vaissière die Pädagogische Hochschule als Prorektor Weiterbildung und Forschung und wechselt in den so genannten Ruhestand über. Im folgenden Beitrag bekennt er sich zur Institution Schule, der er ein Arbeitsleben lang gedient hat.

Ja, die Schule... Sie können diese Wortfolge lautmalerisch verschieden lesen: je nachdem wird eine andere Bewertung herauszuhören sein, ein leichtes Stöhnen (Schule als Last aus Schüler- oder Schülerinnenmund), leicht auffordernd (aus Elternsicht), fest und bestimmt, (die Schule soll..., Politikerin oder Politiker), kritisch abwägend (die Fachperson).

Gemeinsam an den Sprechenden ist Ihre Erfahrung, als ehemalige oder aktuelle Schülerinnen und Schüler, als Verantwortliche in einem bestimmten Aufgabenbereich. «Schule» ist immer das, was man von ihr kennt. Die Lehrperson, mit der man positive oder negative Erlebnisse verbindet, die (Mit-)Schülerinnen und -Schüler als Freunde (oder nicht), die Verlautbarungen von Lehrerorganisationen, Fachleuten oder von Journalistinnen oder Journalisten.

Gemeinsam an diesem Sprechen ist meist die Abwesenheit von positiven Konnotationen, von hoher Wertschätzung, von Zuschreibungen von «Excellence». (Man ist fast versucht, zu sagen: je mehr von «Excellence» die Rede ist, desto weniger hat die Schule die Chance, exzellent zu sein.) Gemeinsam am Sprechen über die Schule ist die Aufforderung zu Verbesserung, zu Veränderung. Es ist wie mit dem etwas zu kleinen Leintuch: man zieht da und dort, aber noch immer ist es zu kurz, und die Füsse bleiben kalt.

Die Tatsache der Dauerkritik an der Schule ist nicht weiter schlimm. Sie hat einerseits Tradition und ist andererseits in einer liberalen Demokratie Pflicht. Die Utopien und Ideologien der Vergangenheit (der Sonnenstaat, die pädagogische Provinz, und all die Versuche, in totaler Weise Staat, Gesellschaft, Wissenschaft, Ökonomie und Pädagogik ineinander aufgehen zu lassen), haben in einer Gesellschaft, in der die Aufklärung einer hoher Wert ist, nichts zu suchen. Der Dialog über Bildung und Schule setzt Kritik voraus. Er bedingt aber auch die Bewusstmachung des Standpunktes, von dem aus Kritik geübt wird.



© ProLitteris, 8033 Zürich / Fotostiftung Schweiz

Hans Baumgartner
Primarschüler vor dem
Spannerschulhaus,
Frauenfeld, 1937

In diesem Essay soll versucht werden, Bezugspunkte des Bildungsauftrags der Schule herauszuschälen, die für den Bildungsdialog nützlich sein können. Wissenschaftlich gehören die Gedanken in die Bereiche Schulpädagogik, Theorie der Schule und Theorie des Unterrichts. Systematische Bezüge zu diesen Wissenschaftsbereichen sind nicht zu erwarten. Meine Gedanken sind eher aus dem Hintergrund einer jahrelangen Erfahrung im Umgang mit angehenden und im Berufe stehenden Lehrpersonen, in der Beobachtung des Schullebens und in der Verfolgung des öffentlichen Diskurses erwachsen. Nebenbei sollen mit diesem Beitrag die Pädagogischen Hochschulen aufgefordert werden, markante Stellungnahmen zur Schulpädagogik zu erarbeiten. Die Öffentlichkeit braucht Bildungslandkarten für ihren Diskurs. Die Auffächerung in Spezialdisziplinen in den Pädagogischen Hochschulen stärkt zwar ihre wissenschaftliche Stellung, schwächt aber ihren Beitrag zur bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion.

Das Leben bildet

Mein geschätztes *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (Hrsg. W. Rein, 1907), das ich konsultiere, wenn ich wissen will, wie vor hundert Jahren über eine Sache gedacht wurde, teilt die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Leben in folgende Teilbereiche auf: «1. Die Schule als Vorbildnerin auf das Leben, 2. Die Schule als Vervollkommerin des Lebens, 3. Das Leben als Feindin und Mitarbeiterin der Schule». Der Punkt 2 ist uns etwas fremd, die anderen Aspekte sind uns aber durchaus vertraut: Heute sprechen wir von den Spannungsfeldern zwischen schulischer Bildung und gesellschaftlichen Anforderungen.

Dass das Leben und nicht die Schule bildet, ist eine uralte Figur der Schulkritik. Sie wirkt bis heute nach und lebt in konservativen Stellungnahmen zum Ausbau des Bildungssystems und zu Modernisierungen immer wieder auf. Modernisierungen wollen zwar die Distanz zwischen den Bildungswirkungen der Schule und den Anforderungen der Gesellschaft verringern. Die konservative Schulkritik geht aber von der Unvereinbarkeit von Schule und Leben aus. Nur die direkte Erfahrung im Lebensvollzug, nur das unmittelbare Umsetzen von (beruflichen) Anforderungen zeigt in ihrer Sicht Wirkung. Dass hinter diesen Auffassungen tief sitzende und vielfach negative Schulerfahrungen zu suchen sind, sollte immer wieder zu denken geben. Junge Menschen wollen handeln und nicht darüber reden. Oder wenn schon, wollen sie selbst reden und nicht nur dem Lehrer oder der Lehrerin zuhören. Zudem lehrt uns ja auch die Lernpsychologie, dass nur aktiv nachhaltig gelernt werden kann.

Die Reformpädagogik hat ihrerseits versucht, die Lebensferne und Erfahrungsschwäche der Schule aufzuheben. Ähnlich wie die Vor-Impressionisten, die das Atelier verliessen, um im Licht des freien Himmels zu malen, er-

obernten die Reformpädagogen die Natur als Bildungsraum oder brachten umgekehrt die Werkstatt des Handwerks in die Schule. Die Kritik an der quasireligiösen Grundausrichtung der Reformpädagogik ist zwar nicht unberechtigt, sie übersieht aber, dass reformpädagogische Bemühungen Antworten sind auf eine reale «Not» der Schule: ihre Lebensferne. Sprachen lernt man nun einmal besser «im Leben» als in der Schule. Die «richtigen» Erwachsenensportarten lernt man im Training des Clubs und nicht im Fach «Bewegung und Sport» in der Schulturnhalle usw.

Die heutigen Antworten auf diese Fragen können etwas differenzierter ausfallen. Die modernen Bildungswissenschaften haben uns Wege aus den alten Dichotomien aufgezeigt. Differenzierung und Klarheit braucht die Diskussion um den Bildungsauftrag der heutigen Schule. Dies meine ich, wenn ich zur Sorgfalt aufrufe. Der Bildungsauftrag kann nicht nur mit den ehemals schuleigenen Mitteln, mit Unterricht, mit Aufgaben und Prüfungen bewältigt werden. Die Rede vom «Kerngeschäft» Unterricht blendet weite Teile aus, die nicht bürokratisch von Läuten zu Läuten erledigt werden können. Die Schülerinnen und Schüler selber bringen «das Leben» in die Schule. Ihre Fragen (über das Leben) wollen diskutiert, beantwortet sein. Ihr Zusammenleben in der Schule ruft zu Auseinandersetzung, zu Regeln auf. Die Forderung der modernen Gesellschaft nach Training der Schlüsselkompetenzen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind Bildungsaufgaben, die nicht in einem Fach zu erledigen ist.

Die Didaktiken der Fächer selber haben differenzierte Bezüge zu ihren Wissenschaften und Lebenssphären eröffnet. Verstehen, Begreifen, Anwenden benötigt reiche Aufgabenstellungen. Lernen als Erforschen und Erkunden bringt automatisch den Bezug zu Natur und Kultur. Problemlösungsaufgaben im Team, Erkundungsgänge, Klassenlager etc. sind nicht nur «zur Abwechslung» da, sondern sind Umsetzungen des Bildungsauftrags. Das – neuerdings bereits wieder verteilte – so genannte spielerische Lernen im Sprachunterricht ist doch nichts anderes als die Nutzbarmachung des intensivsten Trainingsverhaltens von Heranwachsenden, des Spiels.

Die Schule bildet

Dies führt uns zu den spezifischen Stärken der Institution Schule. In einer Zeit, in der Lernen, Wissen, Kommunikation zu den Schlüsselbegriffen der Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung gehören, ist es eigentlich erstaunlich, dass die Institution Schule bei uns (im Gegensatz zu Finnland) nicht mehr Wertschätzung genießt. Ihre Kernkompetenz ist die Transformation von (traditionellen und aktuellen) Wissens- und Erfahrungsbeständen zu Lerngelegenheiten mit grundsätzlichem Bildungsgehalt. Ihre Bildungswirkung entfaltet sie durch das Zusammenwirken der folgenden sieben Elemente.

© Prolitteris, 8033 Zürich / Fotostiftung Schweiz



Hans Baumgartner:
Primarschülerin,
Rickenbach bei Wil SG,
1934

Die Struktur der Institution

Das Stöhnen der Schülerinnen und Schüler über die Schulpflicht ist zwar verständlich. Die Struktur der Institution wirkt jedoch nachhaltiger, als man gemeinhin (Schüler und Schülerinnen inbegriffen) annimmt. Die Pflicht zum regelmässigen Schulbesuch, zum Einhalten des Stundenplans ist ein elementares Bildungserlebnis auf dem Weg zum verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft. Noch wichtiger sind aber die «Inhalts-Settings», mit denen die Lernenden täglich zurechtkommen müssen: Die «Stundenpläne» bzw. der Lehrplan mit seiner Fächergewichtung bildet sich als Gegebenes, als gesellschaftliche Norm in den Köpfen der Heranwachsenden ab. Diese sollte für die

Schule einerseits Gelegenheit bieten, diese Tatsachen zu erläutern und verständlich zu machen, andererseits rufen sie nach Querstrukturen, nach fächerübergreifenden Projekten, womöglich über die Klassengrenzen hinweg.

Das Handeln der Lehrperson

Allein schon die Tatsache, dass im Normalfall die Bilder der Lehrpersonen der Kindheit bis ins hohe Alter kaum je vergessen werden, sollte die Bedeutung der «Persönlichkeit» der Lehrerin oder des Lehrers genügend aufweisen. «Persönlichkeit» ist hier bewusst in Anführungszeichen gesetzt, um nicht das Bild der idealen, charismatischen Lehrperson zu beschwören. Selbstverständlich ist es von

zentraler bildender Bedeutung, dass Lehrerinnen und Lehrer an einem grossen Teil der Inhalte und Themen, die sie vermitteln, auch selber sehr interessiert, früher sagte man «durchdrungen» von einem Fach, sind. Dieses Interesse können sie in ganz verschiedener Weise ausdrücken. Entscheidend sind folgende Tatsachen: Kinder beobachten sehr genau, wie ihre Lehrerin oder ihr Lehrer mit sich, mit Dingen und mit den andern Kindern umgeht. Sowohl dieses «indirekte» pädagogische Handeln, besonders aber die direkte Kommunikation mit einem Kind sollte von der Lehrperson immer wieder reflektiert werden. Geduldiges Zuhören, klare Anweisungen, Korrekturen bei Missverständnissen sind das A und O des pädagogischen Handelns und wirken fundamental mit beim Aufbau des Selbstbildes als Schülerin und Schüler.

Die Peers

Kinder und Jugendliche gehen gerne in die Schule, weil sie dort Freunde treffen. In einer Zeit der Kleinfamilien oder in Quartieren und Ortschaften, in denen Kinder sich nur mittels Abmachungen treffen können, ist der Treffpunkt Schule, die Klasse als sozialer Dorf- und Spielplatz äusserst wichtig für das Kinderleben geworden. Nicht zuletzt deshalb reagieren Kinder, Jugendliche und Eltern sensibler auf Störungen im Zusammenleben, auf Streit und Gewaltvorfälle. Diese Tatsachen fordern das gemeinsame pädagogische Handeln einer Schuleinheit geradezu heraus. Damit sind nicht nur Regeln und Gewaltpräventionskonzepte gemeint. Prosoziale Projekte sind ebenso wichtig: «Göttisystem» für die Erstklässler zur Einführung in den Betrieb Schule, altersgemischte Projekte, Anlässe mit der ganzen Schule: Feiern, Feste, gemeinsames Singen, Sternmärsche etc. (das klingt ja beinahe reformpädagogisch). Gemeinsame Projekte, die sich über eine längere Dauer erstrecken, sind wahrscheinlich wirkungsvoller als Projektwochen. Bekanntlich schauen Eltern sehr genau hin, mit welchen «Peers» ihre Kinder zur Schule gehen. Sie erhoffen sich positive und befürchten negative Einflüsse von Freundinnen und Kollegen auf ihr Kind. Die Schulen haben somit eine vertrauensbildende Aufgabe gegenüber den Eltern.

Die Bewältigung gestellter Aufgaben

Kinder wollen können. Lernen ist nur das Nebenprodukt auf dem Weg, eine selbst- oder fremdgestellte Aufgabe zu lösen. Der Kern des unterrichtlichen Geschehens in der Schule ist das Bewältigen von Aufgaben. Das pädagogische Handeln der Lehrperson im Rahmen der Unterrichtsaufgabe besteht in der Kunst, ihre Kinder oder Jugendlichen vor Aufgaben zu stellen, die sie noch nicht lösen können, deren Bewältigung sie ihnen zutraut. Das eigentliche pädagogische Moment ist die Zumutung an Lernende, etwas zu probieren, das noch nicht selbstverständlich im Könnensrepertoire verfügbar ist. Das Lernen auf dem Weg zur Auf-

gabenbewältigung besteht aus einer Vielzahl von miteinander verbundenen geistigen, sinnlichen und körperlichen Aktivitäten. Das Gemeinsame an ihnen ist der Versuchscharakter. Ich darf probieren, Fehler machen, nochmals von vorn beginnen. In dieser Phase sind Lehrkräfte Mutmacher, Anreger, Rückmeldung-Geber. Wahrscheinlich meint man genau dies, wenn man von Lerncoaches spricht. Die Bewältigung der Aufgabe ist Sache des bzw. der Lernenden allein. Dann wirkt sie bildend.

Trainingsphasen

Das kulturelle Repertoire, das Heranwachsende benötigen, um sich in der Gesellschaft bewegen zu können, braucht Übung, Training. Ein, zwei, dreimal eine Aufgabe gelöst zu haben, verinnerlicht das Können nicht. Viele neue Aufgaben benötigen die Verfügbarkeit von Wissens- und Könnensteilen. Genau wie Trainer auf dem Sportplatz, die immer wieder neue zielgerichtete Übungen erfinden, liegt die Stärke unserer Schule darin, den Lernenden sinnvolle, abwechslungsreiche Übungen zur Verfügung zu stellen. In allen Fächern gibt es Routinen, die sowohl im Leben gebraucht, wie auch für neue Aufgaben vorausgesetzt werden. Hier und nur hier haben Standards ihren Sinn und Zweck. Verstehensprozesse, Anmutungen, Erfahrungen, Kreativität können nicht standardisiert werden.

Normen und Werte des Zusammenlebens

Vom Zusammenleben war schon im Abschnitt über die Peers die Rede. Hier geht es um mehr, um politische Bildung. Die Schule ist der Ort, wo «vor-bildend» (wie es das *Encyklopädische Handbuch* meint) die politischen Dimensionen, die das demokratische Staatswesen ausmachen, erfahren werden können. Interessen, Mitsprache, Willensbildung, Festlegungen, Regeln, Gesetze können und müssen in der Kleingemeinde Schule zum Tragen gebracht werden. Weil im Unterricht (der höheren Stufen) die Thematik auch gelehrt und gelernt wird, können sich hier Praxis und Theorie begegnen.

Direktbegegnung mit Natur, Wissenschaft und Kultur

In der Folge der Schulkritik der Nachachtundsechziger Jahren habe auch ich gelegentlich die Abgeschlossenheit der Schule gegenüber der Gesellschaft beklagt. Angeregt durch dänische Schulbeispiele habe ich ernsthaft Schulen mitten ins «Leben» verpflanzen wollen. In Gewerbe- und Bürohäusern hätte es zwar noch «Schul-Zimmer» gegeben. Die Schüler wären aber die meiste Zeit helfend, lernend und arbeitend in Gewerbe- und Dienstleistungsbetrieben tätig gewesen. So einleuchtend diese Vision aus dem Blickwinkel des Praxisbezugs gewesen wäre, so unpädagogisch wäre sie geblieben. Die Schule bietet einen Schutzraum zur Verarbeitung von Erlebtem, einen Trainingsraum, in dem man noch nicht perfekt leisten muss. Trotzdem muss die

© Prolitteris, 8033 Zürich / Fotostiftung Schweiz



Hans Baumgartner.
Nach der Schule
(Korrekturarbeit),
Primarschule in
Frauenfeld (1936)

Türe gegen aussen offen sein. Begegnungen mit Persönlichkeiten aus allen Lebensbereichen, kulturelle Veranstaltungen, Entdeckungen in der Natur, (Schnupper-) Praktika gehören zum Bildungskonzept einer Schule. Ohne diesen Teil wäre sie tatsächlich eine Anstalt der grauen Theorie.

Der Bildungsauftrag in seinem Zusammenhang

Schulen brauchen einen klar formulierten Bildungsauftrag. Jeder Teil darin muss seinen Beitrag zum Ganzen leisten. Das Leitbild des Lehrplans des Kantons Zürich bildet – brillant geschrieben – eine Orientierungshilfe. Er ist aber eine Auflistung, kein Konzept. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten schon jetzt und unter der Führung der Schulleitenden noch systematischer bereits heute in den oben skizzierten Feldern. In vielen pädagogischen Bereichen leisten Lehrpersonen hervorragende Arbeit, ohne dass dies bei einem internationalen Vergleichstest je erfasst werden könnte. Auch die pädagogischen Hochschulen sollten in ihrer Arbeit von einem positiven Schulbild ausgehen. Auch wenn in den Augen der Fachleute noch vieles verbesserungswürdig ist, sollten die Pädagogische Hochschulen grundsätzlich von einer Wertschätzung der wichtigen Arbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen in der Praxis ausgehen, die sie nota bene einmal ausgebildet haben.

Unter dem Titel Forschung, Entwicklung und Beratung wäre es angezeigt, dass Pädagoginnen und Pädago-

gen sowie Schulentwicklungs-Fachleute gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern bestimmter Schulen ein auf die gegebene Situation bezogenes Bildungskonzept erarbeiten würden. Wenn dieses schlussendlich auch den Schülerinnen und Schülern, den Behörden und Eltern vorgestellt werden könnte, würden diese sicher rufen: die Schule: Ja!

Roger Vaissière Geb. 1943, Ausbildung zum Primarlehrer, ausgeübt in Bauma und in der Stadt Zürich; Studium der Pädagogik und weiterer sozialwissenschaftlicher Fächer an der Uni Zürich; Seminarlehrer für Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik; Leiter der Schulpraktischen Ausbildung am PLS Irchel; Leiter der Intensivweiterbildung und Vizedirektor am Pestalozzianum; Direktor des Pestalozzianums 1995 bis 2002; Prorektor Weiterbildung und Forschung der PHZH bis Herbst 2006.

Hans Baumgartner (1911–1996) gehört zu den grossen Fotografen der Schweiz. Sein Werk ist in der Fotostiftung Schweiz der Nachwelt zugänglich. Weil Baumgartner bis ins 50. Altersjahr als Lehrer im Kanton Thurgau tätig war, gibt es eine grosse Anzahl von Fotos aus der Schulwelt. Die ersten Bilder, die ich von ihm zu sehen bekam, waren die Landschafts- und Wanderbilder des «Wanderkalenders» für die Unterstützung der Jugendherbergen der 1950er-Jahre. Irgendwie merkte ich als Knabe, dass das andere Bilder waren als Jungfrau, Mönch und Eiger auf dem Wandkalender der Eltern. Später traf ich seine Fotografien in der Schweizerischen Lehrerzeitung an. Kaum ein Fotograf hat pädagogische Situationen so stimmig erfassen können, wie Hans Baumgartner. (Roger Vaissière)



Reinders, Heinz; Wild, Elke, Hrsg.

**Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung
des Jugendalters als Moratorium.**

Opladen: Leske + Budrich, 2003.

331 Seiten. € 24.90; CHF 26.80

Der Band versammelt Aufsätze, welche vom Transitionsansatz ausgehend – Jugend als Übergangs- und Verwandlungsphase – vermehrt die Idee des Moratoriums beleuchten – Jugend als «Time Out», als entpflichtete Auszeit. Beleuchtet werden die zentralen Themen des «Time Out» wie jugendspezifische Ausdrucksformen, Welt der Peers, Umgang mit Normen der Erwachsenenwelt, oder Jugend als Motor gesellschaftlichen Wandels

Ein Fundstück ist der Artikel von Markus Neuenschwander «Bildungserwartungen und Identitätsstatus», da er auf empirischen Forschungen in der Sekundarstufe basiert und sich auf schweizerische Verhältnisse abstützt. Der Beitrag beschreibt, wie nicht nur die Jugendlichen sozialisiert werden, sondern selbst Einfluss auf die geltenden Normen nehmen. Im Rahmen eines Nationalen Forschungsprojektes wurde in einer Berner Längsschnittstudie untersucht, welche Bildungserwartungen Jugendliche haben, d.h., was sie von den Lehrpersonen an Unterstützung im Bildungsprozess erwarten. In diesem Abstimmungsprozess spielt der eigene Identitätsstatus eine Rolle. Es ist jugendpsychologisch bedeutsam, dass Jugendliche je nach Identitätsstatus ihre Lehrpersonen unterschiedlich wahrnehmen und möglicherweise mit ihnen auch verschieden umgehen. Festgestellt wurde, dass die Erwartungen von Jugendlichen nicht generell an diejenigen der Lehrpersonen angepasst werden, sondern dass die Schüler/innen substanziell mitbestimmen. Diese wechselseitige Abstimmung scheint in der Regel zu gelingen, doch nicht immer: «Möglicherweise wünschen Jugendliche viel stärker als Lehrpersonen einen direkten Nutzen bzw. einen Anwendungsbezug des Unterrichts für ihr Leben nach dem Schulabschluss» (S. 231).

Martin Keller



Moser, Urs.

Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen. Bern: h.e.p. verlag, 2004.

285 Seiten. € 26.-; CHF 39.-

Der Übergang von der obligatorischen Schulbildung in die berufliche Grundbildung verläuft für viele Jugendliche alles andere als spannungsfrei. Die vorliegende Untersuchung (Zeitraum 2001/2002, 1420 KandidatInnen) des Zürcher Bildungsforschers Urs Moser beschreibt die Koordination (sowie entsprechende Mängel) zwischen der staatlichen Volksschulbildung und der staatlich-privatwirtschaftlich organisierten Berufsbildung am Beispiel von acht Schweizer Grossunternehmen. Durch die Verbindung der Untersuchungsergebnisse mit dem internationalen Schulleistungsvergleich PISA lassen sich die Resultate am Ende der obligatorischen Schulbildung in einem grösseren Kontext interpretieren. Das Buch enthält eine Fülle von Informationen und Ergebnissen, so dass nur eine kleine persönliche Auswahl daraus in geraffter Form wiedergegeben werden kann.

1. Für einen erheblichen Teil der Jugendlichen wird die Lehrstellensuche auch zu einem Problem, weil sie nicht über das notwendige schulische Wissen und Können verfügen – das sind gemäss der PISA-Studie rund 20%! Gleichzeitig haben die Ansprüche an Lehrlinge in den Betrieben deutlich zugenommen, und die Lehrstellen sind – besonders in den Wunschsparten der Jugendlichen – knapp.

2. Der Schweiz gelingt es, verglichen mit anderen OECD-Ländern, äusserst schlecht, Jugendliche aus immigrierten Familien in der Schule zu integrieren und sie ausreichend in den Kulturtechniken auszubilden. Entsprechend fällt es diesen Jugendlichen dann besonders schwer, eine Lehrstelle – oder gar noch eine anspruchsvolle – zu finden.

3. Jugendliche mit unzureichenden Lesekompetenzen fallen für anspruchsvollere Berufe aus dem Rennen. Umgekehrt verfügen Jugendliche, die sich erfolgreich für eine Lehrstelle bewerben, über signifikant

bessere Lesekompetenzen als Jugendliche mit einer Absage.

4. Die Anforderungen der untersuchten Grossunternehmen an Mathematik für eine Lehrstelle sind vor allem für Schüler/innen der Realschule so hoch, dass die meisten kaum Chancen haben. Die hohen Anforderungen der Grossunternehmen an die mathematische Grundbildung, aber auch die mittleren Ansprüche an die Lesekompetenzen der angehenden Lehrlinge führen dazu, dass die fachlichen Qualifikationen eines grossen Teils der Jugendlichen der Deutschschweiz am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht für eine Lehrstelle bei einem der acht Schweizer Grossunternehmen ausreichen. Mathematik fällt im Vergleich zu anderen fachlichen Kompetenzen bei der Selektion der Grossbetriebe stärker ins Gewicht.

5. Wahrscheinlich sind die durchschnittlichen Leistungen der Jugendlichen in der Sekundarstufe I nicht generell gesunken, aber die Anforderungen an die fachlichen Qualifikationen gestiegen, d.h., der Arbeitsmarkt verlangt zunehmend besser qualifizierte Jugendliche.

6. Die Prädiktoren des erfolgreichen Übergangs von der obligatorischen Schulbildung in die berufliche Grundbildung sind: a) der strukturelle Faktor Arbeitsmarkt (Lehrstellenangebot, Lehrstellennachfrage), b) der schulische Faktor Bildungssystem (Bildungsverlauf, Qualifikation, Beurteilung), sowie c) der persönliche Faktor Individuelle Merkmale (soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht, Verhalten). Wenig überraschend ist so beispielsweise die soziale Herkunft der Eltern sowohl ein zuverlässiger Prädiktor der Schulleistungen wie auch der Schulperspektiven der Jugendlichen (mit den üblichen Ausnahmen). Die Prädiktoren des Erfolgs bei der Lehrstellensuche bei den acht Grossunternehmen sind: a) die Schullaufbahn bzw. der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I, b) die Schulnoten (geringer Einfluss), c) das Geschlecht und die Muttersprache (geringer Einfluss), d) die mit dem PISA-Kurzttest erfasste Lesekompetenz und die mathematische Grundbildung, e) die Ergebnisse in den Eignungstests sowie f) die Einschätzung der Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Assessments. Schlüsselqualifikationen erfolgreicher Jugendlicher sind: überdurchschnittliche Team- und Kontaktfähigkeit, selbständiges Denken und Umgangsformen.

Jürg Frick



Fuchs, Toni; Berufsberatung Stadt Zürich.

Von der Bewerbung zur Lehrstelle.

Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB, 2005. 17 Seiten.

CHF 5.-; Klassensatz à 25 Mappen: CHF 89.-

Keine Theorie, sondern Pragmatik zeichnet das kleine Werk von Fuchs und Meier aus. Wer es aufschlägt, ist unvermittelt beim Thema.

Der Weg zum Lehrvertrag kann dornenvoll sein. Die von der Berufsberatung der Stadt Zürich und dem Schweizerischen Verband für Berufsberatung herausgegebene Mappe «Von der Bewerbung zur Lehrstelle» gibt häufig nachgefragte praktische Hilfen. Kurz und bündig, dazu sehr übersichtlich und graphisch ansprechend gestaltet, findet sich auf 14 Blättern viel Nützliches. Eine Vielzahl verschiedener Fragen wird beantwortet, zum Beispiel: «Wie suche ich eine Lehrstelle?», «Wie komme ich zu Adressen freier Lehrstellen?», «Wie sieht eine gute Bewerbung aus?», «Wie verlaufen Eignungsabklärungen?», «Wie kann ich mich optimal auf ein Vorstellungsgespräch vorbereiten?».

Die didaktisch aufbereitete Arbeitsmappe eignet sich gleichermassen für Selbststudium, Gruppen und Klassenunterricht. Symbole für «Ausfüllen», «Telefonieren», «Vorlagen sammeln», «Ich merke mir» und «Ich überlege, strukturiere, setze Prioritäten» erleichtern den Durchblick und animieren zu zielgerichtetem Studium.

Den Texten, Checklisten, Anweisungen und Ratschlägen liegt eine sehr optimistische Prämisse zugrunde: Eine passende Lehrstelle zu finden bedarf zwar der Anstrengung, ist aber (für jeden und jede) möglich. Vielleicht bedient die aus einer vereinfachenden Optik verfasste Broschüre nicht alle Lehrstellensuchenden gleichermassen. Das Set der vorgeschlagenen Problembewältigungsstrategien kann nicht allen Personen und Situationen gerecht werden. – Dies wäre aber zu viel verlangt! Eine Neuauflage sollte speziell die Bedürfnisse jener berücksichtigen, die es auf dem Lehrstellenmarkt besonders schwer haben.

Christoph Schmid



Schmid, Reinhard; Barmettler, Claire.

Berufswahl als Familienprojekt. Ein Arbeitsheft für Eltern. Bülach: S&B Institut für Berufs- und Lebensgestaltung, 2006.

28 Seiten. € 10.-; CHF 16.-

Das neu erschienene Arbeitsheft zur Berufswahl als Familienprojekt ergänzt das bereits in der 12. Auflage erschienene Arbeitsbuch *Wegweiser zur Berufswahl* aus dem gleichen Institut. Es richtet sich an Eltern, Klassenlehrpersonen und Berufsberater/innen. Speziell ist in diesem Zusammenhang, dass die Eltern durch ein Arbeitsmittel direkt angesprochen und bei ihren persönlichen Erfahrungen mit ihrer eigenen Berufswahl abgeholt werden. Das Zurückerinnern an deren damalige Gefühle und Befindlichkeiten wie auch auf ihre positiven und negativen Erfahrungen bei ihrer persönlichen Berufsfindung sollen den Eltern helfen, ihr Kind in einer entscheidenden und anspruchsvollen Zeit gut zu verstehen und optimal zu begleiten.

Die Zeit des Umbruchs und der Suche während der Pubertät verlangt von den begleitenden Erwachsenen viel Verständnis und Einfühlungsvermögen sowie ein gutes Rollenverständnis. Das Arbeitsheft thematisiert diese Forderungen sehr differenziert und stellt die Berufswahl als gemeinsames Familienprojekt dar. Die Berufswahl wird nur dann optimal, wenn die ganze Familie sich in den Prozess einbringt, indem Wertvorstellungen und Ansichten gewichtet, Meinungen abgegeben und Stellungen bezogen werden.

Kurz und prägnant werden sowohl das Schweizerische Bildungssystem wie auch der allgemein übliche Berufswahlfahrplan dargestellt. Die wesentlichen Phasen der Berufswahl Jugendlicher als Entscheidungsprozess werden mit ansprechenden Illustrationen und Graphiken dargestellt.

Fazit: Ein erfreuliches Produkt wartet auf einen erfolgreichen breiten Einsatz zur Unterstützung der Jugendlichen und deren Eltern bei der Berufswahl.

Zum Arbeitsheft *Berufswahl als Familienprojekt* liefert das Institut S&B, nebst dem längst bekannten *Wegweiser zur Berufswahl* für die Schülerinnen und Schüler, neu weitere Unterlagen in Form einer CD-ROM.

Zielpublikum ist dabei in erster Linie die Lehrerschaft der Sekundarstufe I, für welche das S&B Institut eine Weiterbildung zum Laufbahn-Coach anbietet. Sicher werden aber auch die Berufsberatungsstellen im Rahmen ihrer Arbeit als Kooperationspartner bei der Berufsfindung der Jugendlichen gerne auf die Unterlagen zurückgreifen. Die dadurch gewährleistete Transparenz durch das Verwenden der gleichen Arbeitsmittel und der daraus erarbeiteten Resultate unter allen an der Berufswahl Beteiligten ist ein wichtiges Erfordernis in einer entscheidenden Lebensphase der Jugendlichen – gleichzeitig auch Zeichen ehrlichen Bemühens zum Erreichen optimaler Lösungen im Sinn von «am gleichen Strick ziehen»!

Während einer zweijährigen Projektphase, mit der Unterstützung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT, dem Schweizerischen Verband für Berufsberatung SVB, von Travail Suisse und dem Schweizerischen Gewerbeverband SGV, besteht für interessierte Schulen die Möglichkeit, sich am bis Mitte 2007 laufenden Projekt zu beteiligen. Die Realisation, jeweils am Ende der siebten Klasse, übernimmt das S&B Institut in Zusammenarbeit mit Schule und Elternhaus Schweiz S&E. Die Umsetzung dieser Sensibilisierungskampagne startet mit einem kostenlosen Start-up-Elternabend, an welchem die Lehrpersonen ausführlich mit Unterlagen ausgerüstet werden. Die Daten werden in der Reihenfolge der Anmeldungen vergeben.

Der Medienverbund ist ausserhalb des Projektes erhältlich und umfasst eine CD-ROM mit sämtlichen Informationen und Unterlagen zum Elternabend (Powerpoint-Präsentation, diverse Vorlagen und Hintergrundinformationen), 20 Exemplare des Elternhefts *Berufswahl als Familienprojekt* sowie 1 Exemplar *Wegweiser zur Berufswahl*. Die Organisation der Veranstaltungen liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer.

Der Medienverbund unterstützt eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern bei der Berufswahl: Jugendliche (Eltern, Familie) – Schule – Berufsberatung – Ausbildungsbetriebe.

Robert Walter



Matt, Peter von.

Die Intrige.

Theorie und Praxis der Hinterlist.

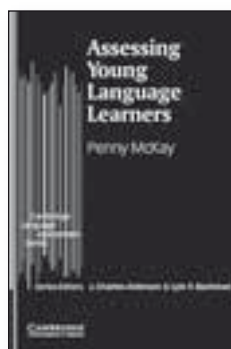
München: Hanser, 2006. 499 Seiten.

€ 25.90; CHF 46.20

In Tagen überbordender Fussball-WM-Begeisterung war sich Peter von Matt, emeritierter Professor für neuere deutsche Literatur an der Universität Zürich, nicht zu schade, sich als engagierter Zeitgenosse zur Problematik eines neu aufflammenden Patriotismus (rotweisse T-Shirts, Fahnen etc.) pointiert-witzig zu äussern. Ebenso unprofessoral ist sein stets anregend-erhellender Umgang mit Literatur. So widmete er sich bereits früher den Treulosen (*Liebesverrat*, 1989) oder dem Familiendesaster (*Verkommene Söhne, missratene Töchter*, 1995). Sprachlich-gedanklich auf höchstem Niveau und dennoch immer verständlich geht von Matt in seinen spürbar lustvollen Recherchen, die auch etliche Sammelbände füllen, weit über die Grenzen des germanistischen Fachgebiets hinaus.

Beglückend ist nun auch die Lektüre seines jüngsten Werks, dessen kühner weltliterarischer Bogen sich von der Bibel und Homer über Shakespeare, Corneille, Lessing, Schiller, Balzac bis zu Patricia Highsmiths Ripley-Romanen oder Frederick Forsyths Spionagethriller *Der Schakal* spannt. Hohe Klassik wie Trivalliteratur sind für von Matt gleichermassen geeignet, sein Modell der Intrige, in der Elemente wie Verstellung, Maske und Verkleidung eine tragende Rolle spielen, eindrücklich zu exemplifizieren. Zu jeder Intrige, mit der oft eine Gegenintrige einhergeht, gehört unabdingbar die Anagnorisis, das heisst ihre oft gefürchtet-verblüffende Aufdeckung in Form des Wiedererkennens – das eigentliche «Haupt- und Kronereignis des Intrigenprozesses». Bei von Matt verkommt sein Intrigen-Modell nie zum geisttötenden Schema, sondern leitet uns dank subtil-spannender Interpretation dazu an, auf ebenso lehrreichen wie vergnüglichen Lesereisen je unterschiedliche Irr- und Paradieswege des homo sapiens kennen zu lernen.

Georges Ammann



McKay, Penny.

Assessing Young Language Learners.

The Cambridge Language Assessment Series.

Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

388 Seiten. € 24.40; £ 18.95

Früher Fremdsprachenunterricht ist momentan ein breit diskutiertes Thema. Die Vorteile eines zeitigen Beginns des Erwerbsprozesses werden mittlerweile gemeinhin anerkannt, und die meisten Kantone haben entweder mit Frühfranzösisch oder Frühenglisch bereits begonnen oder kündigen eine Einführung für die nahe Zukunft an. Lediglich Diskussionen um die Anzahl an Fremdsprachenangeboten auf der Primarstufe vermögen die Gemüter noch wirklich zu erregen.

Bis anhin erst wenig erörtert wurden dagegen Fragen der Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen junger Lernender. Da Unterricht und Beurteilung stets Hand in Hand gehen und sich unweigerlich auch gegenseitig beeinflussen, verdient diese Thematik jedoch vermehrte Beachtung: Spezifische Gruppen von Lernenden rufen ebenso wie spezifische methodische Ansätze nach geeigneten Formen der Evaluation. Zudem kann der Tragweite von pädagogischer Diagnostik kaum je zu viel Bedeutung beigemessen werden, vor allem nicht, wenn es dabei um Lernende geht, deren Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl noch sehr fragil sind.

McKay setzt sich in ihrer Publikation eingehend mit dem Thema der Erfassung und Beurteilung von fremdsprachlicher Kompetenz auseinander und beleuchtet insbesondere die Eigenheiten der Bewertung von jungen, das heisst ca. fünf- bis zwölfjährigen Lernenden. Sie legt dar, warum die Erfassung von fremdsprachlicher Kompetenz idealerweise an situierte Aufgaben gebunden ist, und welchen Anforderungen kommunikative Aufgabenstellungen und Testtechniken genügen müssen, um der kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Entwicklung dieser Altersstufe gerecht zu werden. Dabei differenziert sie nach mündlichen und schriftlichen Teilkompetenzen und konzentriert sich –

mit Ausnahme eines abschliessenden Kapitels zu gross angelegten Tests – auf die Evaluation im schulischen Kontext.

Obwohl auch einige konkrete Aufgabenbeispiele präsentiert werden, richtet sich der Hauptfokus auf die Befähigung von Lehrpersonen und andern Beurteilenden von fremdsprachlicher Kompetenz zu eigener, zielgruppengerechter Evaluationstätigkeit. Nebst einleitenden Ausführungen zu den charakteristischen Aspekten von frühem Fremdspracherwerb finden sich daher zunächst detaillierte Ausführungen zur Testkonstruktion, auch dies stellenweise differenziert nach Teilkompetenzen. Erörtert werden namentlich zentrale Charakteristika der Erfassung von mündlicher Sprache sowie von Lese- und Schreibkompetenz, Kriterien der Textwahl, Aufgaben- und Antwortformate, aber auch die Problematik der Kombination von Teilkompetenzen in einer Aufgabenstellung.

Ein weiteres Augenmerk gilt anschliessend der Analyse und Beurteilung der erfassten Kompetenzen. Themen wie die Ausarbeitung von geeigneten Kriteriensets, Ratingskalen und Bewertungsrastern sowie deren Anwendung und Auswertung werden umfassend und sorgfältig erörtert und anhand von Beispielen dokumentiert. Gleichzeitig werden Mittel und Wege aufgezeigt, um fremdsprachliche Leistungen auch jenseits der üblichen Tests in alltäglichen Unterrichtssituationen zu erfassen und auf diese Weise Lernfortschritte zu dokumentieren. Am Rande werden schliesslich weitere Formen der Evaluation wie Portfolios und Selbstbeurteilung thematisiert.

Insgesamt schafft diese Publikation die Verbindung von Theorie und Praxis in vorbildlicher Weise: Abgestützt auf die wesentlichen Erkenntnisse der aktuellen Forschung – zugegebenermassen ist die Datengrundlage in diesem relativ neuen Forschungsbereich stellenweise noch eher bescheiden – skizziert McKay praxisorientierte Lösungen, die im Unterrichtsalldag mit jungen Fremdsprachenlernenden umgesetzt werden können. Bei aller wissenschaftlichen Ernsthaftigkeit sind die Ausführungen leicht verständlich und die Lektüre kann daher all jenen empfohlen werden, die sich auf die eine oder andere Weise mit frühem Fremdspracherwerb auseinander setzen.

Ruth Keller-Bolliger



Wieler, Petra, Hrsg.

Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten.

Freiburg i. Br.: Fillibach, 2005. 216 Seiten.

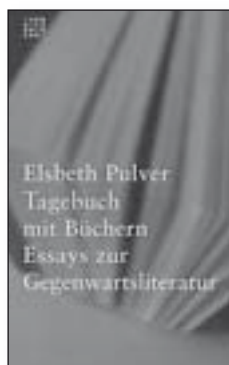
€ 18.50; CHF 32.70

Der in Freiburg/Br. angesiedelte Fillibach Verlag hat sich mit einem attraktiven Programm vor allem im Bereich der Deutschdidaktik einen Namen gemacht. Vor dem Hintergrund der sozial, ethnokulturell und sprachlich gemischten Klassen wird Deutschdidaktik dabei in einem interkulturellen Sinn verstanden. Ebenso geht das Programm auf die Medienvielfalt ein, die die kindlichen und jugendlichen Lebenswelten mitprägt und im schulischen Unterricht vermehrt berücksichtigt wird.

Diese Richtlinien sind auch im vorliegenden, von Petra Wieler herausgegebenen Band umgesetzt. Narratives Lernen meint einerseits «Erzählen Lernen» und andererseits «Lernen durch Erzählen». Dass die Ausbildung dieser Fähigkeiten dem Einfluss der sich rasch wandelnden Medienumgebung ausgesetzt ist, wird ebenso klar, wie die Tatsache, dass Kinder, je nach medialer Praxis im Elternhaus, mit unterschiedlich ausgebildeten narrativen Fähigkeiten in die Schule kommen.

So erörtert Mechthild Dehn das Erzählen Lernen «an und mit Geschichten in der Begegnung mit alten und neuen Medien». Wie Kinder auf die unterschiedlichen narrativen Strukturen alter und neuer Medien reagieren, ist auch der Gegenstand von Petra WIELERS Beitrag. Mit besonderem Blick auf Migrantenkinder zeigt Johannes Merkel, wie das Geschichtenerzählen sprachliche Kompetenzen von Kindern anregen kann. Dass das Vorlesen von Geschichten im Unterricht nicht eine veraltete didaktische Form ist, zeigt Kaspar H. Spinner auf. Er ergänzt das traditionelle Vorlesen durch ein Instrumentarium an höreraktivierenden Unterbrechungen, welche die Kinder für die narrativen Strukturmuster sensibilisieren. – Nicht zuletzt dank vieler Beispiele kindlicher Äusserungen ist dieses wissenschaftliche Buch ein Lesegenuss.

Thomas Hermann



Pulver, Elsbeth.

Tagebuch mit Büchern.

Essays zur Gegenwartsliteratur.

Zürich: Theologischer Verlag, 2005.

317 Seiten. € 22.50; CHF 36.–

In diesem Essayband spiegelt sich die bei uns seltene Tätigkeit Elsbeth Pulvers, die seit rund 20 Jahren als freiberufliche Literaturkritikerin in der Zeitschrift *Reformatio* (und in Tageszeitungen) regelmässig ihre Leseerfahrungen veröffentlicht. Dass die von ihr bevorzugte Form des Tagebuchs seine Frische und Gültigkeit über den Tag hinaus bewahrt, verdankt sich ihrer über die Jahre gewachsenen Kompetenz, mit der sie die Landschaft der neueren schweizerischen Gegenwartsliteratur erkundet und den von ihr als wichtig erachteten Autorinnen und Autoren wie E. Y. Meyer, Beat Sterchi, Erika Burkart, Erica Pedretti, Hans Boesch, Gerhard Meier, Hermann Burger und Markus Werner ebenso informative wie anregende Betrachtungen widmet.

Pulver lässt sich aber auch gerne auf Werke ein, die zeitlich etwas weiter zurückliegen (Robert Walser, Friedrich Glauser, Kurt Guggenheim, Albin Zollinger), zur europäischen Weltliteratur gehören (Marcel Proust, Virginia Woolf, Claude Simon, Lars Gustafsson) oder ihr wegen ihrer herausragenden Autorinnen (Anna Felder, Veza Cerneti, Laure Wyss oder Alice Rivaz) aufgefassen sind.

Obwohl Pulver lange Jahre als Deutschlehrerin und Volkshochschuldozentin gewirkt hat, ist ihre Literaturvermittlung weder trocken akademisch noch penetrant didaktisch. Herbeigeredete Trends oder Animositäten, die den Literaturbetrieb in oft so unguter Weise bestimmen, können ihr den nicht selten von freundschaftlicher Verbundenheit geprägten Zugang zu Büchern und Autoren nicht verbauen. Trotz oder vielleicht auch dank solcher Affinitäten bleiben jedoch ihre auf einer soliden literaturwissenschaftlichen Grundlage kritisch abgestützten Essays stets sachlich und verdienen allein schon deshalb unsere hohe Wertschätzung.

Georges Ammann



inform@: 10 Ideen rund um den Computer – ICT im Unterricht. Kindergarten/Unterstufe 1

bzw. Mittelstufe/Oberstufe 1.

Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag

St. Gallen, 2006. 46 Seiten. Je CHF 19.–

Bereits im Vorspann bringt das Autorenteam Sinn und Zweck der beiden Broschüren auf den Punkt: Es will Ideen aufzeigen, wie der Computer im Unterricht sinnvoll und nicht zu zeitaufwändig integriert werden kann. Dies ist den Autorinnen und Autoren in mehrfacher Hinsicht gelungen:

Die Unterrichtsvorschläge sind jeweils einer Stufe und den drei Lernbereichen Information/Kommunikation, Kreatives Arbeiten und Lernen/Üben zugeordnet.

Die Unterrichtsvorschläge sind einheitlich aufgebaut: In einem Steckbrief werden zuerst Lernbereich, ICT-Voraussetzungen, benötigte Software, Zeitbedarf, Zielsetzung und Zusatzmaterial aufgelistet.

Stichwortartig werden die Lernprozesse Einführung, Umsetzung und Reflexion beschrieben, gefolgt von Fotos zur Veranschaulichung.

Die Durchführung ist in Lernschritte aufgeteilt unter Angabe der Lektionsanzahl, der gewählten Sozialform und der verwendeten Medien und Materialien.

Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter, Anleitungen und Vorlagen können unter www.lehrmittelverlag.ch/downloadsheruntergeladen werden.

Jede Unterrichtseinheit wird mit ergänzenden Tipps, weiterführenden Ideen und Hinweisen für einen möglichen Transfer in benachbarte Stufen abgeschlossen.

Mein persönliches Fazit: Die Broschüren präsentieren sich ansprechend, ermuntern zur Nachahmung und erleichtern den Lehrpersonen die Umsetzung im eigenen Unterricht. Wechselnde Sozialformen sowie eine vielseitige Medien- und Materialwahl sind gut dosiert und bereichern die Lektionen, die ganzheitlich und fächerübergreifend aufgebaut sind. Man merkt, dass hier Fachleute am Werk waren: Die Unterrichtsideen wurden von Lehrpersonen entwickelt und mit Klassen erfolgreich erprobt.

Iris Schärer-Huber

Informationen aus der Bildungsforschung

Am Beginn dieser Zusammenstellung stehen drei Untersuchungen zum Thema der schulischen Integration. Sie zeigen, dass Integrationsprobleme in der ganzen Schweiz und auf allen Schulstufen – bis hin zu den Universitäten – eine starke Beachtung erfahren. Die Forschungsberichte aus den Kantonen Genf und Aargau belegen zudem, dass Integrationskonzepte sehr erfolgreich durchgeführt werden. Bewertungen wie «sehr positive Bilanz» oder «gute Noten» unterstreichen diese erfreuliche Tatsache.

Der Bericht aus dem Nationalen Forschungsprogramm 45 belegt aber, dass die Stolpersteine nicht mit der Pädagogik beginnen: «Zugänglichkeit von Unterrichtsräumen» oder das Fehlen von «rollstuhlgängige Rampen» zeigen, dass die Klippen auf einer basaleren Ebene beginnen.

Versuch mit einer Teilintegration geistig behinderter Schüler auf der Genfer Orientierungsstufe

Bei dieser Studie ging es um eine erste Beurteilung der Auswirkungen, die sich aus der Eröffnung (im September 2004) einer Integrationsklasse für Geistigbehinderte innerhalb einer Schule des Genfer Cycle d'orientation ergab. Gemäss dem Konzept besucht jede Schülerin, jeder Schüler der Behindertenklasse einen Teil des Unterrichts mit einer «Normalklasse», also einer Klasse aus nicht behinderten Schülerinnen und Schülern.

Insgesamt kommt der Evaluationsbericht doch zu einer sehr positiven Bilanz des Versuchs. Als erstes sind die Befriedigung und der Ansporn zu erwähnen, welche die jungen Behinderten erleben, sowie die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins, ihrer Selbständigkeit und ihrer Fähigkeiten im Umgang mit anderen. Erfreulich sind aber auch die positiven Feststellungen der Lehrpersonen, sowie die Zunahme verantwortlichen Verhaltens im gesellschaftlichen Umgang mit Behinderten und die Versachlichung der Vorstellungen von geistiger Behinderung bei den unbehinderten Schülerinnen und Schüler. Etwas kritisch äussert

sich der Bericht dazu, dass das Projekt vor allem von schulischer Integration rede, in der Praxis die spezifisch schulischen Aspekte fast völlig unberücksichtigt lasse.

Institution: Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, 12, Quai du Rhône, 1205 Genève

Kontaktperson:

Françoise Osiek (francoise.osiek@etat.ge.ch),
Jacqueline Lurin (jacqueline.lurin@etat.ge.ch)

Integrative Schulungsform im Kt. Aargau

Im aargauischen Bildungswesen bestand die standardisierte Form des Umgangs mit schulisch schwachen Kindern lange Zeit in der Zuweisung zu einer Spezialklasse. Seit 1998 nun lässt das Schulgesetz den Gemeinden die freie Wahl zwischen Kleinklassen und der so genannten Integrativen Schulungsform (ISF), bei der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in ihrer gewohnten Klasse bleiben können und dort durch schulische Heilpädagogen bzw. Heilpädagoginnen unterstützt werden. Bisher sind es allerdings nur etwa 15 unter den über 200 Gemeinden, die der Aargau zählt, die sich für das integrative Modell entschieden haben. Im Auftrag der aargauischen Behörden hat ein Zürcher Forschungsteam das aargauische Modell der integrativen Schulungsform begutachtet. Die Beurteilung beruht im Wesentlichen auf den Ergebnissen von strukturierten Interviews mit 83 ausgewählten Personen, die in verschiedenen Funktionen an der Ein- oder der Durchführung der Neuerung beteiligt sind und waren.

Die Evaluation gibt der Integrativen Schulungsform, wie sie im Aargau praktiziert wird, insgesamt gute Noten. Die Neuerung trägt um so reichere Früchte, je geschlossener in einem Schulhaus das Team hinter der Idee steht; basiert ISF hingegen nur auf dem Engagement einer oder weniger Einzelpersonen, so ist das Modell fragil und kann durch relativ geringfügige Vorkommnisse bedroht werden. Der wichtigste negative Punkt scheint im beträchtlichen zusätzlichen Zeitaufwand zu liegen, den die Kommunikation einer erhöhten Anzahl

von mit einem Kind oder einer Klasse beschäftigten Personen untereinander verursacht (Besprechungen, Sitzungen, Protokolle von Beobachtungen, Erstellen von Berichten usw.). Andererseits beschränken sich die positiven Aspekte nicht nur auf die Auswirkungen auf die Kinder, die von den integrierten Fördermassnahmen sowohl hinsichtlich der kognitiven wie auch der Selbst- und Sozialkompetenzen profitieren; sie betreffen auch die Schulhauskultur im Ganzen, das pädagogische Klima und die Schulentwicklung. Unter anderem auf der Grundlage dieses Berichts erarbeiten die aargauischen Bildungsbehörden nun Massnahmen, welche mehr Gemeinden dazu ermutigen sollen, auf das ISF-Modell einzuschwenken.

Institution: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 5, Postfach, 8021 Zürich; in Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S)

Kontaktperson: Personne à contacter: Vittorio Emanuele Sisti-Wyss, Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (vittorio.sisti@ag.ch)

Behinderte Studierende an schweizerischen Hochschulen

Eine im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 45, «Probleme des Sozialstaats», angesiedelte Studie fragte nach den Problemen, mit denen sich behinderte Studierende an schweizerischen Universitäten konfrontiert sehen. An die 12% der an den drei ausgewählten Hochschulen Befragten bezeichneten sich als behindert oder chronisch krank, und etwa die Hälfte von ihnen gab an, dadurch im Studium beeinträchtigt zu sein. Die Studierenden mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit verteilen sich nicht gleichmässig auf die Fakultäten und Fächer. So ist es etwa viel wahrscheinlicher, dass Behinderte Theologie studieren als Wirtschaftswissenschaften. Die Schwierigkeiten, die den Studierenden an der Universität begegnen, treten besonders deutlich zu Tage im Falle psychischer Erkrankungen, bei Hörbehinderungen, bei Beeinträchtigungen im Bereich des Zentralnervensystems sowie bei Drogensüchtigen.

Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit, die Implikationen jeder einzelnen Behinderung für das Studium genau abzuklären, wenn es darum gehen soll, die studi-

umsbezogenen Bedürfnisse adäquat zu bestimmen, und sie warnen, ein allzu subjektiver Blick bei dieser Bestimmung könne leicht in die Irre führen. Ferner weisen die Autorinnen darauf hin, dass auch ganz praktischen Aspekten gebührend Beachtung geschenkt werden muss, wie etwa der Zugänglichkeit von Unterrichtsräumen. Dass rollstuhlgängige Rampen manchenorts immer noch fehlten, sei ein Beleg dafür, dass für viele Architekten die Behindertengerechtigkeit als Prinzip des Bauens noch keine Selbstverständlichkeit sei. Als diskriminierend können laut Ansicht der Autorinnen auch die langen Fristen der Invalidenversicherung bezeichnet werden, die sie in Anspruch nehmen, bevor sie über die Gewährung von Hilfen an behinderte Studierende entscheide. Es sei übrigens überraschend, wie zurückhaltend latent Berechtigte um die Gewährung von Versicherungsleistungen nachsuchten, die doch für sie geschaffen seien; für viele komme ein Gesuch an die IV einer Kapitulation vor den Schwierigkeiten gleich. Manche Studierenden kritisierten eine gewisse Voreingenommenheit bei den Dienstleistungen der IV; so tendierten die IV-Beratungsstellen zu möglichst kostengünstigen Lösungen und rieten somit meist zu Studiengängen, die innert kurzer Zeit abgeschlossen werden könnten.

Institution: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Hirschengraben 28, Postfach, 8090 Zürich
 Kontaktperson: Judith Hollenweger (judith.hollenweger@phzh.ch)

Maturitätsreform im Kt. Aargau: externe Evaluation des aargauischen Modells

Die im Kanton Aargau gewählte Umsetzung des eidgenössischen Maturitätsanerkennungsreglements (MAR basiert auf einer zweistufigen Ausbildung: Auf eine zweijährige Grundausbildung in der 1. und 2. Klasse mit einer Auswahl von vier Akzentfächern als Vorbereitung auf die Wahl der Schwerpunktfächer folgt eine zweijährige Vertiefungsstufe mit den Fächern des MAR-Wahlbereichs. Die Schwerpunktfächer – sie sind das Hauptmerkmal der individualisierten Bildungsprofile, die mit der Reform angestrebt wurden – müssen somit erst beim Übergang in die Vertiefungsstufe festgelegt werden; der Entscheid wird durch die mit den Akzentfächern gemachten Erfahrungen aber vorbereitet und erleichtert. Die externe Evaluation bezog sich vorwiegend auf schriftliche Befragungen und In-

terviews bei verschiedenen Gruppen von Betroffenen: Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen, Mitglieder des Leitungsausschusses der kantonalen Projektleitung MAR usw.

Die Evaluationsergebnisse sind positiv, und insbesondere die Zweistufigkeit der Ausbildung wird als eine Stärke des Aargauer Modells betrachtet; dieser Meinung sind die Schulleitungen einhellig und die Lehrkräfte in einer deutlichen Mehrheit. Dass das Erziehungsdepartement die Konkretisierung der aargauischen Maturitätsreform an eine Projektorganisation delegiert hatte, in welcher schulnahe Kreise gut vertreten waren, hat wohl viel zur breiten Akzeptanz der Reformschritte beigetragen. Die im Evaluationsbericht enthaltenen Vorschläge betreffen eher Details; zum Beispiel scheint der Akzent Moderne Sprachen ein zu wenig klares Profil aufzuweisen, was dazu führt, dass doch recht viele Schülerinnen und Schüler ihren Entscheid für dieses Akzentfach bedauern, wobei der wichtigste Grund für die Unzufriedenheit darin zu liegen scheint, dass die Inhalte nicht den Erwartungen entsprechen. Eine Schule (Zofingen) hat gute Erfahrungen gemacht mit altersgemischten Gruppen für den Unterricht in Schwerpunktfächern; das Evaluationsteam empfiehlt den anderen aargauischen Mittelschulen, eine Übernahme dieser Form des Unterrichtens zu prüfen.

Institution: Interface – Institut für Politikstudien, Seidenhofstrasse 12, 6003 Luzern, 041 412 07 12
 Kontaktperson/Personne à contacter: Hans-Martin Binder (binder@interface-politikstudien.ch)

Medienkompetenzen in der Informationsgesellschaft

Laut der Befragung von Jugendlichen kommt den Eltern eine wichtige Rolle beim Erwerb von Medienkompetenz zu; für viele Medien stehen sie an erster oder zweiter Stelle. Nur für das Medium Buch wird der Lehrperson die wichtigste Rolle zugeschrieben. Aber die starke Position der Eltern hängt auch weitgehend von ihren eigenen Kompetenzen in einem Bereich zusammen; so kommt ihnen bei den Computerspielen kaum Bedeutung zu, weil sie meistens auch nicht viel davon wissen – in diesem Bereich kommt erwartungsgemäss die Peer-group am stärksten zum Zuge.

Die Lehrpersonen fühlen sich primär in Sachen Lesekompetenzen für geschriebene

oder gedruckte Texte zuständig; Unterricht im Lesen der Bilder, die in der audiovisuellen Medienwelt omnipräsent sind, übersteigt laut ihren Angaben ihre Kompetenz. Dafür sei die Familie zuständig. Dort herrschen nach Geschlecht aufgeteilte Zuständigkeiten: Das Feld der Mütter ist primär das konventionelle Lesen, während die audiovisuellen und die Computermedien Sache der Väter sind – welche aber deutlich weniger Zeit für Erziehungsarbeit aufwenden, womit die Kinder in diesem Bereich allzu oft sich selbst überlassen bleiben.

Institution: Hochschule für Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, CH-8032 Zürich

Kontaktperson/Personne à contacter: Daniel Süss (dsuess@hapzh.ch)

Evaluation des Englischunterrichts an den Primarschulen des Kt. Appenzell Innerrhoden

Er hat sich als erster Kanton der Schweiz für Englisch als erste Fremdsprache entschieden, und seit dem Schuljahr 2001/02 wird sie ab Beginn der 3. Klasse unterrichtet. Vor den Sommerferien 2005 wurde in allen sechsten Klassen (N = 17) nach vier Jahren Unterricht eine Evaluation durchgeführt; es handelte sich dabei um die zweite, nachdem schon vor den Sommerferien 2003, am Ende des zweiten Jahres Tests durchgeführt worden waren. Die 17 Klassen (49,4% Jungen und 50,6% Mädchen) sind weitgehend homogene Gruppen; neun von zehn sprechen in ihrer Familie Schweizerdeutsch. Ebenso hoch ist der Prozentsatz jener, denen es laut eigenen Angaben Spass bereitet, Englisch zu lernen, und 80% geben dafür Beweggründe an, die als intrinsische Motivation verbucht werden können. Auch die Lehrkräfte stehen geschlossen hinter dem Englischunterricht auf der Primarstufe; sie fühlen sich hinreichend für ihre Aufgabe qualifiziert und legen Wert darauf, einen Unterricht zu erteilen, bei dem die Kinder Freude haben.

Institution: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau
 Kontaktperson/Personne à contacter: Ursula Bader (ursula.bader@fhnw.ch)

1 Die hier publizierten Informationen gehen zurück auf: Information Bildungsforschung, Ausgaben 2, 2006 (Schweizerische Koordination für Bildungsforschung) www.skbf-csre.ch

Lebenswelten von Migrantenjugendlichen

Die Tagung «Jugend, Migration, Medien» widmete sich dem Dialog zwischen Forschung und Praxis

Von Susan Gürber

Gemeinsam mit dem Institut für Publizistik und Medienwissenschaften (IPMZ) der Universität Zürich, der Stiftung Bildung und Entwicklung und der Bildungsdirektion des Kantons Zürich lud die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) zu einer Tagung zum Themenkreis «Jugend, Migration, Medien» ein. Neben der Dissemination von Forschungsergebnissen, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel» (NFP 52) erarbeitet worden waren, verfolgten die Tagungsorganisatorinnen und -organisatoren das Ziel, eine Plattform zu bieten für einen konstruktiven Austausch zwischen der Forschung und der schulischen Praxis.

In ihrer Begrüssungsrede nahm die Bildungsrätin Charlotte Peter, die sich durch die Tagungseinladung in ihren beiden Rollen, als Lehrerin in einem Quartier mit hohem Anteil an Migrationsfamilien, wie als Bildungspolitikern, angesprochen fühlte, dieses Ziel auf. Mit ihrem Plädoyer für eine Zusammenarbeit von Forschung und Praxis in gegenseitiger Wertschätzung unterstrich sie die Unverzichtbarkeit eines solchen Dialogs für die Entwicklung einer zukunfts-fähigen Volksschule, in der den individuellen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen Rechnung getragen werden soll.

Der Vormittag der Tagung stand im Zeichen der Vermittlung von verschiedenen Forschungsergebnissen aus Projekten, die die Lebenswelten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersuchten.

Der Stellenwert von Massenmedien

Heinz Bonfadelli vom IPMZ und Heinz Moser von der PHZH stellten Ergebnisse aus ihrem im Rahmen des NFP 52 durchgeführten Forschungsprojekts «Mediennutzung und kultureller Hintergrund: Medien im Alltag von Jugendlichen und ihren Eltern» vor, das die erste umfassende Untersuchung zur Mediennutzung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund darstellt. Wäh-



Heinz Bonfadelli stellt Forschungsergebnisse zur Mediennutzung vor

rend eine quantitative Erhebung in Erfahrung brachte, wie stark der kulturelle Hintergrund für Mediennutzung und Medienzugang prägend ist, fragte eine qualitative Erhebung nach den Rollen, die die Medien und ICT für die Identitätsbildung bei Jugendlichen im familiären und interkulturellen Setting spielen. Hierfür wurde eine ethnografische Feldstudie durchgeführt, während der acht Familien mit türkischem oder türkisch-kurdischem Hintergrund über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren mehrmals besucht, mit Eltern und Kindern Interviews geführt und die Jugendlichen eingeladen wurden, ihre Lebenswelten fotografisch zu dokumentieren.

Das Forschungsteam fand heraus, dass Massenmedien bei Schweizer Jugendlichen wie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen hohen Stellenwert haben und omnipräsent sind, was sich auch an der Medienausstattung des eigenen Zimmers zeigt. Computer und TV finden sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund öfters im eigenen Zimmer als bei Schweizer Jugendlichen. Während Schweizer Familien insgesamt besser und umfassender mit Medien ausgerüstet sind als eingewanderte Familien, sind Kinder und Jugendliche von Migrantenfamilien besser mit Computer und

ICT ausgestattet als ihre Schweizer Kollegen und Kolleginnen. Eltern mit Migrationshintergrund, die in den meisten Fällen hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, verstehen den PC oft als Mittel zur Förderung der Jugendlichen und ihrer Bildungschancen. Die hohen Erwartungen an den Umgang mit dem PC seitens der Eltern kann gemäss dem Forschungsteam auch als Ausweichstrategie interpretiert werden, ist es doch einfacher, einen PC für ihr Kind zu kaufen als mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten. Im Gegensatz zu Computer und TV werden Radio und Bücher von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger genutzt als von ihren Schweizer Kollegen und Kolleginnen.

Die Ergebnisse der Studie widerlegen die verbreitete Annahme, wonach Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Art Parallelgesellschaft, einem «Medienghetto» leben: Vielmehr fühlen sie sich sowohl mit ihrem Wohnort in der Schweiz wie auch mit einem Beziehungsnetz, das aus oft weit entfernt lebenden Peers und Verwandten besteht, verbunden.

Klasse als Modell für Integration

Wie zentral das transnationale Netzwerk und die Familienorientierung in den Lebenswelten der Jugendlichen mit immigrierten Eltern sind, zeigten auch die folgenden Referate auf. Die Kulturwissenschaftlerin Michaela Heid berichtete von ihrer qualitativen Studie zu Integrations- und Ausgrenzungsprozessen zwischen Schule und Beruf. Als teilnehmende Beobachterin während des Schulunterrichts und der Pausen begleitete Heid während eines Jahres eine



Gabi Muri spricht zu Freizeit im öffentlichen Raum

9. Abschlussklasse einer integrierten Oberstufe mit einem hohen Anteil an ausländischen Schülern und Schülerinnen in Bern. Sie beobachtete die Prozesse des Auseinandernehmens von unterschiedlichen Zugehörigkeiten im Klassenzimmer und in der Berufsbildung. Heid führte aus, dass sich die Annahme, dass dabei Prozesse der Exklusion im Vordergrund stehen würden, nicht bestätigen liess. Vielmehr wurde niemand in der Klasse ausgegrenzt. Die Klasse stellte sozusagen ein Modell dar, wie Integration funktionieren kann, wobei sich das Eingebettetsein in die Schule und in das Wohnquartier als ausschlaggebend erwiesen, kannte sich doch die Mehrheit der Jugendlichen seit dem Kindergarten, was über die Jahre ein Gemeinschaftsgefühl entstehen liess. Innerhalb der Klasse galt es auch nicht als Stigma, keine Lehrstelle gefunden zu haben, da Probleme bei der Suche nach einer Lehrstelle als «normal» galt. Bei der Suche nach einer Anschlusslösung nahmen die Jugendlichen im nachschulischen Übergang unterschiedliche Orientierungsperspektiven ein. Ein 10. Schuljahr etwa wurde als Zwischenlösung zur Verbesserung der Chancen wie auch als zeitlicher Freiraum, als Möglichkeit, sich selber noch mehr Zeit geben zu können, wahrgenommen. Michaela Heid konnte beobachten, wie bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine aufstiegsorientierte Perspektive wie auch eine Hinbindung zu familialen Orientierungsmustern stärker ausgeprägt waren als bei den Schweizerischen Klassenkamerad/innen. Die familialen und familiären Netzwerke vermitteln ihnen Sicherheit und Gelassenheit im Übergangsprozess. Entgegen der gesellschaftlichen Erwartungen an einen reibungslosen Übertritt von der Schule in einen Beruf haben sich die Jugendlichen in der von Michaela Heid erforschten Klasse längst auf eine längere Übertrittsphase.

Lernwelten tamilischer Mädchen

In ihrer Forschung über Lernwelten im Alltag tamilischer Mädchen und ihrer Mütter war für die Ethnologin Therese Halfhide neben der ausgeprägten Bildungsorientierung auch die starke Familienorientierung und die Wichtigkeit der Pflege des transnationalen Verwandtschaftsnetzes augenfällig. Mit der Feststellung, welche zentrale Rolle dabei Medien wie Videos und das Internet spielen, liessen sich direkte Bezüge zum vorgängig vorgestellten Forschungs-

projekt zur Mediennutzung herstellen.

Während ihrer ethnografischen Feldforschung beobachtete Halfhide, wie sehr die Mädchen die Bildungsorientierung ihrer Mütter teilen. Neben dem Ziel einer möglichst erfolgreichen Schullaufbahn an der Schweizer Schule wollen sie gleichzeitig dem Anspruch an ein erfolgreiches Absolvieren von spezifisch tamilischen Bildungsangeboten und an die Anbindung an tamilische Werte und Normen genügen. Diese Doppelorientierung ist für die von Halfhide begleiteten Mädchen selbstverständlich.

«Hängen im öffentlichen Raum»

Die Frage nach intergenerationaler Begegnung und Konfliktaushandlung stand beim Forschungsprojekt «Öffentlichkeit als Bühne: Wie Jugendliche Freizeit im öffentlichen Raum inszenieren» im Zentrum. Mit Methoden aus den Kultur- und Sozialwissenschaften wie auch der Raumwissenschaften erforschten die Architektin und Kulturwissenschaftlerin Gabi Muri und die Stadtplanerin Sabine Friedrich die Aneignungsprozesse von öffentlichen Stadträumen durch Kinder und Jugendliche. In ihrer Untersuchung in Neu-Oerlikon interessierten sie sich vor allem auch für Prozesse der jugendkulturellen ortsbezogenen Szenebildungen und für Konfliktpunkte im Kontakt mit Erwachsenen.

In ihrer Feldforschung konnten die Forscherinnen beobachten, dass sich die Jugendlichen in ihrer Nutzung des gebauten Raumes vorwiegend an anderen Jugendlichen, weniger an architektonischen Zeichen orientieren, wobei die Freizeitpraxis des «Hängens» bewusst im öffentlichen Raum als Gegenentwurf zu den vorübergehenden Erwachsenen inszeniert wird.

Bibliothek für Jugendliche ...

Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und des Lebensstils der jugendlichen Zielgruppe, auch bezüglich der Raumnutzung, war für die Jugendbibliothek und Integrationsbibliothek der Stadtbibliothek Winterthur bei der Konzeption der «U 21», der «fraktalen Bibliothek» für junge Erwachsene, zentral. Der Leiter der Winterthurer Bibliotheken Hermann Romer betonte in seiner Präsentation dieses innovativen Bibliotheksmodells, dass die Integrationsbibliothek (ib) sich als weit mehr als blosser Medienausleihort versteht. Neben gezielter Leseförderung und Vermittlung von Sprachkompetenz an Jugendliche und Familien mit Migra-

tionshintergrund soll die ib als Plattform für Kulturaustausch dienen und die Pflege von Netzwerken ermöglichen und somit zur Verbesserung der Alltagschancen in Schule und Beruf beitragen. Als Teil der ib soll die «U 21» einen attraktiven Ort für Jugendliche darstellen, an dem neben der Nutzung der Medienangebote auch Raum ist für Freizeitaktivitäten wie «Hängen», Musik hören, Essen und Trinken.

Hermann Romer zog nach der dreijährigen Pilotphase der «U 21» ein positives Fazit. Die den Lebensstil Jugendlicher integrierende Anordnung des Bibliotheksbestands zu Themen wie «Schule», «Berufswahl» und «Spracherwerb» in einem pädagogikfernen Bibliotheksumfeld unterstütze die Nutzung von Medien aus diesem Themenkomplex.

... und Theater von Jugendlichen

Nicht in der Bibliothek, sondern in der Imbissbude, auf der Strasse, auf dem Pausenplatz, und im Museum waren die von Schülerinnen und Schülern der 2. Sekundarklasse C aus der Quartierschule Riedtli selber entwickelten, mit dem Theaterpädagogen Marcel Gubler erarbeiteten Szenen aus ihrer Lebenswelt angesiedelt.

Bezeichnete Gabi Muri in ihrem Referat den angeeigneten öffentlichen Raum noch metaphorisch als Bühne, verwandelte sich der Hörsaal in eine echte Bühne, als die Schülerinnen und Schüler mit ihren Theater-Intermezzi den Raum und das Publikum für sich einnahmen.

Für den als Gast eingeladenen Schriftsteller und Filmemacher Yusuf Yesilöz, der die Tagung mit seinen Abschlussworten ausklingen liess, zeigten die jungen Schauspieler und Schauspielerinnen der Quartierschule Riedtli mit ihren Alltagsszenen, wie wichtig es im Bemühen um das Verstehen der Lebenswelten von Jugendlichen ist, sich von den Jugendlichen selber ihre Alltagserfahrungen und Sinnzuschreibungen schildern zu lassen. Damit plädierte er dafür, die Jugendlichen als Experten und Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt wahrzunehmen. In einer eigens für den Anlass verfassten Kurzgeschichte spannte Yesilöz den Bogen auf über drei Generationen einer in die Schweiz immigrierten Familie.

Susan Gürber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialisation und Differenz an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Redaktorin von ph akzente.

SCHWEIZER KINDER MUSEUM BADEN



entdecken
ausprobieren
spielen

Führungen
für Schulen und Erwach-
sene ganze Woche auf
Anfrage 056 222 14 44
Ländliweg 7- 5400 Baden
www.kindermuseum.ch

Mittwoch	14 - 17 Uhr
Donnerstag	14 - 17 Uhr
Freitag	14 - 17 Uhr
Samstag	14 - 17 Uhr
Sonntag	10 - 17 Uhr

300 Jahre Kinderkultur

Familie, Kindheit, Spiel,
Spielzeug, Kindergar-
ten, Schule – Das Kin-
dermuseum dokumen-
tiert geschichtliche und
aktuelle Entwicklungen
rund um das Kind.



Stiftung
Mittelschule
Dr. Buchmann

Dein Weg zur Matura

In unserer privaten Mittelschule bieten wir den Schülerinnen
und Schülern eine angstfreie Lernumgebung. Wir bereiten sie auf
die Schweizerische Matura und ein anschliessendes Studium vor.

**Neu können Jugendliche bei uns auch die
Sekundarschule A oder B absolvieren.**

Informationen erhältlich bei:

Stiftung Mittelschule Dr. Buchmann

Keltenstrasse 11 . 8044 Zürich 7 . T 044 252 65 64 . F 044 262 34 92
info@buchmannschule.ch . www.buchmannschule.ch



→ Privatumzüge



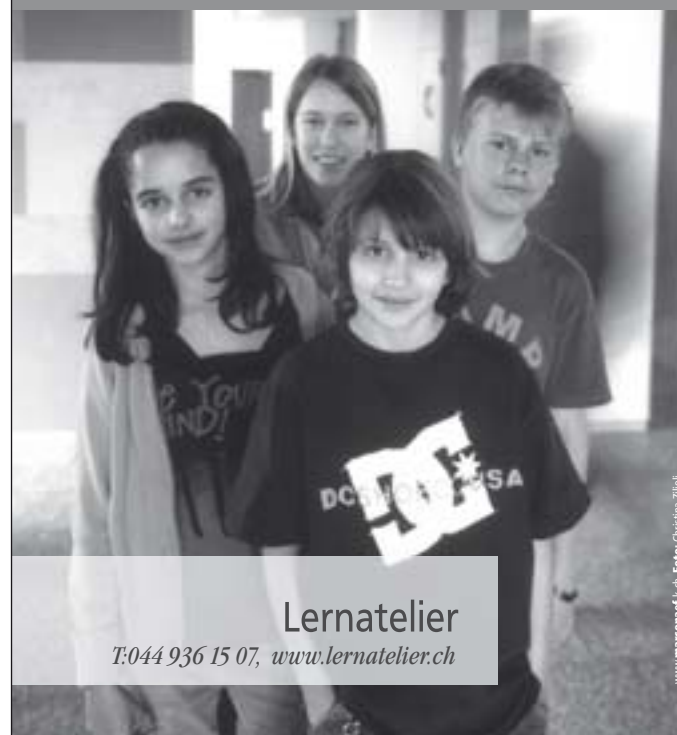
Wir kümmern uns um alles.

welti-furrer
Für Menschen in Fahrt.

Welti-Furrer AG
Pfingstweidstrasse 31A, 8037 Zürich
Telefon 044 444 11 11, Fax 044 444 11 12
info@welti-furrer.ch, www.welti-furrer.ch

Sekundarschul-Vorbereitung Mittelschul-Vorbereitung

Zürich, Winterthur, Horgen, Stäfa, Grüningen



Lernatelier

T:044 936 15 07, www.lernatelier.ch

Unterrichtsentwicklung - wohin?

Teilnehmende des 4. Durchgangs des Zertifikatslehrgangs «Unterrichtsentwicklung und Schulqualität» fragen und antworten

Zusammengestellt von Urban Fraefel und Barbara Zumsteg (Kursleitung)

Die Teilnehmenden des Zertifikatslehrgangs «Unterrichtsentwicklung und Schulqualität» haben sich über einen Zeitraum von neun Monaten damit beschäftigt, wie sie den eigenen Unterricht und die Qualität der Schule als Ganzes weiterentwickeln und verbessern können. Am Ende des Kurses haben sie sich gegenseitig als praktizierende Expertinnen und Experten Fragen gestellt und nach Antworten gesucht. Im folgenden Text finden sich Auszüge aus den geführten Interviews.

Was ist heute für Sie das Wesentliche an Unterrichtsentwicklung?

Antwort 1: Unterrichtsentwicklung beginnt bei der Bewusstwerdung der Lernvielfalt. Im Zentrum steht der Schüler – vielleicht müsste man präziser sagen, das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Lernen soll eine Anstrengung sein, soll Spuren hinterlassen. Im Grunde zielt Lernen auf nachhaltiges, lebenslanges Lernen. Das klingt etwas kompliziert, aber Unterrichtsentwicklung beginnt damit, dass wir lernen zu lernen und uns der Lernvorgänge bewusst werden.

Antwort 2: Man könnte auch sagen: Unterrichtsentwicklung bietet der Lehrperson die Möglichkeit, einen Weg zu gehen, der von der frontalen One-(wo-)man-Show zu einem schülerzentrierten Unterricht führt.

Wodurch wurde aus Ihrer Sicht der starke Wandel der Schule in den letzten zwei Jahrzehnten ausgelöst?

Antwort 1: Die Demokratisierung im Unterricht ist für mich wahrnehmbar gegenüber meiner Schulzeit. 20 Jahre kann ich beurteilen – aus Schülerwarte sowie als Lehrer und Schulleiter. Das Individuum Kind wird als vollwertiger wahrgenommen; es hat mehr Entscheidungsraum als früher. Dass die Schüler und Schülerinnen als Menschen, als Personen ernster genommen werden, ist für mich ein Anspruch der Gesellschaft, der in der Schule und im Unterricht Niederschlag gefunden hat.

Antwort 2: Ein anderes Feld ist die Harmonisierung der Bildungsinhalte auf überkan-

tonaler Ebene. Im Unterricht werden externe Leistungsmessungen angewandt. Dass so etwas geschieht, ist neu. Die Leistungsbeziehung wird stärker; so wird der Fremdsprachenunterricht mehr leistungs- und nicht nur lustorientiert geführt.

Antwort 3: Wir leben ja in einer Zeit, in der unheimlich viele Anforderungen an die Schule herantreten. Ich denke da an PISA und weitere Studien.

Antwort 4: Die jüngsten öffentlichen Forderungen beziehen sich nur auf mehr Output, mehr Stoff, mehr Disziplin. An das wirkliche Unterrichtsgeschehen hingegen kommen kaum Forderungen.

Wo findet aus Ihrer Sicht Unterrichtsentwicklung statt?

Antwort 1: Ich denke, sie findet im ganzen pädagogischen Kontext statt. Oft entsteht sie in der Praxis aus einem Bedarf, aus einem Bedürfnis heraus. Sie kann aber auch von der Forschung angestoßen werden, wenn neue Einsichten in Lernvorgänge gefunden und erhärtet werden. Letztlich wird Unterrichtsentwicklung stark davon abhängen, wie weit sich Forschung, Theorie und Praxis gegenseitig beeinflussen. Eine von der Theorie gestützte Unterrichtsentwicklung kann nur stattfinden, wenn sie akzeptiert wird und wenn das Umfeld mitmacht, wenn die allgemeine Geisteshaltung dem nicht zuwiderläuft.

Antwort 2: Ergänzend kann man sagen, dass heute viele schulische Entwicklungsprozesse gleichsam von aussen initiiert werden. Aber wie das Wort Unterrichtsentwicklung sagt, findet sie immer wieder im Unterricht selber statt und in persönlichen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen. Wenn man etwas Neues ausprobiert und sich darüber austauscht, ist dies ein erster Schritt zu einem Kulturwandel im ganzen Schulhaus. Nur schon dieses Bewusstsein und die Arbeit in kleinen Schritten trägt zur Unterrichtsentwicklung bei.

Was sind gute Voraussetzungen für Unterrichtsentwicklung?

Antwort 1: Entscheidend für Unterrichts-

entwicklung wird es sein, Lehrpersonen zu motivieren, den eigenen Unterricht weiter zu gestalten und auszubauen, allenfalls auch völlig neue Wege zu gehen. Wenn wir also von der Lehrperson her denken, ist Unterrichtsentwicklung ein «Burnoutverhinderer», denn Lehrpersonen haben die Möglichkeit, sich weiter zu entwickeln, neue Horizonte zu erkunden.

Antwort 2: Ich bin überzeugt, die Unterrichtsentwicklung wird auch die Gesprächskultur im Schulhaus verändern. Sie wird zu einer verbesserten Feedback-Kultur führen, zu einem veränderten Umgang mit neuen Themen. Steigt die Motivation für neue Wege und für neue Auseinandersetzungen, dann bringt das allen Beteiligten grössere Zufriedenheit.

Kann man mit den bestehenden Ressourcen Unterrichtsentwicklung garantieren?

Antwort 1: Dies ist ein ganz wichtiger Punkt. Wir können unsere Schule nicht verbessern und stärken, wenn wir nicht zusätzliche Ressourcen bekommen. Dabei geht es nicht nur um Geld, sondern es geht selbstverständlich auch um Zeit und Personen. Wir müssen möglichst genau schauen, welche «best practice»-Möglichkeiten sich bewähren, um das Beste herauszuholen. Die Ressourcenfrage muss dabei immer im Zentrum bleiben. Wir kennen die aktuelle Situation: Der Kanton hat immer weniger Geld und setzt weniger für die Schulen ein. Wenn nicht zusätzliche Mittel kommen, werden Neuerungen nicht genügend konsolidiert sein.

Antwort 2: Man muss sich in einer Schuleinheit überlegen: Was braucht unsere Schule und wie erforschen wir unseren Unterricht? Wie verändern wir ihn? Nur schon diese Analyse des Ist-Zustandes macht man nicht nebenher. Dann muss man sich überlegen, welche Massnahmen es braucht, und dann überprüfen, ob sie die entsprechenden Auswirkungen haben – dies alles braucht Zeit und Geld.

Die Ressourcen sind das eine, aber wie bringt man die einzelnen Lehrpersonen dazu, über Unterricht nachzudenken?

Antwort 1: Eine gute Möglichkeit ist, wie schon gesagt, das Gespräch. Dazu kommt es beispielsweise durch Beobachtung, also durch gegenseitige Besuche. Dann stellt man vielleicht fest, dass die Kollegin es anders macht als ich. Ist sie erfolgreicher als ich? Oder: Was sind die Vorteile ihres Unter-

richts? Dann kann man wieder über seinen eigenen Unterricht nachdenken: Was kann ich verändern? So gibt es eine Diskussion über Unterricht, und das führt weiter.

Antwort 2: Ich denke, es braucht jedes Mal erst eine Krise, bevor Lehrpersonen anfangen, ihren Unterricht zu überdenken.

Antwort 3: Ich glaube, die Menschen sind verschieden. Es gibt Leute, die brauchen die Krise, damit sie nachdenken und es gibt die Umtriebigsten, die ihr Leben lang nie aufhören, über alles nachzuforschen und neugierig Fragen nachzugehen. Aber die menschliche Trägheit braucht offenbar auch immer wieder den Anstoss von aussen.

Antwort 4: Wir kommen ja im Schulhaus regelmässig zusammen, um zu planen. Ich erlebe in diesen Sitzungen ganz selten, dass man über pädagogische Inhalte spricht. Das wäre ein Platz, wo regelmässig jemand erzählt, was er oder sie in einer Stunde gut fand, und mit welchem Setting, welchen Inhalten es zu welchen Schüler-rückmeldungen kam. Nur schon der Austausch könnte die Neugierde wecken.

Angenommen, die Unterrichtsentwicklung ist in Gang gesetzt: Welches sind für Sie die Kennzeichen eines gelungenen Entwicklungsprozesses?

Antwort 1: Ein wichtiger Hinweis scheint mir die Frage nach der echten Lernzeit. Wann hat der Schüler bzw. die Schülerin eine echte Eigenleistung erbracht, wo das Wissen erweitert wurde? Ich behaupte, je mehr Zeit für echtes Lernen vorhanden ist, desto mehr Unterrichtsentwicklung hat stattgefunden. Wenn Schülerinnen und Schüler eine hohe Konzentration aufbringen, wenn sie in der Lage sind, Themen selbständig anzupacken, Lösungswege zu suchen, die Resultate zu vergleichen, in einer Lernpartnerschaft oder im Lernjournal Gedanken zu reflektieren – wenn das erreicht wird, hat eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung stattgefunden.

Antwort 2: Die einzelnen Lehrpersonen haben mehr oder weniger klare Vorstellungen, was guter Unterricht ist. Ein tragfähiger und nachhaltiger Entwicklungsprozess ist aber nur im Schulhaus, im ganzen Team möglich.

Antwort 3: Regelmässige Weiterbildung – und zwar mit den Akteuren vor Ort – kann eine Gewähr für Nachhaltigkeit sein. Der Austausch zwischen Theorie- und Praxiswissen muss gewährleistet sein. Man kann etwas verändern am eigenen Unterricht

und neue Wege gehen, die jedem einzelnen Schüler entsprechen. Es funktioniert, wenn Wohlbefinden und Wertschätzung wirklich gelebt werden.

Wo sehen Sie den grössten, konkreten Handlungsbedarf im Bereich der Unterrichtsentwicklung?

Antwort 1: Ich sehe diesen Bedarf vor allem im Fördern des eigenständigen Lernens. Der stetige gesellschaftliche Wandel hat sich noch beschleunigt, und die Lernenden – wir alle – müssen mit diesem stetigen Wechsel umgehen können. Dies hat zur Folge, dass sich die Lernenden auf die laufenden Veränderungen einstellen bzw. diese bewältigen müssen.

Es ist heute schon so, dass nur noch rund ein Viertel der Berufstätigen in ihrem angestammten Beruf arbeiten. Auch wenn sie im Beruf bleiben, müssen sie sich ständig anpassen. Dies bedingt lebenslanges Lernen.

Ist es vor allem die Aufgabe der Schule, selbstgesteuertes Lernen zu fördern?

Antwort 1: Die Schule hat schon einen wesentlichen Anteil an dieser Förderung zu leisten. Es geht in erster Linie um den Aufbau von Kompetenzen in diesem Bereich. Das heisst nicht, dass hier noch nichts geschehen ist. Aber man muss vermehrt den Schwerpunkt in diesem Bereich setzen; z.B. Metakognition bedeutet, dass sich die Lernenden über ihr Lernverhalten bewusst werden. Auch die Arbeitsformen müssen diesbezüglich angepasst werden.

Was bedeutet dies, insbesondere für die Lehrperson und ihren Unterricht?

Antwort 1: Es braucht eine Anpassung des heutigen Unterrichts, damit dies möglich wird. Es braucht eine entsprechende Lernumgebung, wo die Lehrperson verschiedene Lernformen anbietet. Die erweiterten Lernformen müssen gefördert werden; das heisst nicht, dass nicht auch Sequenzen von traditionellem Unterricht ihren Platz haben dürfen. Wichtig ist die Ermöglichung des selbständigen Lernens. Dies wird vor allem mit Methodenvielfalt ermöglicht, die an die zu erreichenden Ziele angepasst ist.

Können Sie ein Beispiel einer Unterrichtssequenz, die selbstgesteuertes Lernen fördert, schildern?

Antwort 1: Ein möglicher Ansatz ist, dass man Alltagsprobleme in den Schulalltag hi-

neinbringt, die im Kontext zum Alltag der Schülerinnen und Schüler stehen. Es geht z.B. darum, dass die Lernenden ein für sie relevantes Problem selber lösen; es darf aber durchaus auch eine schwierige Aufgabenstellung sein. Man lässt sie vorerst selber nach Lösungen suchen. Nur indem man sie immer wieder in solche Situationen versetzt, lernen sie ihr Lernen zu planen, ihre Arbeit durchzuführen, Informationen zu beschaffen, das Problem zu lösen. Dafür braucht es auch Faktenwissen, welches die Lehrperson nach wie vor liefern bzw. mit den Lernenden erarbeiten muss. Da kann man je nachdem Schwerpunkte setzen, z.B. einmal in der Arbeitstechnik oder in der Metakognition. Die Metakognition wird benötigt, um den gewählten Lösungsweg der Lernenden zu reflektieren. Das Führen eines Lernjournals kann dabei wertvolle Dienste leisten. Es soll gewährleisten, dass dieses Wissen in den Alltag transferiert werden kann. Solche, anhand von Alltagsproblemen gewonnenen Erkenntnisse lassen sich erfahrungsgemäss leichter auf ähnliche Fragestellungen übertragen.

Was bedeutet Unterrichtsentwicklung für Sie? Welche Erfahrungen haben Sie mit Unterrichtsentwicklung gemacht?

Antwort 1: Unterrichtsentwicklung ist ein Vorgang in kleinen Schritten. Modelle und Forschungsbefunde sind für mich Bausteine meines Lernens. Ich lasse sie in den Unterricht einfließen, denn ich bin eine neugierige Person und lasse mich gerne herausfordern. So haben zum Beispiel Forschungsergebnisse über die Lernbarkeit von Sprache meinen Sprachunterricht nachhaltig verändert, aber immer in kleinen Schritten. Die Resultate auf Schülerebene beurteile ich heute anders, da ich die Optik der Lernerinnen und Lerner besser einnehmen kann. Dies führt zu einem neuen Umgang mit Fehlern und ermöglicht gleichzeitig mehr Wertschätzung.

Antwort 2: Wir haben in den vergangenen drei Jahren den Schwerpunkt auf eigenständige Lernende und erweiterte Lehr-Lernformen gelegt. Daraus hat sich ein Projekt dialogischen Lernens nach Ruf & Gallin entwickelt. Ein Vorteil dabei war, dass wir eine permanente Weiterbildung in Form einer Begleitung in Anspruch nehmen konnten. So vermeidet man, dass der Prozess durch ein ständiges Kommen und Gehen gestört wird.

Wissenschaftliches Schreiben und Bologna-Prozess

Tagung zur Schreibförderung an Hochschulen

Von Rolf Murbach

Mitte Juni hat das vor knapp einem Jahr gegründete «Schweizer Forum wissenschaftliches Schreiben» zu seiner ersten Tagung eingeladen.* Die zweitägige Veranstaltung an der Zürcher Hochschule Winterthur beschäftigte sich mit «wissenschaftlichem Schreiben und Bologna-Prozess».

Die Präsentationen und Round-Table-Gespräche stiessen auf grosses Interesse. Über 80 Teilnehmende, vorwiegend Dozierende, Assistierende und Studierende von Hochschulen, aber auch freie Schreibberaterinnen und Schreibtrainer aus Deutschland, Österreich sowie der Schweiz waren nach Winterthur gekommen, um «das Schreiben als gemeinsames Thema aller Bildungsinstitutionen» zur Sprache zu bringen. Sie präsentierten schreibdidaktische Konzepte und Forschungsergebnisse aus der Schreibprozessforschung. Sie berichteten über Erfahrungen an Schreibzentren und zeigten auf, weshalb das Schreiben an Schulen und Hochschulen immer wichtiger wird: das Schreiben muss als Unterrichtsgegenstand und als Teil der disziplinären Curricula sowie als Mittel des Lehrens/Lernens und als Mittel der universitären Sozialisation wahrgenommen werden. Weiter fragten sich die Fachleute, welche Auswirkungen die Bologna-Reform auf die Schreibpädagogik hat, und welchen Platz das Schreiben an der Hochschule der Zukunft haben soll.

Die Tagung gab einen umfassenden Überblick über die Schreibförderung an Schulen und Hochschulen und Einblick in konkrete Schreibprogramme. Teilnehmende, die noch nicht besonders vertraut waren mit dem Thema, und Expertinnen kamen gleichermassen auf ihre Rechnung. Nach Grussadressen von Urs Willi, Leiter des Departements Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule Winterthur, und John Harbord, Präsident der European Association for the Teaching of Academic Writing EATAW, skizzierten die beiden Keynote Speaker Andrea Frank (Universität Bielefeld) und David R. Russel (Iowa State University) Meilensteine der deutschen und amerikanischen Schreibpädagogik. Andrea Frank referierte über die Erfahrungen des Biele-



Monique Honegger, PHZH, stellt als Mitherausgeberin die *zeitschrift-schreiben.eu* vor (siehe Kasten)

felder Schreiblabors. Sie stellte dar, welche Schwierigkeiten und Chancen die Bologna-Reform fürs Schreiben im Studium mit sich bringt. David R. Russel skizzierte die über hundertjährige Tradition der US-amerikanischen Schreibpädagogik. In seinem Referat präsentierte er das Modell Writing-in-the-disciplines vor – einen Ansatz, der studentisches Schreiben und Lernen sowohl fördert als auch verbindet.

Das Programm war reichhaltig und es fiel manchen Teilnehmenden schwer, zu entscheiden, welche der parallel laufenden Veranstaltungen sie besuchen sollten. Die Referate und Gesprächsrunden besaßen die folgenden Themen als Schwerpunkte: Schreibkompetenz als Studienvoraussetzung, Portfolio-Arbeit mit Studierenden, Seminaristisches Schreiben, disziplin- und berufsbezogenes Schreiben, Variationen der Schreibdidaktik, Schreiben in L 2 und L 3, Schreibkonzepte an der Hochschule, Schreibprojekte an Fachhochschulen, Begleitung von Schreibenden in Studium und beruflicher Weiterbildung sowie Kriterien der Textbewertung.

Fazit: Die Tagung des «Forum wissenschaftliches Schreiben» hat gezeigt, dass Schreiben in Hochschule, Schule und Beruf mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum ein Thema ist und es in Zukunft noch

mehr sein muss – und dass wissenschaftliches Schreiben ein interdisziplinäres Feld ist, zu dem alle Fachbereiche Beiträge leisten können und müssen. Dies haben auch zwei «Vernissagen» am Rande der Tagung belegt. Genau auf Veranstaltungsbeginn hin wurde die erste deutschsprachige Online-Zeitschrift zum Thema «Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf» (www.zeitschrift-schreiben.eu, siehe Kasten) aufgeschaltet, und noch ganz frisch nach Druckerschwärze roch das Buch «Prozessorientierte Schreibdidaktik – Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf».

Rolf Murbach ist Vorstandsmitglied des Forum wissenschaftliches Schreiben.

* Mitveranstalter der Tagung waren die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, der Fachbereich Kommunikation und Sprache der Hochschule für Technik Rapperswil, die Schule für Angewandte Linguistik SAL Zürich, das Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich, das Zentrum für Professionelles Schreiben der Zürcher Hochschule Winterthur und das Zentrum Lesen der Fachhochschule Nordwestschweiz (Pädagogische Hochschule)

Forum wissenschaftliches Schreiben

www.forumschreiben.ch

«Zeitschrift Schreiben»: Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf

www.zeitschrift-schreiben.eu

Schreiben gehört zum Unterricht, ist Teil wissenschaftlicher Arbeitsmethodik und akademischen Lernens und stellt einen zentralen Aspekt beruflicher Kommunikation dar. Die «Zeitschrift Schreiben» veröffentlicht zu diesen unterschiedlichen Themen Fachwissen aus interdisziplinärer Perspektive und hilft damit sowohl die Praxis als auch die Didaktik des Schreibens zu optimieren. Die Zeitschrift Schreiben richtet sich an Fachleute aus Schule, Hochschule und Beruf. Als Diskussionsplattform fördert sie den Austausch und innovative Prozesse zum Thema Schreiben (Hrsg: Gerd Bräuer, Monique Honegger, Eva Maria Jakobs, Michael Klemm, Otto Kruse, Daniel Perrin, Gabriela Ruhmann). Katja Berger, Otto Kruse, Marianne Ulmi (Hrsg. 2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Bern. 298 Seiten, CHF 42.–

Von Daniel Ammann

Mister Write



Fehlt es Ihren Texten an Spannkraft? Steckt der Gilb in der Syntax oder behindern hartnäckige Kalkablagerungen den Wortfluss?

Dann wird es höchste Zeit, dass Sie Ihrem Schreiben wieder zu natürlicher Elastizität und strahlendem Glanz verhelfen.

Aus den Labors der Schreibexperten kommt jetzt die neue Dual-Energy-Formel mit heilenden Creme-Fluiden und galvanischen Ölen aus indigenem Antischreibblockadenextrakt.

Schluss mit schlaffen Verben, desodorierten Adjektiven und eingerosteten Substantiven!

Überlassen Sie Wortwahl und Leseführung nicht länger dem Zufall. Sagen Sie Ja zu *Mister Write* und entdecken Sie noch heute das wilde Aroma vollendeter Schreibtextur.

Dank intelligenter Powerball-Technologie entfalten die feuchtigkeitsspendenden Aufbaustoffe schon nach wenigen Tagen ihre wohltuende Wirkung. Sensitive Style-Perls mit atmungsaktivem Sauerstoff dringen silbentief ins Satzgewebe ein und beseitigen stilistische Verunreinigungen da, wo sie entstehen. Für spürbar mehr Frische, bereits nach der ersten Anwendung. Intensiv-pflegender Balsam aus Anti-Aging-Liquiden regeneriert die Texthaut von innen und sorgt nachhaltig für eine sichtbar straffere Silhouette.

Überraschen Sie Ihre Freunde schon morgen mit formschönen Texten und fein geschliffenen Formulierungen. Veredelte Prosa mit dem herb-würzigen Parlando-geschmack wird zart umhüllt von einer hauchdünnen Schicht aus ultraschmelzendem Wortschaum.

Holen Sie sich diese Extraportion Schreib- und Lesegenuss. Ob klassischer Look oder futuristisches Text-Design – *Mister Write* lässt Sie nicht im Stich.

Hundert Prozent Zufriedenheit mit Wort-zurück-Garantie.

NEU auch mit Tandemklinge oder in der handlichen Sprühflasche für unterwegs.

Texten Sie noch oder schreiben Sie schon?