

Nr. 03/2007

folio

Politische Bildung
Formation politique



BERUFSBILDUNG SCHWEIZ
FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE
FORMAZIONE PROFESSIONALE SVIZZERA

Die Zeitschrift für Berufsbildung · Mensuel de la formation professionnelle



Bildung
Medien
Kommunikation

www.hep-verlag.ch
der bildungsverlag

**Exklusiver
Bildungspartner:**

CE
CH
IPS

Bestellungen:

DLS Lehrmittel AG
Speerstrasse 18
CH-9500 Wil
Tel. 071 929 50 31
Fax 071 929 50 39
E-Mail dls@tbbwil.ch

h.e.p. verlag ag

Brunngasse 36
Postfach
3000 Bern 7
Tel. 031 318 31 33
Fax 031 318 31 35
info@hep-verlag.ch

Totale Neubearbeitung mit Arbeitsheft

Blaser Andreas, Egger Peter, Gehrig Roland, Hurter Daniel,
Strahm Rudolf H., Tischhauser Heini, Susann Schühle u.a.



Mensch und Gesellschaft

Themenbuch zur Arbeits- und Lebenswelt

Grundlagenbuch inklusive Arbeitsheft

4. Auflage 2007
ca. 320 Seiten, A4, broschiert
CHF 44.- / 29.-
ISBN 978-3-03905-340-7

Das Arbeitsheft umfasst 80 Seiten und ist im
Grundlagenbuch integriert.

Handbuch für Lehrpersonen

4. Auflage 2007
140 Seiten, A4, broschiert
CHF 59.- / 39.-
ISBN 978-3-03905-341-4

Erscheint im Juli 2007

Weitere Informationen unter www.hep-verlag.ch

Connaître avant de juger

Documentation didactique sur la migration et l'asile destinée
aux élèves de dernière année scolaire et de degré secondaire II



**Un site spécialement dédié aux
adolescents**

www.werbdesjeunes.asile.admin.ch



**Destination Suisse – La Migration et
l'asile en Suisse**

Cahier de l'élève et documentation d'appui
pour le corps enseignant. Commande :
www.bundespublikationen.admin.ch/fr.html?
Tel : 031 325 50 50



Atelier Migration

Modules d'exposition interactifs consacrés
aux thèmes suivants : Préjugés / idées toutes
faites. La Suisse, terre d'immigration et
d'émigration. Libre circulation des personnes
avec l'UE. Protection contre les persécutions.
Intégration. Réservation de l'atelier :
www.bfm.admin.ch/index.php?id=666&L=1
Tel. 031 325 85 02



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de justice et police (DFJP)
Office fédéral des migrations (OFM)



Berufsschule Lenzburg

An unserer Berufsschule ist auf Schuljahrsbeginn 2007/2008,
mit Stellenantritt im August 2007 folgende Stelle zu besetzen:

Lehrerstelle für den allgemein bildenden Unterricht evtl. in Verbindung mit Sport- unterricht (100% oder Teilpensum)

Unterrichtsauftrag: allgemein bildender Unterricht
evtl. Sportunterricht

Anforderungen:

- Diplom für das Höhere Lehramt in den
allgemein bildenden Fächern der Berufsschulen,
SIBP-Diplom
- Primar- oder Oberstufenlehrpersonen,
welche bereit sind, den Studiengang am SIBP
zu absolvieren

Auskunft: Zur Beantwortung von Fragen steht Ihnen der
Konrektor, René Bürki, gerne zur Verfügung
(Tel. 062 885 39 00; r.buerki@bslenzburg.ch).

Wir sind eine fortschrittliche Berufsschule mit modernen Unterrichts-
mitteln und optimaler Infrastruktur.
Begeisterungsfähigkeit, Initiative, Freude am Umgang mit jungen Leuten
und die Bereitschaft, im Team zusammenzuarbeiten, setzen wir voraus.

Anmeldung: Senden Sie uns Ihre Unterlagen bitte bis
18. Mai 2007 an:
Berufsschule Lenzburg, Ruedi Suter, Rektor,
Neuhofstrasse 36, 5600 Lenzburg.
(www.bslenzburg.ch)

Politische Bildung in Theorie und Praxis

Erfolg im Kampf um bessere Anstellungsbedingungen im Kanton Bern: Am 30. März 2007 teilte der Regierungsrat des Kantons Bern in einer Medienmitteilung mit, dass er im Rahmen der Revision der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) erste Schritte für «neue personalpolitische Akzente in der Lehreranstellung» umsetzen will. Als wichtigste Sofortmassnahme wird bereits aufs neue Schuljahr das Pflichtpensum für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsfachschulen um eine Lektion (Berufsmittelschule um eine halbe Lektion) pro Woche reduziert. Hinter dieser kurzen Medienmitteilung steckt eine fast 15-jährige (Leidens)Geschichte der Forderung nach einer Pensenreduktion. Thomas Etter, Präsident der Fraktion Berufsbildung Bern, wirft für uns einen Blick zurück und zeigt die Zusammenhänge auf.

Zufall oder nicht? Als Schwerpunktthema dieser Ausgabe beschäftigen wir uns mit der politischen Bildung an Berufsfachschulen. Ist der soeben umschriebene Fall nicht ein schönes Beispiel, das die politischen Mechanismen und Möglichkeiten in unserem Land aufzeigt? Vielleicht eignet sich das Beispiel von Bern sogar als Aufruf zu mehr politischer Partizipation. Fest steht: Die Klage über mangelhafte politische Bildung in der Schweiz hat in den letzten knapp zehn Jahren stark zugenommen. «Politische Bildung erschöpft sich heute nicht in der traditionellen Staatskunde – es muss vor allem auch demokratisches Handeln gelehrt und gelernt werden», schreibt Claudio Caduff, Dozent für Fachdidaktik am ZHSF, in seinem Schwerpunktbeitrag «Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung».

Zufall oder nicht? Heisse Tage stehen uns bevor. Entstehen nicht die mutigsten und visionärsten politischen Ideen, je mehr das Quecksilber in die Höhe klettert? Und dann wäre da ja noch die Muse der bevorstehenden Sommerferien, die für die nötige Kreativität sorgt ...

La formation politique – en théorie et en pratique!

Un premier succès dans la lutte pour de meilleures conditions d'engagement dans le canton de Berne: dans un communiqué de presse daté du 30 mars 2007, le Conseil-exécutif bernois informe que dans le cadre de la révision de l'ordonnance sur le statut du personnel enseignant (OSE), il entend concrétiser rapidement une série d'améliorations en matière de politique du personnel. Une première mesure importante est prise sans attendre: à partir de la nouvelle année scolaire, le programme du corps enseignant des écoles professionnelles est réduit d'une leçon par semaine (une demi-leçon dans les écoles professionnelles supérieures). Cette mesure est un premier pas après quinze ans de lutte pour une réduction des programmes. Thomas Etter, président de la Fraction des enseignants des écoles de formation professionnelle bernoises, nous en explique les tenants et les aboutissants.

Coincidence ou non? Le thème principal de cette édition est consacré à la formation politique dans les écoles de formation professionnelle. Le cas que nous venons de citer n'est-il pas un bel exemple pour illustrer les mécanismes et les possibilités politiques dans notre pays? Peut-être que l'exemple de Berne peut aussi servir d'appel pour une participation plus conséquente au niveau politique. Le fait est que depuis une dizaine d'années, on constate en Suisse une réelle augmentation des reproches qui fustigent les sérieuses lacunes en matière de formation politique. «Aujourd'hui, une formation politique qui se limite à la traditionnelle «éducation civique» ne suffit plus – il faut aussi, et avant tout, enseigner et apprendre à agir de manière démocratique», écrit Claudio Caduff, professeur de didactique professionnelle à la ZHSF, dans son article de fond «Participation – un élément important de la formation politique».

Coincidence ou non? Des journées «chaudes» nous attendent. Les idées politiques les plus courageuses et visionnaires ne surgissent-elles pas dès que le mercure grimpe? Puis les vacances d'été s'annoncent, et cette perspective est aussi favorable à notre créativité ...

S C H W E R P U N K T

Thema «Politische Bildung»

Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung	6
Neue Wege der Politik-Vermittlung: www.politischebildung.ch geht online	13
Allgemeinbildung: Die Sprache reibt sich die Augen	14

Thème «Formation politique»

La participation – un élément important de la formation politique	37
Culture générale: la langue se frotte les yeux	44

**Herausgeber / Editeur**

© BCH-FPS Berufsbildung Schweiz

BCH folio Berufsbildung Schweiz

132. Jahrgang / Nr. 3 / Juni 2007

folio FPS Formation professionnelle suisse132^e année / N° 3 / Juin 2007**Exklusiver Bildungspartner**

h.e.p. verlag ag, Bern

Auflage / Tirage

2400 Ex.

WEMF-bestätigt 2007:

1977 Ex.

Redaktion / Rédaction**Abonnemente / Abonnements****Inserate / Annonces**

BCH-FPS Berufsbildung Schweiz

Katja Locher

Bachwiese 3, 9508 Weingarten

T 079 778 80 81, F 052 376 37 68

info@bch-fps.ch, www.bch-fps.ch**Inserate- und Redaktionsschluss /****Délai d'insertion des annonces et de rédaction**

«folio» 4/7 20.06.2007

«folio» 5/7 20.08.2007

Gestaltung, Satz und Druck /**Création, composition et impression**

Cavelti AG, Druck und Media

Wilerstrasse 73, 9201 Gossau

T 071 388 81 81, F 071 388 81 82

Abonnementspreis / Prix de l'abonnement

Inland / Suisse Fr. 50.–

Ausland / Etranger Fr. 70.–

Einzelnnummer / Prix au numéro Fr. 10.–

BCH folio erscheint 6-mal jährlich

folio FPS est publiée 6 fois par année

ISSN 1422-9102



Aktuell

Cleveres Üben ... oder wie ich durch cleveres Üben das Verstehen fördern kann	16
«eContent» für Schweizer Schulen	19
Fremde Lektionen – grundsätzlich unbrauchbar?	21
Gender: Handlungsbedarf an den Berufsschulen	23
Mobilitäts- und Medienbildung in einem	25
«moving alps» – Berge versetzen mit Phantasie und Kompetenz	26
Neue Leitung des EHB	27
«SwissCompetence» Kaufmännische Berufe:	
Junge Berufsleute im Wettbewerb	28
Kolumne: «education freestyle» – Familiär	30
TV-Tipps – «Achtung Sendung»	31



Actuel

«eContent» – aussi pour les écoles en Suisse	46
Genres: il faut agir au niveau des écoles de formation professionnelle!	48
Nouvelles responsabilités à l'IFFP	50



VERBAND / BILDUNGSPOLITIK

Verband / Bildungspolitik

Fremdsprachliche Förderung auch für Berufslernende	32
Personelle Änderung in der BCH-Administration	33
Erfolg im Kampf um bessere Anstellungsbedingungen im Kanton Bern	34
Vernehmlassung MAR-Teilrevision beendet: keine klaren Ergebnisse	36

Association / Politique éducative

Administration FPS: changement au niveau du personnel	50
Révision partielle du RRM: résultats de la consultation peu probants	51
Encourager l'apprentissage d'une deuxième langue auprès des jeunes en formation professionnelle initiale	52
Un premier succès dans la lutte pour de meilleures conditions d'engagements des enseignantes et enseignants du canton de Berne	54





Das Bundeshaus in Bern als Symbol der Schweizer Politik.

Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung

Die Klage über mangelhafte politische Bildung in der Schweiz hat in den letzten knapp zehn Jahren stark zugenommen. Politische Bildung erschöpft sich heute nicht in der traditionellen Staatskunde – es muss vor allem auch demokratisches Handeln gelehrt und gelernt werden.

Der Schlussbericht zum Mandat «Politische Bildung in der Schweiz» (Oser & Reichenbach, 1999) hält fest, dass nach einer Expertenbefragung der Zustand des politischen Unterrichts in der Schweiz unter anderem als insgesamt eher unbefriedigend, eher wenig kompetent und eher wenig partizipativ beschrieben wird. Ein ähnlich negatives Bild zeichnen die Ergebnisse der IEA-Studie (Oser & Biedermann, 2003), wonach die Schweiz im internationalen Vergleich in den verschiedenen Bereichen der politischen Bildung durchschnittlich und sogar unterdurchschnittlich abschnidet. So zeigen die befragten Jugendlichen aus der Schweiz geringes politisches Wissen, wenig politisches Verständnis und kaum politische Beteiligungsabsichten.

Das weite Feld der politischen Bildung

Der Begriff *Politische Bildung* steht für einen komplexen Inhalt. Das «Handbuch politische Bildung» (Sander, 2005) nennt zum Beispiel folgende inhaltsbezogene Aufgabengebiete: institutionenkundliches Lernen, Rechtserziehung, ökonomisches Lernen, historisches Lernen als Dimension politischen Lernens, moralisches Lernen, Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, interkulturelles Lernen, geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens, Medienerziehung, Umweltbildung, Friedenserziehung, europabezogenes Lernen und globales Lernen. Dieser Ansatz umfasst derart viel, dass politische



Claudio Caduff

Berufsbildung am ZHSF
Dozent für Fachdidaktik ABU

Bildung gleichermaßen «zerfließt» (Himmelmann, 2005, S.15) und ein eigenes fachlich orientiertes und identitätsstiftendes Profil verliert. In der Praxis zeigt sich dieses Problem zum Beispiel im allgemeinbildenden Unterricht und in etwas minderem Masse im Fach Wirtschaft und Gesellschaft in der Kaufmännischen Lehre: Beide Fächer erfassen zwar viele der oben genannten Aufgabenfelder, doch im Unterricht geht gerade ob dieser Vielfalt das eigentliche Politische verloren – es droht Beliebigkeit.

Im Englischen wird politische Bildung «*Civic Education*» genannt; damit ist ein Konzept verbunden, das vor allem die Erziehung zur «*Citizenship*» zum Ziel hat. Dabei wird nicht nur politisches Wissen angestrebt, sondern auch die Fähigkeit, die Bedeutung des Gemeinwesens zu erkennen, und die Bereitschaft, sich in diesem Gemeinwesen zu engagieren. Im Zentrum steht also die Bildung, die Erziehung zum Bürger, genauer zum Aktivbürger, der zur direkten Partizipation im Gemeinwesen fähig und vor allem auch bereit ist. Auch dieses Konzept hat manche Kritiker herausgefordert, die bezweifeln, ob die repräsentative Demokratie das Modell des generalisierten Aktivbürgers überhaupt braucht bzw. verkraften kann.

In der Folge der ernüchternden Resultate der internationalen Vergleichsstudie PISA kam es in Deutschland zu heftigen Kontroversen um Schulreformen, die auch die politische Bildung einschlossen.

Drei Kompetenzbereiche

Im Jahr 2004 legte die Deutsche Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) für die politische Bildung drei Kompetenzbereiche fest:

Konzeptuelles Deutungswissen	
Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können	Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schliessen können
Methodische Fähigkeiten Sich selbständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können.	

Abbildung 1: Kompetenzbereiche in der politischen Bildung (GPJE 2004, S. 13)

Dieses nach PISA bereits als klassisch zu bezeichnende Konzept der Bildungs- bzw. Leistungsstandards setzt auf eine Output-Steuerung, wonach durch Evaluation auf verschiedenen Schulstufen gemessen werden kann, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben.

Deutschschweizer an letzter Stelle

Auch wenn die Verständnisse von politischer Bildung nach wie vor heterogen sind, so besteht in einem Punkt doch Konsens: Politische Bildung erschöpft sich heute nicht in der traditionellen Staatskunde; es muss vor allem auch demokratisches Handeln (vgl. dazu Himmelmann, 2005) gelehrt und gelernt werden. Dies bedeutet für Schulen, geeignete Formen der Lernendenpartizipation in verschiedenen Feldern der Schule und des Unterrichts anzuwenden, wenn sie die didaktischen Prinzipien des exemplarischen Lernens, der Problemorientierung und der Handlungsorientierung ernst nehmen wollen. Die Forderung nach Lernendenpartizipation in der Schule lässt sich jedoch noch von einem anderen Ansatz her begründen: Die 1989 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete Kinderrechtskonvention (KRK) sichert den Kindern nicht nur das Recht auf Gehör in der Erwachsenenwelt zu, es garantiert den Kindern auch die freie Mitsprache in allen Feldern – und die Meinung der Kinder muss laut KRK auch berücksichtigt werden. Diese Forderung ist in der Schweiz, die die KRK vor zehn Jahren ratifizierte, jedoch kaum erfüllt, haben doch laut IEA-Studie die Schweizer Jugendlichen kaum Vertrauen in die Wirksamkeit schulischer Partizipation (Biedermann 2003). Die Deutschschweizer stehen hier sogar an letzter Stelle aller an der Studie beteiligten 27 Länder. Und eine parallel zur Studie durchgeführte Umfrage hat gezeigt, dass Schweizer Schülerinnen und Schüler gesamthaft in der Familie mehr mitbestimmen können als in der Schule und dass sie in der Schule in der Regel nicht mal dann partizipieren können, wenn es um ihre eigene Sache geht (Oser & Biedermann, 2007).

Partizipation als Plastikwort

Der Partizipationsbegriff wird heute derart vielfältig und unterschiedlich verwendet, dass er grundsätzlich mehr Unklarheit denn Klarheit stiftet. Eigentlich muss man Partizipation als ein Plastikwort (Pörksen, 2003) bezeichnen: Das Wort wird als Zauberwort gebraucht und so oft angewendet, dass es im Innern gleichsam leer bleibt. Kaum ein Leitbild kommt ohne das schöne Wort aus, denn praktisch an ihm ist,

dass jeder/jede sich auf eine Formel einigt, unter der man sich etwas Eigenes vorstellen kann und darf. Es erstaunt dann auch nicht, dass trotz festgeschriebener Partizipation in vielen Betrieben sich Konflikte gerade bei der Frage um die konkrete Form der Partizipation bzw. der Mitbestimmung entzünden.

Will man den Begriff konkret fassen, so muss man sich zunächst bewusst werden, dass es nicht *die* Partizipation gibt, vielmehr gilt es, zwischen verschiedenen Intensitätsstufen der Partizipation zu unterscheiden. Dabei spielt die Reichweite der Verantwortung eine entscheidende Rolle. Auch der Begriff des verantwortlichen Handelns bedarf dabei der präzisen Definition. Heid (1997) nennt vier intrapersonale Voraussetzungen:

1. Verantwortlich ist das Handeln eines Menschen nur dann, wenn er die Zwecke seines Handelns frei bestimmen oder wenigstens beeinflussen bzw. kontrollieren kann.
2. Verantwortlich für die Folgen seines Handelns ist ein Mensch nur dann, wenn er frei über die Mittel seines Handelns selber bestimmen bzw. mitbestimmen kann.
3. Verantwortlich für sein Handeln ist nur jemand, der das volle Wissen um die Zwecke und um die dafür eingesetzten Mittel seines Handelns hat.
4. Verantwortliches Handeln setzt auch die Mitwirkung an der Bewertung der Handlungszwecke, der Handlungsmittel und der Handlungseffekte voraus.



Nationalratssaal: Wie kann bei den Jugendlichen das Interesse am Geschehen im Parlament geweckt werden?

Zu diesem Verständnis verantwortungsvollen Handelns steht die «Verantwortungsübertragung» in schroffem Gegensatz: «Die Tatsache, dass Menschen verantwortlich gemacht werden sollen oder können, besagt [...] Folgendes: Menschen werden zu etwas zugelassen, wovon sie auch ausgeschlossen werden können. Es ist möglich, Ausgewählten Einfluss auf Entscheidungen einzuräumen, die Verantwortlichkeiten begründen, und andere davon ausschliessen. Wo Verantwortung übertragen werden kann, da muss es solche geben, die Verantwortung übertragen (können), und solche, denen Verantwortung übertragen werden kann – also mindestens zwei Klassen von Menschen. [...] Die Übertragung von Verantwortung impliziert also zugleich die Verpflichtung und Einschränkung des verantwortlich Gemachten auf seine Zuständigkeit, die in einem horizontalen und vertikalen System sozialer Abhängigkeiten verortet ist.» (Heid, 1997, S. 83f.)

Für die Forderung nach Partizipation in der Schule hat dieses Verständnis von Verantwortung einschneidende Konsequenzen: Auf der Seite der partizipierenden Lernenden setzt dies den Willen und die Fähigkeit voraus, für die Folgen ihres Verhaltens geradezustehen; für Lehrende heisst dies auf der anderen Seite, dass für echte Lernendenpartizipation die vier von Heid benannten Grundvoraussetzungen gegeben sein müssen. Scheinpartizipation (zum Beispiel: «Du bist verantwortlich, dass am Schluss der Stunde die Tafel geputzt wird.») durchschauen die Schülerinnen und Schüler sofort als Pseudopartizipation.

Stufen der Partizipation

Es ist wohl unbestritten, dass in der Schule die Partizipation auch ihre Grenzen hat. Der Begriff bedarf deshalb der Ausdifferenzierung, die klärt, wann welche Form der Partizipation in der Schule angesagt ist. Zu diesem Zweck haben Oser & Biedermann (2007, S. 27ff.) ein hierarchisches Modell von sieben unterschiedlich intensiven Partizipationsarten entwickelt. Es ermöglicht unter anderem die Bestimmung des Ausmasses an Partizipation; und mit ihm kann auch transparent gemacht werden, für welche Ziele welche Form von Partizipation angebracht bzw. wo Partizipation unerwünscht ist. Die Stufenfolge von Partizipation basiert auf der Bedeutung folgender sieben Kriterien:

- Zuständigkeit: rechtlicher Zugriff auf Entscheidungen
- Verantwortlichkeit: geteilte Risiken des Entscheides, gemeinsame Haftung für Fehler und Misserfolg.
- Kompetenzen: Ausmass an notwendigen Handlungsvoraussetzungen und an professionellen Fähigkeiten.

- Hierarchie: Aktionsspielraum in gleichrangigem Verhältnis.
- Rollenverteilung: informelle oder formalisierte Zuweisung von Zuständigkeit.
- Informationsfluss: Zugang zu den Informationen.
- Identifikation: Zugehörigkeitsgefühls
- Legitimation: Öffentlichmachung bzw. Officialisierung der Handlungsberechtigung.
- Initiative: Chance, vorgegebene Pfade verlassen zu können.

Die nachfolgende Abbildung zeigt das Modell im Überblick:

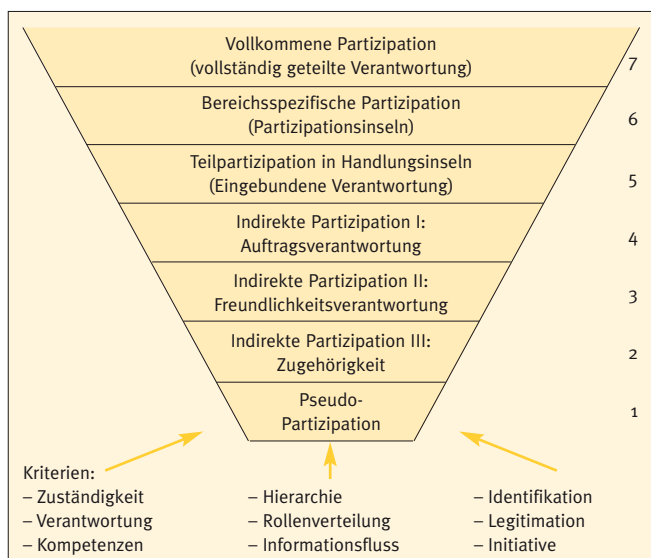


Abbildung 2: Stufenmodell unterschiedlicher Partizipationsarten
(nach Oser & Biedermann 2007, S. 34, leicht abgeändert)

1. Pseudopartizipation: Keines der Kriterien trifft zu. Die Zuständigkeitsbestimmung erfolgt rein hierarchisch, damit erfolgt keine Identifikation mit dem eigenen Handeln.
2. Indirekte Partizipation III (Zugehörigkeitspartizipation): Hier steht die Ausführung eines Befehls im Vordergrund. Der Informationsfluss beschränkt sich auf die Rückmeldung des eigenen Auftrags. Immerhin kann ein Zugehörigkeitsgefühl in der Form von freundschaftlicher Verbundenheit und Solidarität vorhanden sein.
3. Indirekte Partizipation II (Freundlichkeitspartizipation): Aufträge werden zugeteilt und Informationen werden breiter gestreut, was zu einer guten Stimmung führen soll. Da die Verantwortung auf die Ausführung des Auftrags beschränkt bleibt, ist keine Eigeninitiative vorhanden.
4. Indirekte Partizipation I (Auftragspartizipation): Einer Person wird ein klar umrissener Auftrag zugeteilt, für den sie die Verantwortung trägt. Die Kommunikation ist auf die Rückmeldung der zuständigen Person beschränkt und die Möglichkeiten zur Eigeninitiative sind sehr gering.

5. Teilpartizipation in Handlungsinself: In einem klar begrenzten Bereich ist eigenständiges Arbeiten möglich. Die Verantwortung ist immer noch in ein hierarchisches System eingebettet. Entscheide werden von Leitungsgremien oder einzelnen Personen getroffen. Der Informationsfluss ist hoch, und die Identifikation als Teil des Ganzen ausgeprägt.

6. Bereichsspezifische Partizipation: In spezifischen Teilen des Ganzen herrscht vollständige Gleichberechtigung bei der Planung und Durchführung von Aufgaben; innerhalb dieses Bereichs teilen alle die Verantwortung. Der Informationsfluss ist sehr hoch, und die Identifikation sehr stark.

7. Vollkommene Partizipation: Alles wird gemeinsam geplant, entschieden und durchgeführt; auch die Verantwortung wird gemeinsam getragen. Der Informationsfluss ist vollständig und völlig transparent. Es bestehen keine Hierarchien und die Identifikation mit dem ganzen System bzw. mit der ganzen Organisation ist äusserst hoch.

Eigentlich kann erst ab der Stufe 5 von Partizipation gesprochen werden, denn allen tieferen Stufen fehlen entscheidende Elemente zur Partizipation, zum Beispiel die gemeinsame Entscheidungsfindung, die Diskursivität sowie eine gewisse Aufteilung von Machtverhältnissen. Dennoch ist das gesamte Modell sehr nützlich, erhellt es doch «ganzheitliche Strukturen in Institutionen und Organisation unter der Perspektive gemeinschaftlichen Umgangs bzw. speziell partizipativer Führungsformen.» (Biedermann, 2006, S. 122)

Partizipation in Schule und Unterricht

Das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits ist grundsätzlich ein asymmetrisches bzw. ein rollenkomplementäres. Eines der wesentlichen Merkmale der pädagogischen Beziehung ist Macht, wobei darunter «jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht» (Weber 1972, S. 38f.), verstanden werden kann. Wenn also über Partizipation in der Schule nachgedacht wird, ist eines klar: Es handelt sich um Partizipation zwischen Ungleichen!

Je nach verfolgtem Zweck kann Partizipation in Schule und Unterricht in verschiedene Felder eingeordnet werden:

- Führungsstil der Lehrperson
- Persönliche Lebensbereiche der Lernenden
- Demokratielernen

geringes politisches Wissen wenig politisches Verständnis kaum politische Beteiligungsabsichten

Führungsstil der Lehrpersonen

Beim Führungsstil der Lehrpersonen geht es nicht um die Frage, soll er oder sie prinzipiell partizipativ oder paternalistisch führen, vielmehr liegt der Schlüssel in einem situativen Führungsstil (vgl. dazu Reichenbach, 2007). In Abhängigkeit von den wichtigen Führungszielen entscheidet die Lehrperson situativ über den Grad der Partizipation (siehe Modell oben) der Lernenden. Aus diesem Grund ist es nicht sinnvoll, Partizipation und Diskursivität in der Schule als Organisationsprinzip einzuführen, denn letztlich hängt es vom Willen der Lehrerinnen und Lehrer ab, ob sie den Lernenden wirkliche Einflussmöglichkeiten gewähren. Eine einzige allgemeine Norm kann dabei jedoch gelten: Es soll «jeweils das angemessene Mass an Partizipation angestrebt werden» (Reichenbach, 2007, S. 56).

Interessant im Zusammenhang mit Partizipation in der Schule ist auch der Aspekt der Berufsmoral von Lehrpersonen. Oser (1998) stellte in einer umfassenden Arbeit zum Lehrerethos fest, dass diskursive, in einem gewissen Sinne also partizipationsorientierte Lehrerinnen und Lehrer von ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur bei der Frage der Mitbestimmung besser abschneiden als nicht diskursive Lehrpersonen; sie werden auch in anderen Skalen von ihren Lernenden besser bewertet, unter anderem beim Schülervertrauen in die Lehrperson, beim unterrichtlichen Können, bei der Gerechtigkeit und beim Engagement der Lehrperson. Weiter besteht eine höhere Werteübereinstimmung zwischen diskursiven Lehrpersonen und ihren Lernenden; zudem überschätzen sich nicht diskursive Lehrerinnen und Lehrer in den oben genannten Skalen deutlich stärker.

Persönliche Lebensbereiche der Lernenden

Im Sinne der KRK ist es vor allem wichtig, dass Schülerinnen und Schüler dort echt mitbestimmen können, wo hauptsächlich ihr Leben betroffen ist. Bei der Gestaltung der Zimmer- und Hausordnung, bei Streitfällen, bei der Gestaltung von Festen, von schulspezifischen Anlässen (zum Beispiel Eltern- und Lehrmeisterabende), von Exkursionen usw. müssen Ler-

nende echt mitbestimmen können. Partizipation in diesem Feld erfüllt dabei auch einen wichtigen pädagogischen Zweck: Vieles im Schulleben, das stört und dysfunktional ist, kann zum Gegenstand von Lernprozessen gemacht werden. Oser und Althof (2001, S. 241) nennen dies «Abfälle des Lebens als Eigenerfahrung». Nach diesem Prinzip soll alles, was normalerweise durch die Hausordnung, durch die Schulleitung und durch die Lehrkraft geregelt wird (vor allem auch die Ordnung im Klassenzimmer im weitesten Sinne), zum Anlass für Lernprozesse genommen werden, indem diese Elemente in einem Diskurs ausgehandelt werden. Die Lehrerin bzw. der Lehrer selber ist dabei gleichberechtigte Beteiligte bzw. gleichberechtigter Beteiligter am Diskurs und ist damit konsequenterweise den ausgehandelten Regeln – und Sanktionen bei Verstössen dagegen – ebenso unterworfen (zum Beispiel beim Zu-spät-Kommen).

Diskursmodell

Ein besonders wichtiges Element der Partizipation im Feld des persönlichen Lebensbereichs der Lernenden ist das Diskursmodell des «realistischen Runden Tisches» (Oser, 1998, S. 35): Bei einer Störung des Unterrichts (zum Beispiel Beschimpfung eines Klassenkollegen mit rassistischem Bezug) muss der reguläre Unterrichtsablauf sofort unterbrochen werden, damit das Problem thematisiert werden kann. Es geht primär nicht darum, das menschenverachtende Verhalten abzustellen (etwa durch eine autoritäre Intervention der Lehrkraft), sondern dass die Lernenden selber einsichtig werden und in der Folge aufgrund der Einsicht das Unrecht bekämpfen wollen. Dafür muss die Lehrkraft einen «Runden Tisch» schaffen, an dem alle Beteiligten sich über das Problem aussprechen, Argumente austauschen und schliesslich einen Beschluss fassen. Damit dieser «Runde Tisch» funktioniert, müssen bestimmte Regeln eingehalten und vor allem von der Lehrperson zuerst im Vertrauen geschaffen werden:

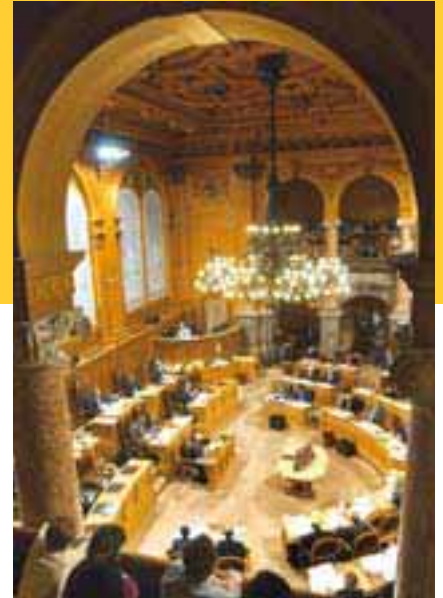
1. Es müssen sich alle einbringen (Beschwerden, Sicht der Situation, Ansprüche usw.) im Hinblick auf eine angestrebte Lösung.
2. Die Rolle des Beobachters gibt es nicht.



Wandelhalle: Wo sich Lobbyisten und Politiker treffen.



Die drei Eidgenossen im Bundeshaus in Bern.



Ständeratssaal.

3. Alle müssen überzeugt sein, dass schon der «Runde Tisch» an sich etwas Wertvolles ist.
4. Voraussetzung ist die Annahme aller, dass alle das Gute wollen.
5. Die gefundene Lösung muss als die im Moment beste Lösung von allen akzeptiert werden.

Soll diese Form der Partizipation zum Erfolg führen, braucht es Lehrpersonen, die sich dem Pluralismus der Werte und der Lebensweisen stellen, ohne das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin aufzugeben und bei jeder Unstimmigkeit den «Runden Tisch» zu eröffnen. Entscheidend ist die Diskursivität der Lehrperson im Hinblick auf ihre Einstellung, wie viele Fähigkeiten des Argumentierens, des Problemlösens, der Perspektiven- und Rollenübernahme sie ihren Schülerinnen und Schülern zutraut, und dies selbst dann, wenn die Lehrkraft weiss, dass die Lernenden die volle Verantwortung noch nicht ganz übernehmen können. Oser (1994) spricht in diesem Zusammenhang von der «Zu-Mutung» als einer «basalen pädagogischen Handlungsstruktur».

Demokratielernen

Partizipation im Feld des Demokratielernens heisst vor allem Einüben in Diskursivität (Argumente darlegen; auf Gegenargumente ernsthaft eingehen; eigene Position hinterfragen; Kompromisse ermöglichen usw.), in Dissensfähigkeit (andere Meinungen respektieren; sich selbst als Menschen sehen, der auch Irrtümern unterliegt; demokratisch gefällte Entscheide akzeptieren, auch wenn sie den eigenen Positionen

widersprechen) und in Ambiguitätstoleranz (Erfahren und Erkennen, dass vieles im Leben nicht eindeutig ist).

Diese Fähigkeiten werden vor allem dann intensiv gelernt, wenn beispielsweise der Entscheid, wohin eine Exkursion führen soll, in der Klasse in deliberativer Form herbeigeführt wird. In Anlehnung an Habermas (1992) gelten dabei folgende Prinzipien:

1. Die Beratung vollzieht sich in einem geregelten Austausch von Argumenten zwischen den Lernenden.
2. Die Beratung schliesst alle ein, die von den Beschlüssen betroffen sind.
3. Die Diskursteilnehmenden sind frei von äusseren Zwängen, verpflichtend sind lediglich das Kommunikationsprinzip der Verständlichkeit und der Verfahrensmodus der Argumentation.
4. Die Beratung zielt auf einen rational motivierten Konsens ab. Die Ausgangspräferenz der Beteiligten soll dabei dergestalt transformiert werden, dass letztlich die Konsenslösung die bevorzugte Lösung aller Beteiligten ist.

Auch wenn besonders Punkt vier als Idealfall wohl selten wirklich erreicht werden kann, so ist das Suchen um eine von allen akzeptierte und mitgetragene Konsenslösung ganz wichtig.

Erstens erfahren die Lernenden, dass Demokratie sich nicht in Abstimmungen erschöpft, mittels derer einfach Mehrheitsentscheidungen zustande kommen. Viel wichtiger ist der Austausch und die Diskussion der vielfältigen Meinung, so dass gute und tragfähige Entscheide getroffen werden können. Zweitens erfahren die Lernenden auch die Mühen der Partizipation und der Demokratie:

1. Mitsprache ist oft nicht spektakulär (lange Sitzungen, viele Detailfragen usw.).
2. Zur Mitsprache braucht man viel Wissen, das man sich mühevoll aneignen muss; und auch das Aktenstudium ist in der Regel alles andere als lustvoll.
3. Partizipation mündet auch in Verantwortung, die mitunter schwer auf einem lasten kann.
4. Immer wieder gibt es Menschen, die Diskussionen und Kommunikationen als lästig empfinden und darum aus Bequemlichkeit keine Mitbestimmung wünschen.
5. Auch die demokratischste Mitbestimmungsform kann nicht verhindern, dass sich Meinungsoligarchien bilden, so dass gewisse Gruppenmitglieder mehr zu sagen haben als andere.

Trotz dieser Mühen führt kein Weg an der Partizipation in der Schule vorbei. «Das übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tieferer Sinn, kann deshalb nur lauten; die Ambivalenz der Partizipation ertragen lernen.» (Reichenbach 2007, S. 59)

Partizipation als Schulkultur

All die oben skizzierten Formen und Möglichkeiten der Partizipation in der Schule bedingen zwei Dinge:

Erstens: Partizipation darf sich nicht, verstanden als Teil der politischen Bildung, auf den allgemeinbildenden Unterricht in den gewerblich-industriellen Berufen, auf das Fach Wirtschaft und Gesellschaft in den kaufmännischen Berufen und auf das Fach Geschichte und Staatslehre in der BMS beschränken. Sie betrifft alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen.

Zweitens: Lernendenpartizipation im Unterricht und in der Schule ist nur dann wirksam, wenn autonome Lehrerinnen und Lehrer ihre Lernenden zu möglichst hoher Autonomie führen wollen. Das heisst: Die Lehrenden müssen echte Partizipation in Bezug auf die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit und auf die Gestaltung ihres Unterrichts immer wieder einfordern und – wenn nötig – erkämpfen. Sie zeigen mit ihrem Beispiel, dass Partizipation einem nicht in den Schoß fällt und schon gar nicht von oben «einfach so» gewährt wird. Dieses Bewusstsein macht Partizipation zu einem wertvollen Gut.

Literatur

- Biedermann, H. (2003). Politische Bildung in der Schule. In: F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich/Chur: Rüegger, S. 193-221.
- Biedermann, H. (2006). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Münster: Waxmann.
- GPJE (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Habermas, J. (1992). Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Demokratie. In: H. Münkler (Hrsg.): Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie. München: Piper, S. 11-24.
- Heid, H. (1997). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Comenius-Institut. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 80-85.
- Himmelmann, G. (2005²). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oser, F. (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In: N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, S. 773-800. München: Pims.
- Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 233-268.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: C. Quesel & F. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger, S. 17-37.
- Oser, F. & Biedermann, H. (Hrsg.). (2003). Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich/Chur: Rüegger.
- Oser, F. & Reichenbach, R. (2000). Politische Bildung in der Schweiz: Schlussbericht. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Pörksen, U. (2004⁶). Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reichenbach, R. (2007). Diskurs zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel & F. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger, S. 39-61.
- Sander, W. (Hrsg.). (2005³). Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Weber, M. (1972⁵). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck.



Yvonne Leimgruber

Institut Wissen und Vermittlung,
Pädagogische Hochschule FHNW

Neue Wege der Politik-Vermittlung: www.politischebildung.ch geht online

Die Website www.politischebildung.ch offeriert Materialien, Informationen und Vernetzungsmöglichkeiten zu Politischer Bildung und bietet Anregungen für den Unterricht. Damit enthält sie Vorschläge für die Unterrichtspraxis wie für die Diskussion um geeignete Formen Politischer Bildung.

www.politischebildung.ch wurde am Institut Forschung und Entwicklung (IFE) der Pädagogischen Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) konzipiert und aufgebaut und ist seit Kurzem online. Weil eine über Staatskunde hinausreichende Politische Bildung in der Schweiz Neuland ist, informiert die Website über zentrale Formen, Ziele und Inhalte Politischer Bildung und richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen.



Eine Fülle von Materialien

Für Lehrpersonen besonders attraktiv dürften die auf der Website präsentierten Unterrichtsmaterialien zu Politischer Bildung (zum Beispiel thematische Arbeitsblätter oder Vorschläge zum Einbezug von Filmen in den Unterricht) sein. Eine Materialiendatei enthält Hinweise auf Lehrmittel, Filme, CDs u.a., und unter «news» sind Informationen zu Veranstaltungen, neuen Unterrichtsmedien wie dem im Schulverlag Bern nächstens publizierten Grundlagenband «Politik und Demokratie – leben und lernen» sowie zu politischen Aktualitäten aufgeführt.

Wer sich theoretisch mit Politischer Bildung auseinandersetzen möchte, erhält didaktische und methodische Impulse, Angaben zu stufengerechten Vermittlungsformen sowie Informationen zu schweizerischen Forschungsprojekten. Auch

die national wie international sehr heterogene Lage der Politischen Bildung wird präsentiert, ebenso die international vergleichende IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement Jugendlicher, aus der für schweizerische Jugendliche unterdurchschnittliche Ergebnisse resultierten.

Die Themenfelder Geschichte, Kultur, Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Politik und Wirtschaft enthalten Sachwissen, Grundagentexte sowie Verlinkungen zu bedeutenden Institutionen der jeweiligen Felder, beispielsweise zu Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International oder «Human Rights Watch» oder zu NGOs, die sich für Nachhaltigkeit einsetzen. Weitere Links eröffnen den Zugang zu Bildungsservern, die ebenfalls Unterrichtsmaterialien anbieten oder einen spielerischen Einstieg in Politische Bildung offerieren. Die Website präsentiert zudem Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in dem Bereich an.

Ihre Mitarbeit ist willkommen

An der Ausgestaltung von www.politischebildung.ch sind weitere Institutionen wie die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz und das Naturama Aargau sowie Lehrpersonen beteiligt. Eine breite Abstützung der Website wird angestrebt, um unter Einbezug möglichst vieler Interessierter über die Nordwestschweiz hinaus der Politischen Bildung in der Schweiz neue Impulse zu verleihen.

Die Website ist als «work in progress» gedacht und soll als Plattform der Diskussion um Politische Bildung dienen. Von besonderem Interessen ist daher eine Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Wer für www.politischebildung.ch eigene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen, Hinweise auf besonders geeignete Medien oder wichtige Veranstaltungen geben oder sich am weiteren Ausbau der Website beteiligen möchte, wird um Kontaktnahme gebeten (yvonne.leimgruber@fhnw.ch).

Allgemeinbildung: Die Sprache reibt sich die Augen

Prüfen und Beurteilen im allgemein bildenden Unterricht: Die Vernetzung der Lernbereiche Sprache und Kommunikation/ Gesellschaft anhand eines Prüfungsbeispiels zum Thema Regierungsformen – passend zum Schwerpunktthema dieser Folio-Ausgabe.

Dem Rahmenlehrplan 2006 entnehmen wir, dass die beiden Lernbereiche zu je 50 Prozent zu berücksichtigen sind (vorher: Gesellschaft 60 Prozent, Sprache und Kommunikation 40 Prozent). Dies ermöglicht neue Wege in der Beurteilung von Prüfungen.

Im Lernbereich Gesellschaft formulieren wir die Lernziele gemäss Bloom (K1–K6). Im Lernbereich Sprache und Kommunikation haben wir neu die Möglichkeit, sprachliche Leistungen (mündlich oder schriftlich) mithilfe von Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) präzise zu umschreiben. In der Absicht, die Lernbereiche zu vernetzen, lautet die Frage: Was weiss ich, und was kann ich wie gut? Inhaltliches Wissen wird sprachlich abgebildet und von den Lernenden rezeptiv, produktiv oder interaktiv verarbeitet. Die Sprache ist die Umsetzung, die Deskriptoren ein Vehikel der Handlungsorientierung. Die Deskriptoren im Schullehrplan müssen in der Umsetzung im Unterricht in Aufträge übersetzt werden. Ein Beispiel: «Kann Arbeitsaufträge verstehen» heisst übersetzt: Geben Sie den Inhalt in vier bis fünf Sätzen wieder. Umgekehrt ermöglicht deren Umsetzung das Ergebnis des Auftrages (die Wiedergabe), die Kontrolle der erbrachten sprachlichen Lernleistung, die Rückführung in die Kann-Beschreibung und somit die transparente überprüfbare Verankerung im Schullehrplan.

Vorteile der Bewertung beider Lernbereiche

K-Stufen und Deskriptoren lassen sich nicht immer voneinander trennen, aber sie bedingen sich. Eine Prüfung für beide Lernbereiche ermöglicht zwei Noten (für jeden Bereich eine). Die Lernenden erkennen, wo sie Stärken und Defizite haben (inhaltlich und sprachlich). Ihre Leistung wird vollumfänglich gemessen und kommentiert. Blicken wir nun in einen Schullehrplan ohne Deskriptoren: «Regierungsformen: Demokratie und Diktatur – Die Lernenden nennen die Unterschiede zwischen demokratisch und diktatorisch regierten Staaten. Sie beurteilen Staaten im Hinblick auf ihre Regierungsform.»

Analyse der Ziele

Jede schriftliche Leistung ist auch eine Sprachleistung. Wie gut bringe ich zu Papier, was ich gelernt habe? Reichen zwei Stichwörter? Dürfen diese Stichwörter voller Rechtschreibfehler sein? Kenne ich eine Strategie, um Fehler zu vermeiden, wenn ich den Text mit dem entsprechenden Vokabular vor mir habe, ihn also schriftlich rezeptiv im Hinblick auf ein Produkt erfassen könnte?

Ein Prüfungsbeispiel aus dem Unterrichtsalldag mit Deskriptoren

Zielgruppe: Mechapraktiker, 2. Lehrjahr (21 Lernende, acht Deutsch als Erstsprache, 13 Deutsch als Zweitsprache).

Auftrag 1

Grundlage ist hier nur das Lehrmittel-Wissen: Nennen Sie zu den sechs Unterscheidungsmerkmalen *Menschenrechte, Gewaltenteilung, Volkssouveränität, Pluralismus, Opposition und Privatsphäre* je ein entsprechendes Beispiel für die Demokratie und die Diktatur. Notieren Sie die Beispiele, die Sie aus dem Lehrmittel dazu gelernt haben in vollständigen eigenen Sätzen ohne Rechtschreibfehler.

Bewertung

Gesellschaft: 12 inhaltlich korrekte Beispiele = 6 Punkte (pro Fehler: 0.5 Punkte Abzug)

Sprache und Kommunikation: 12 sprachlich korrekt formulierte Sätze = 12 Punkte (pro Rechtschreibfehler: ein Punkt Abzug).

Es ist zu beachten, dass bei Prüfungen Antworten oft in Stichworten verlangt werden. Das wäre in unserem Fall eine einfache Leistung, da die erforderlichen Beispiele auswendig gelernt werden können. Ihre korrekte sprachliche Formulierung ist aber eine anspruchsvollere Leistung und erlaubt sprachschwächeren Lernenden auch bei einer K1-Herausforderung eine Steigerung der Sprachqualität. Das entspricht auch der Realität: Wenn Lernende diskutieren, also münd-



Dr. Daniela Plüss

Berufsbildung am ZHSF,
Fachdidaktikerin für Allgemeinbildung

lich interagieren, sind vollständige Sätze nur von Vorteil. Lernende können also theoretisch in der oben formulierten Aufgabe inhaltlich versagen, die Beispiele verwechseln und mit der Sprachnote trotzdem erfahren, dass sie korrekt schreiben können, weil sie zuhause die Beispiele geübt haben. Als Lehrpersonen müssen wir folglich beurteilen, welche Leistung anspruchsvoller ist: jene im Lernbereich Gesellschaft oder jene im Lernbereich Sprache und Kommunikation.

Auftrag 1:

Zusammenfassung der Leistung in den Lernbereichen Gesellschaft:

- Gelerntes wiedergeben (K1)

Sprache und Kommunikation:

- rezeptive Sprachkompetenz schriftlich: kann einen Text aus dem Lehrbuch verstehen
- produktive Sprachkompetenz: kann den Inhalt in vollständigen Sätzen dokumentieren
- normative Sprachkompetenz: kann die Gross- und Kleinschreibung korrekt anwenden, dass er oder sie wenig Fehler macht
- Strategie beim Schreiben: überprüft den Text mit den vorgegebenen Wörtern in den Prüfungsfragen.

Vielen Lernenden ist nicht bewusst, dass es möglich ist, «Demokratie» richtig zu schreiben, da man das Wort den Prüfungsfragen entnehmen kann. Sie sind so mit der inhaltlichen Bearbeitung der Prüfungsfrage beschäftigt, dass die sprachliche Sorgfalt zu kurz kommt.

Auftrag 2

Vom Lehrmittel zu einem Alltagstext über Nordkorea: Bestimmen Sie mit sechs entsprechenden Textstellen über Nordkorea, weshalb es sich hier um eine der genannten Staatsformen handelt. Begründen Sie die Wahl Ihrer passend markierten Textstelle in eigenen Worten mithilfe der Unterscheidungsmerkmale oder mit Beispielen (s. oben) fehlerfrei.

Bewertung

Gesellschaft: 6 für die zur entsprechenden Regierungsform gefundenen Textstellen = 6 Punkte (pro Fehler: ein Punkt Abzug). Sprache und Kommunikation: 6 sprachlich korrekt formulierte Sätze mithilfe der vorgegebenen Begriffe = 6 Punkte (pro Rechtschreibfehler: 0.5 Punkte Abzug).

Hier wird eine Transfer-Leistung (K3), wie im Schullehrplan (vgl. Anfang) erwähnt, verlangt: Gelerntes wird auf einen Alltagstext übertragen. Auch wenn Folgefehler aus Auftrag 1 auftreten, sind diese als falsch zu bewerten: Basiswissen ist wichtig und tragender Pfeiler in dieser kurzen Prüfung. Gleich-

zeitig wird die korrekte sprachliche Leistung auch honoriert: Falsches kann gut und sprachlich richtig formuliert werden!

Auftrag 2:

Zusammenfassung der Leistung in den Lernbereichen Gesellschaft

- Gelerntes wird übertragen (K3)

Sprache und Kommunikation

- rezeptive Sprachkompetenz schriftlich: kann Aufträge verstehen
- produktive Sprachkompetenz schriftlich: kann die passenden Stellen auswählen und deren Wahl in eigenen Worten begründen
- normative Sprachkompetenz: Rechtschreibung
- Strategie beim Lesen: kann in einem Text die entsprechenden Stellen markieren.

Ziel der Prüfung

- Interaktive Sprachkompetenz mündlich: im Alltagsleben können die Lernenden einer Diskussion folgen und erkennen, wenn unreflektiert Schlagworte im Hinblick auf die oben genannten Regierungsformen reproduziert werden.
- Vom Einfachen zum Schwierigeren: wer einen Begriff mit einem Beispiel versehen kann, überträgt das Gelernte einfacher auf einen fremden Text.
- Strategien: Hilfe zur Selbsthilfe; Begriffe können meistens «abgeschrieben» werden. Markieren während des Lesens vereinfacht den Lösungsweg und verdeutlicht die Aufgabenstellung.

Fazit

- Jede Leistung erfordert einen grossen Sprachaufwand, den wir würdigen, und gleichzeitig geben wir den Lernenden die Chance, ihre inhaltlichen Ergebnisse sprachlich zu verbessern: was kann ich wie gut wiedergeben, erklären, übertragen oder bewerten?
- Die Strategie des genauen Lesens und das korrekte Abschreiben der vorgegebenen Wörter hilft den Jugendlichen, sich trotz Rechtschreibdefiziten sicherer zu verständigen.

Literatur/Informationen

1. Plüss, Daniela: Allgemeinbildung: Die Sprache schläft nicht. In: FOLIO 1/07
2. www.abu-rlp.ch (Begleitdokumentation des EHB)
3. Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Lang Verlag



Cleveres Üben

... oder wie ich durch cleveres Üben das Verstehen fördern kann

Beim cleveren Üben soll nur wenig gepaukt werden. Vielmehr geht es darum, bestehendes Wissen und Können zu festigen und die Struktur eines Lernfeldes von verschiedenen Seiten zu verstehen. Damit dies möglich ist, wird eine Vielzahl von Übungsformen eingesetzt. Durch das mehrmalige Durcharbeiten und Anwenden in verschiedenen Situationen erfassen die Lernenden ein Thema ganzheitlich. Üben wird von den Lernenden dann als clever erlebt, wenn sie deren Notwendigkeit einsehen, die Umsetzung phantasievoll und kreativ gestaltet wird und Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.

Erarbeiten und üben

Jeder Unterricht gliedert sich in verschiedene Phasen. Vielfach wird unterschieden zwischen einer Einstiegs-, Erarbeitungs-, Übungs- und Auswertungsphase. Die zwei mittleren Phasen lassen sich nicht immer genau voneinander abgrenzen, da das Erarbeiten und das Üben in einem engen Zusammenhang stehen. Trotzdem macht es Sinn, die Eigenheiten dieser zwei Unterrichtsphasen etwas genauer zu beleuchten (siehe Tabelle nebenan):

	<i>Erarbeitungsphase</i>	<i>Übungsphase</i>
Funktion	Unter Anleitung und Kontrolle der Lehrperson, im Selbststudium oder in Lerngruppen werden neues Wissen, Können und die neue Haltung zu einem Sachverhalt erarbeitet.	Das erarbeitete Wissen und Können werden vertieft und in verschiedenen Situationen angewendet.
Ziel	Die Lernenden bearbeiten Aufgaben- und Problemstellungen. Sie erwerben dabei Kenntnisse und entwickeln Fähigkeiten und Fertigkeiten, um ähnliche Aufgaben in Zukunft selbstständig zu lösen.	Die Lernenden üben, festigen und vertiefen mit Hilfe von verschiedenen Übungsmaterialien das erarbeitete Wissen und Können. Die Struktur des Lerngegenstandes kann durch das erneute Durcharbeiten und Repetieren ganzheitlich erschlossen werden.
Differenzierung	Durch Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad kann die Lehrperson eine leistungsbezogene Differenzierung ermöglichen.	Die Lehrperson kann eine Vielzahl von Wissens- und Verständnisfragen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad den Lernenden zur Verfügung stellen.
Sozialformen	Verschiedene Sozialformen kommen zur Anwendung. Die Lernenden arbeiten einzeln, in Lernpartnerschaften, in Kleingruppen und im Plenum.	Die Lernenden arbeiten häufig alleine oder in Lernpartnerschaften.
Verwandte Verben	erarbeiten, verarbeiten, aufarbeiten, verknüpfen	üben, einprägen, anwenden, festigen, integrieren, vertiefen, zusammenfassen, erweitern
<i>Gegenüberstellung Erarbeitungs- und Übungsphase</i>		

«Üben wird dann von den Lernenden als clever erlebt, wenn sie die Notwendigkeit einsehen!»



Willy Obrist
Vorsteher der Abteilung
für Gewerbe-, Dienst-
leistungs- und Labor-
berufe der Gewerblich-
Industriellen Berufs-
schule Bern (gibb)



Andreas Grassi
Bereichsleiter PFM,
ehb Zollikofen



Christoph Städeli
Berufsbildung am ZHSE,
Leiter Lehrpersonen-
ausbildung

Zentral ist, dass das Erarbeiten und das Üben ineinandergreifen und die Übergänge fließend sind. Durch das Üben wird vieles erst klar und das Neue mit dem Alten aktiv in Verbindung gebracht.

Üben in drei Feldern

Es gibt drei Felder, in denen das Üben Sinn macht (Meyer 2007, 104):

- Automatisieren des bisher Gelernten,
- Vertiefen des bisherigen Wissens,
- Anwenden in neue Wissens- und Könnensbereiche.

Feld 1: Automatisieren des bisher Gelernten

Hier steht das Auswendiglernen im Vordergrund. Auswendiglernen ist dann sinnvoll, wenn es darum geht, sich etwas so genau wie möglich einzuprägen. Dazu gehören beispielsweise Begriffe und Formeln aus dem Fachunterricht, die Bedeutung von Fremdwörtern in der Allgemeinbildung oder das Vortragen eines Gedichtes.

Als sinnvolle Übungsform kann in diesem Feld die Lernkartei aufgeführt werden. Die zu lernenden Begriffe oder Fragen werden auf Kärtchen festgehalten. Auf der Vorderseite des Kärtchens wird der Begriff oder die Frage aufgeführt, auf der Rückseite die Bedeutung des Begriffs oder die Antwort auf die Frage. Hilfreich ist, wenn bildhafte Ergänzungen gemacht werden. Die Lernkartei besteht aus verschiedenen Fächern, in denen die Karten nach folgendem System eingeordnet werden: Alle neuen Kärtchen werden zuvorderst abgelegt; bei der Wiederholung nimmt der Ler-

nende das Kärtchen und überprüft sein Wissen; ist die Antwort richtig, wandert das Kärtchen zum zweiten Fach, bei einer falschen Antwort bleibt es zuvorderst in der Box. Am nächsten Tag wird wieder geübt und kontrolliert, ob der Begriff auf dem Kärtchen bereits richtig wiedergegeben wird. Bei einer richtigen Antwort geht das Kärtchen ins zweite Fach. Sind im zweiten Fach verschiedene Kärtchen aufgeführt, so wandern sie bei richtiger Wiedergabe ins dritte, bei falscher Antwort wieder zurück ins erste Fach. Für die Fächer drei und vier gelten die gleichen Regeln. Ist das Kärtchen einmal im Fach fünf, so ist das Gelernte im Gedächtnis verankert.

Feld 2: Vertiefen des bisherigen Wissens

Das Verstehen steht hier im Zentrum. Die Lernenden vertiefen die im Unterricht erarbeiteten Inhalte, Zusammenhänge und Strukturen.

Eine sehr gute Merk-, Gedächtnis- und Strukturierungshilfe ist hier der Spickzettel. Auf ihm soll in einfacher und verdichteter Form all das dargestellt werden, was an der Prüfung thematisiert wird. Die Lernenden können nicht alles notieren, sondern müssen sich auf die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge beschränken. Sie entwickeln Schlüsselwörter, die sie an die entsprechenden Arbeitsblätter aus dem Unterricht erinnern. Durch das Erstellen eines Spickzettels repetieren die Lernenden den gesamten Stoff nochmals und erfassen ihn in seiner Gesamtheit. Sinnvoll ist es, wenn die Lehrperson vor der Prüfung die Spickzettel bei Bedarf mit den einzelnen Lernenden bespricht und bei Verständnisfragen klärend eingreift. Für den Einsatz stehen viele Varianten

zur Verfügung. Hier zwei Möglichkeiten: Variante 1: An der Prüfung kann jeder Lernende seinen Spickzettel verwenden («Open-book»-Prüfung). Variante 2: Zu jedem Kapitel erarbeiten die Lernenden einen Spickzettel, der die Sachstruktur mit den Schlüsselbegriffen abbildet. Am Ende der Ausbildung hat jeder Lernende zu jedem Thema eine geraffte Darstellung des Unterrichtsstoffs und verfügt somit über beste Voraussetzungen für das Repetieren vor der Schlussprüfung.

Feld 3: Anwenden in neue Wissens- und Könnensbereiche

Das im Unterricht erarbeitete Wissen und Können wird hier auf neue Problemstellungen übertragen. Eine Transferleistung wird erst möglich, wenn die Lernenden das Thema in seiner Grundstruktur richtig verstanden haben. Mit der Hilfe von vorbereiteten Materialien und nach präzise abgesprochenen Spielregeln arbeiten die Lernenden selbständig in kleinen Gruppen und wenden die Erkenntnisse auf andere Wissensgebiete an. Bei der Anwendung wird das Wissen gezielt mit einzelnen Fertigkeiten wie Präsentieren, Argumentieren und Recherchieren in Verbindung gebracht.

Eine mögliche methodische Form für dieses dritte Feld ist die Podiumsdiskussion. Im Unterricht werden zuerst zu einem aktuellen Thema verschiedene Aspekte erarbeitet. Im Anschluss daran bilden sich Gruppen, die sich je nach Interessenslage mit einer bestimmten Position gezielter auseinandersetzen. Die Lernenden erhalten den Auftrag, eine Liste mit Argumenten zu sammeln, die sie dann in einer Podiumsdiskussion vertreten werden. Ein Lernender aus der Gruppe wird dafür ausgewählt. Die Lehrperson selbst oder ein Lernender übernimmt die Rolle des Gesprächsleiters. Zuerst hat jeder Podiumsteilnehmer die Gelegenheit, seine Position in die Runde einzubringen. Dann werden die verschiedenen Standpunkte miteinander diskutiert. Gegen Ende der Diskussion können die anderen Lernenden Fragen in die Diskussionsrunde einbringen.

Schlussfolgerung

Der Erfolg des Übens hängt von verschiedenen Faktoren ab. Der Übungsgegenstand muss erstens für die Lernenden eine Bedeutung haben. Sie müssen verstehen, warum sie üben müssen oder sollen. Häufig führt gerade das Üben zu einer grösseren Motivation und Konzentration der Lernenden. Zweitens fällt das Üben allen leichter, wenn vorgängig im Unterricht ein Thema systematisch erarbeitet wurde. Die

Lernenden können sinnvolle und gut strukturierte Zusammenhänge leichter lernen als zusammenhangslose Informationen. Und drittens wird der Erfolg des Übens erhöht, wenn regelmässig geübt wird. Übungsphasen gehören in jeden Unterricht. Durch sie wird der Unterricht ins sich abgeschlossen und die Lernenden erkennen, was sie wirklich verstanden haben und an welchen Stellen sie nochmals ansetzen müssen.

Das häufig formulierte Bildungsziel des «selbständigen Lernens» wird erst dann erreicht, wenn die Lernenden auf grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgreifen können, die gut verinnerlicht und automatisiert sind. Dem cleveren Üben kommt deshalb innerhalb des Lehr- und Lernprozesses ein wichtiger Stellenwert zu.

Dieser Text ist eine gekürzte Fassung eines Kapitels aus dem Buch «Klassenführung – unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit» von Städeli, Obrist & Grassi. Das Buch erscheint im Herbst 2007 im hep-Verlag.

Literatur

- Alsheimer, M., Müller, U. & Papenkort, U. (1996). Spielend Kurse planen. Eine Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexia-Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004). Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt, S. 366–376.
- Meyer, H. (20074). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Paradies, L. & Linser, H.-J. (20075). Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Städeli, Ch., Obrist, W. & Sägger, P. (20042). Kerngeschäft Unterricht. Ein Leitfaden für die Praxis. Bern: hep, S. 19–29.



«eContent» für Schweizer Schulen

An ihrer Plenarversammlung vom 1. März haben sich die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren für die Förderung der Produktion von elektronischen Lehr- und Lerninhalten («eContent») ausgesprochen. Und nun?

Als übergeordnetes Ziel hat die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) die Integration der ICT in den Unterricht aller Schulstufen und die Förderung von «ICT-Literacy» festgelegt. Unter «ICT-Literacy» verstehen die Erziehungsdirektoren Grundfertigkeiten im Umgang mit Informationstechnologien, Chancengleichheit bezüglich ICT und Medien sowie für die Sekundarstufe II elementares fachliches Kernwissen der Informatik. Um diese Ziele zu erreichen, wurden sechs Handlungsfelder festgelegt. Neben der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, dem Betrieb des Schweizerischen Bildungsservers, der Förderung des Informationsaustausches und der Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen für den Erwerb von Hardware und Software soll die Integration

von ICT in die Lehrpläne und die Produktion von elektronischen Lehr- und Lerninhalten gefördert werden.

Fehlende Inhalte

Mit der Fokussierung auf eContent rückt ein Problem ins Blickfeld, das nicht nur in der Schule besteht. Will man mit ICT nicht nur arbeiten, sondern auch lernen, so braucht es die passenden mediendidaktisch aufbereiteten Inhalte und Lernmedien. Diese fehlen aber zumindest für den Schulbereich weitgehend. Schaut man sich im Bereich Onlinekurse auf dem Schweizerischen Bildungsserver (educanet²) um, so findet man dort zurzeit zwölf Kurse. Die Hälfte dieser Kurse

beschäftigt sich mit ICT-Themen. Es finden sich aber auch Kurse zu Fremdsprachen, technischen Wissenschaften, Naturwissenschaften, Geschichte und Politik. Neben den auf educanet² angebotenen Inhalten gibt es aber eine Reihe von weiteren Onlinekursen für die Schule, die zum Teil frei angeboten werden. So stellt etwa der Verein Jugend und Wirtschaft unter www.jugend-wirtschaft.ch so genannte «E-Lessons» zu verschiedenen Themen zur Verfügung, und die NZZ hat mit dem Angebot www.eigene-meinung.ch ein Angebot für die Sekundarstufe II lanciert. Im Vergleich zu den in der Schule behandelten Themen und der Fülle an gedruckten Lerninhalten (Schulbücher usw.) ist das Angebot jedoch vergleichsweise gering, und die vielerorts vorhandenen, jedoch schnell veralteten und komplizierten CD-ROM-Sammlungen sind keine Lösung.

Lösungsansätze für die eContent-Produktion

Die EDK will diesen Missstand durch die Vernetzung und die Zusammenarbeit unter den Anbietern und das Erschliessen bestehender Inhalte mittels Referenzierung und Bewertung beheben. Ausserdem soll ein Konzept für die Produktion und die Qualitätssicherung von eContent entwickelt werden. Grundsätzlich werden elektronische Lerninhalte zurzeit nach folgenden drei Modellen produziert:

1. Engagierte Lehrkräfte produzieren in ihrer Arbeitszeit oder in ihrer Freizeit Onlinekurse. Eine Verbreitung dieser Kurse über die eigene Schule hinaus findet meist nicht statt. Die mediendidaktische und technische Qualität ist äusserst unterschiedlich. Hier könnten klare Qualitätsvorgaben, eine Referenzierung und Bewertung den Zugang erleichtern. Grundsätzlich stellt sich bei diesem Modell jedoch die Frage, ob die Produktion von Lernmedien wirklich zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen gehört.
2. Ein weiteres, zunehmend verbreitetes Modell ist das öffentliche oder private Sponsoring von Lernmedien. Öffentliche Verwaltungsstellen, Unternehmen, Verbände oder Hochschulen erstellen in ihrem inhaltlichen Kompetenzbereich eContent und stellen diesen den Schulen kostenlos zur Verfügung. Dabei greifen sie teilweise auf die Hilfe von Verlagen oder E-Learning-Spezialisten zurück. Natürlich verfolgen die jeweiligen Sponsoren dabei ihre Kommunikationsziele. Aber auch hier gilt: Werden gewisse Grenzen und Qualitätsgrundsätze beachtet (sind etwa die Autoren inhaltlich unabhängig?), so können hervorragende elektronische Lernangebote entstehen.

3. Als letzte Variante bleibt der Markt für Bildungsmedien. Genau wie bei einem Buch zahlt der Nutzer für ein eContent-Produkt. Dieser Markt funktioniert im Schulbereich allerdings noch nicht. Während im so genannten Nachmittagsmarkt Verlage aufwändig produzierte CD-ROM-Produkte wie etwa «Physikus» anbieten, werden für die Schule nur elektronische Ergänzungen zu Büchern angeboten. Die wichtigsten Gründe hierfür sind: fehlende Budgets für elektronische Lernmedien und fehlende Innovation bei den traditionellen Lehrmittelverlagen sowie ein funktionierender Online-Marktplatz, auf dem elektronische Angebote gekauft, bezahlt und genutzt werden können.

Der Weg zum Ziel

Um die Produktion von elektronischen Lerninhalten für die Schule nachhaltig voranzubringen, müssen die Rahmenbedingungen für alle drei «Modelle» geklärt und gezielte Anreize gesetzt werden. Für die Modelle 1 und 2 stehen dabei klare Qualitätskriterien und gegebenenfalls sogar eine Art «Public Private Partnership for eContent»-Modell im Vordergrund. Zentral wäre aber vor allem Modell 3, wo von staatlichen und privaten Akteuren gemeinsam ein Geschäftsmodell und Marktplatz entwickelt werden muss. So wären die Anreize für private Produzenten gegeben, und der Markt könnte so funktionieren, wie er es auch im Buch-Bereich seit vielen Jahrzehnten tut. Flankierend könnte ein von privater und öffentlicher Seite getragenes «Monitoring» dafür sorgen, dass Erkenntnisse über den Einsatz und die Wirkungsweise elektronischer Lernangebote gewonnen sowie mediendidaktisch erfolgreiche «Leuchtturm-Angebote» als Referenzmodelle anerkannt werden. Das von der EDK lancierte Strategiepapier lässt hoffen, dass der richtige Weg eingeschlagen wurde. Nun kommt es darauf an, dass alle interessierten Akteure auch gemeinsam diesen Weg zum Ziel weitergehen.

**Alois Hundertpfund**

Studienleiter IKT-Lehrpersonen,
Dozent für Fachdidaktik, Berufsbildung am
Zürcher Hochschuleinstitut für Schulpädagogik
und Fachdidaktik (ZHSF)

Fremde Lektionen – grundsätzlich unbrauchbar?

Es ist doch eigentlich unbefriedigend, dass die Zahl erfundener Räder in etwa der Anzahl Lehrpersonen entspricht. Die Klagen sind bekannt: «Fremde Lektionen kann man letztlich nie übernehmen – wenigstens nicht auf eine befriedigende Weise!» Was wie das Credo eines typischen Einzelkämpfers tönt, ist oft eine resignierte Einsicht, genährt von unzähligen Erfahrungen und fast ebenso vielen Enttäuschungen. Wie berechtigt sind solche Klagen?

Gibt es Möglichkeiten, Lektionen zu übernehmen, ohne dass man den berühmten Funken vermisst, der eine Lektion «zum Leben» erweckt? In der Lehrpersonenausbildung ist jede Auszubildende verpflichtet, sich der Ressourcenfrage zu stellen, denn das Publikum besteht aus jungen Lehrpersonen, die – konfrontiert mit verschiedensten Ansprüchen – kreativ sein sollten. Oft wird von ihnen verlangt, das zu sein, was sie erst zu werden gewillt sind – nämlich versiert agierende Lehrpersonen. Meistens sind es gerade die jungen Lehrpersonen, die man an den Berufsschulen die schwierigsten Situationen zumutet: Lücken in den Stundenplänen, schwierige Klassen, mehrere Arbeitsorte, mangelhafte Ausrüstung, existentielle Unsicherheit. Ausserdem fehlen naturgemäss die Erfahrung sowie die zahlreichen «Fächli» und Ablagen, aus denen sich die gestandenen Kolleginnen und Kollegen bedienen können.

Wenn fremde Lektionen nicht zünden

In der Not schnappen gerade jüngere Lehrpersonen nach allem, was nach präpariertem Unterricht aussieht und ihnen eine Verschnaufpause verspricht, während der sie die Ansprüche der Ausbildung, der Partnerschaft, der Informationsgesellschaft und jene des inneren Gleichgewichts wenigstens oberflächlich bedienen können. Doch eben: Die übernommenen Lektionen helfen mehr schlecht als recht über die Linoleumböden der von lebhaften oder müden Jugendlichen besetzten Schulzimmer, und zurück bleibt oft die frustrierende Erkenntnis, dass fremde Lektionen nicht zünden. Nun gut: Was sich ständig wiederholt, scheint eine Gesetzmässigkeit aufzuweisen. Das ist eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob es nicht möglich wäre, mit Hilfe ein paar weniger Änderungen befriedigendere Ergebnisse zu erzielen. In einer Fachdidaktikveranstaltung an der Berufsbildung am ZHSF wurde seitens des Dozierenden die

These aufgestellt, dass fremder Unterricht grundsätzlich gut übernommen werden kann, wenn dessen Konzept und nicht einfach dessen Inhalt kopiert wird. Unter Konzept wurden die grundlegende Unterrichtsidee, die Struktur des Unterrichts und der Aufbau der Aufträge verstanden.

Handlungsorientierter Unterricht

Um die These zu überprüfen, bedienten sich die zwei Lerngruppen aus dem Ordner der Autoren Roman Dörig und Roland Waibel¹. Damit stiegen sie schon mal auf die Schultern von zwei Pionieren des handlungsorientierten Unterrichts. Das Einstiegskapitel befasst sich mit Cancun (Mexiko) und schildert, wie ein kleines Fischerdorf plötzlich von internationalen Grossinvestoren heimgesucht wird, die gewillt sind, Millionenbeträge zu investieren, um Cancun in ein Feriencenter zu verwandeln. Die Klasse wird aufgeteilt in Bewohner, Investoren, Umweltschützer, Heimatschützer und in Vertreter der Gemeindeexekutive. Der Auftrag an die

¹ Dörig Roman und Waibel Roland: «Handlungsorientierter Unterricht in der Volkswirtschaftslehre», 1. Auflage, Aarau 1997.



Das Thema «Fremde Lektionen» löst bei Lehrkräften immer wieder Diskussionen aus.
Foto: z.V.g.

Studierenden lautete folgendermassen: Sie arbeiten die Unterrichtssequenzen so um, dass sie in der Form aussehen, wie jene von Dörig/Waibel. Aus Cancun wird allerdings Andermatt. Die Arbeit wird unter zwei Arbeitsgruppen sinnvoll aufgeteilt. Beide Gruppen bestimmen je einen Delegierten für eine übergeordnete Layout-Instanz, welche bezüglich der Form eine Weisungsbefugnis besitzt. Erfahrene Leute erkennen in diesem Auftrag dessen projektartigen Charakter und die Herausforderungen an die Sozialkompetenz der Studierenden. Diese beiden Aspekte bleiben im Folgenden jedoch unbeachtet, da das Kernproblem die Übernahme von Unterricht bleibt.

Fremder Unterricht kann übernommen werden

Als Erstes wurde das Konzept der Aufgabestellungen bei Dörig/Waibel analysiert. Anschliessend erfolgte eine grössere Recherchearbeit. Schliesslich wollte man es ausnutzen, dass konkrete Informationen über das Investitionsvorhaben, die Reaktion der Bevölkerungsgruppen, der Umweltverbände, der öffentlichen Hand usw. leicht zu beschaffen waren. Es ist leicht vorstellbar, dass die Aktualität des Themas, der Einbezug verschiedener Aspekte des RLP und die Möglichkeit, innerhalb beider Lernbereiche Arbeitsaufträge zu formulieren, vielversprechende Perspektiven boten. Das Resultat darf als gelungen bezeichnet werden. Man kann sich davon auf www.swisseduc.ch (siehe auch Kästchen) überzeugen. Würde man aufgrund eines einzelnen Experiments nun Schlüsse ziehen, so wäre klar, dass die anfangs aufgestellte These bestätigt worden ist: Fremder Unterricht kann übernommen werden. Das Kopieren fremder Konzepte funktioniert hervorragend, allerdings nicht ohne eigenen Arbeitseinsatz. Andererseits lädt sowohl der Ausgangsordner von Dörig/Waibel als auch das Endprodukt zu Andermatt ein, den Widerstand zu überprüfen, der sich gegen die einfache Übernahme fremden Lektionen aufgebaut hat. Vielleicht lässt sich Andermatt sogar vollständig, oder mit unbedeutenden Anpassungen auf den eigenen Unterricht anwenden.

«Würzen nach Belieben»

Falls Letzteres sich bestätigt, dann müssten die bisherigen schlechten Erfahrungen damit zusammenhängen, dass die bislang übernommenen Lektionen ihren Weg viel zu direkt vom Kollegen via Kopiergerät in den Unterricht gefunden haben. Dafür gibt es sicher Gründe, und einige davon wurden eingangs erwähnt. Sollte es sich aber wirklich so verhalten

und die schlechten Erfahrungen direkt damit zusammenhängen, dass wir uns mit den übernommenen Produkten kaum vertraut gemacht haben, so wäre möglicherweise die «Stocki-Methode» Erfolg versprechend: Wer kennt nicht den Kartoffelstock aus dem Beutel? «Würzen nach Belieben!», steht bei «Art der Zubereitung». Ist es nicht sinnvoll, ein Produkt, das eigentlich fast schon fertig vor uns liegt, noch nach eigenem Belieben zu «würzen»? Das bisschen «Liebe zum Detail», mit Betonung auf Liebe, bringt in Zeiten grosser Bedrängnis und zahlreicher Ansprüche oft noch jenen Funken, den der kreative Geist immer wieder benötigt, falls das Werk den Meister oder die Meisterin loben soll.

Was ist SWISSEDOC?

Swisseduc ist ein nichtkommerzielles, webbasiertes und kostenloses Angebot von erprobten Unterrichtsmaterialien für verschiedene Fächer, von Lehrpersonen für Lehrpersonen. Die Qualität der angebotenen Materialien und Informationen steht im Vordergrund.

Verschiedene Beiträge auf SwissEduc wurden in den letzten Jahren ausgezeichnet. So erhielten Angebote im Fachbereich Chemie zweimal den Education-Ehrenpreis des «European Chemical Industry Council». Die Vulkanseiten Stromboli online oder die «Readinglist» im Fachbereich Englisch gehören international in ihren Bereichen zu den Top-Webseiten.

SwissEduc richtet sich an Schulen ab der Sekundarstufe: Gymnasien, Berufsschulen, Technikerschulen und andere Schulen. Das Angebot umfasst didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen aller Art sowie Veranstaltungshinweise, Seiten von Fachverbänden und Literaturhinweise. Viele Inhalte werden sowohl im Original-Format (zum Beispiel Office-Dokumente) als auch als PDF für den Druck angeboten.

Die interaktiven Unterrichtseinheiten umfassen neben Begleitmaterialien auch kleine Lernumgebungen («Applets», herunterladbare Programme). Die Lernumgebungen erlauben es den Lernenden, selber kleine Entdeckungen zu machen, Vermutungen zu überprüfen und das Thema zu vertiefen.

www.swisseduc.ch



Gender: Handlungsbedarf an den Berufsschulen

Wenn auch nicht massenweise, doch es gibt sie, die Polymechanikerin und den Fachmann Betreuung. Haben sich Jugendliche für einen so genannt geschlechtsatypischen Beruf entschieden, werden sie damit indes ziemlich alleine gelassen. Eine Erhebung von Travail.Suisse zeigt, dass auf der Ebene der Berufsschulen kaum Angebote existieren, um diese Lehrfrauen und Lehrlinge zu begleiten oder um das betroffene Umfeld zu sensibilisieren.

Travail.Suisse hat untersucht, ob und in welchem Umfang geschlechtsspezifische Fragestellungen bei der Berufswahl und -ausbildung ein Thema sind. Für die Zeit der Berufswahl sind etliche Angebote vorhanden, und auch die Fachhochschulen unterstützen zum Beispiel die geschlechtlichen Minderheiten in ihren Studienrichtungen. Noch sehr wenig passiert jedoch auf der Stufe der Berufsschulen, wie eine Umfrage von Travail.Suisse zeigt. Und dies, obwohl die Förderung der tatsächlichen Gleichstellung von Frau und Mann gemäss dem Berufsbildungsgesetz zum Bildungsauftrag der Berufsschulen gehört.

Die Geschlechterfrage in der Berufswahl und -ausbildung

Zwischen dem siebten und neunten Schuljahr müssen sich jene Jugendliche, die eine Lehre ins Auge fassen, für einen Beruf entscheiden. Seit längerer Zeit ist dabei Kauffrau bzw.

Kaufmann die am meisten gewählte Ausbildung, wobei sich fast doppelt so viele Frauen wie Männer für diesen Weg entscheiden. Dann jedoch ist es mit den Gemeinsamkeiten so gut wie vorbei. Junge Frauen entscheiden sich nach wie vor eher für Ausbildungen, in denen sie im Kontakt zu Menschen stehen, wie dies im Verkauf oder im Bereich der Gesundheit sowie Körperpflege der Fall ist; junge Männer dagegen wählen eher Berufe im technischen Bereich, in der Metall- und Maschinenindustrie und im Baugewerbe. Häufig sind «Frauenberufe» zudem in Tieflohnbranchen angesiedelt. Und: Die grosse Mehrheit der weiblichen Jugendlichen wählt im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen aus einer kleineren Palette von Berufen aus. Auch der Weg an die Fachhochschulen ist geschlechtsspezifisch geprägt: Der Frauenanteil unter den Absolventinnen und Absolventen der Berufsmaturität macht inzwischen etwa die Hälfte aus. Beim Eintritt in eine Fachhochschule sind die Männer jedoch doppelt so stark vertreten wie die Frauen.



Bestehende Sensibilisierungsangebote

Travail.Suisse hat eine Bestandesaufnahme der Gleichstellungsbemühungen in der Berufsbildung vorgenommen. In der Phase der Berufswahl, die immer noch stark geschlechtsspezifisch geprägt ist, ist eine gewisse Sensibilität für diese Tatsache vorhanden. Es gibt auch etliche Angebote, mit denen die Schülerinnen und Schüler auf eine möglichst breite Palette von Berufen aufmerksam gemacht werden. Einbezogen und angesprochen sind in einschlägigen Projekten nebst den Schülerinnen und Schülern auch die Berufsberaterinnen und -berater, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern. Auf der Ebene der Fachhochschulen sind Gleichstellungsbeauftragte eingesetzt worden, die je nach Bedürfnis und Möglichkeiten verschiedene Angebote lancieren. Zum Beispiel werden die untervertretenen weiblichen Studierenden in den technischen Branchen vernetzt, Kinderkrippenangebote initiiert oder Schnuppertage für junge Frauen, die sich für eine Fachhochschulausbildung interessieren, organisiert. Auf der Ebene der Berufsschulen besteht jedoch eine Lücke. Haben junge Frauen einen Männerberuf und junge Männer einen Frauenberuf einmal ergriffen, werden sie mit ihren spezifischen Problemen ziemlich allein gelassen. Dies geht aus der Umfrage bei den Schulen hervor, die Travail.Suisse lanciert hat, um die Situation genauer zu erfassen. Ein gutes Drittel aller Berufsschulen aus der ganzen Schweiz hat geantwortet. Nur vereinzelte Schulen führen Sensibilisierungs-, Unterstützungs- oder andere Angebote im Bereich Gender. Zwei Drittel zeigen sich jedoch grundsätzlich interessiert an solchen.

Mögliche Angebote an den Berufsschulen

Gleichstellung im Bereich der Berufsbildung kann nur erreicht werden, wenn sich Jugendliche, die einen geschlechtsatypischen Beruf gewählt haben, dabei zufrieden fühlen. Nur so können sie als positive Beispiele und «Eisbrecher» fungieren. Bei den Berufsschulen ergeben sich aufgrund der oben ausgeführten Situation folgende Ebenen und Möglichkeiten der Aktion:

- Lehrbetriebe, die eine Lehrfrau in einem männertypischen Beruf oder umgekehrt angestellt haben bzw. eine solche Anstellung ins Auge fassen, werden nach Wunsch unterstützt und sensibilisiert.
- Für Lehrfrauen und Lehrlinge, die sich für eine geschlechtsatypische Lehre entschieden haben, werden Austausche und Vernetzungsanlässe organisiert. Andere Möglichkeiten sind ein Mentoring oder Coaching während der Lehre, auch in Bezug auf den Übertritt in den Arbeitsmarkt oder in eine Fachhochschule.
- Der Unterricht und die Lehrkräfte können der Gender-Thematik auf folgende Arten Rechnung tragen: zum Beispiel mit der Schaffung von Unterrichtsmodulen, welche die Gender-Frage thematisieren einbezüglich einer Lebens- und Karriereplanung (Stichwort Teilzeitarbeit); mit der konsequenten Anwendung von geschlechterneutralem Bild- und Textmaterial in den Lehrmitteln; mit der Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Thematik in ihrer Aus- oder Weiterbildung.

Travail.Suisse sucht interessierte Berufsschulen für Pilotprojekte

Travail.Suisse setzt sich für eine vermehrte Thematisierung der Gender-Frage an den Berufsschulen ein und will deshalb entsprechende Projekte initiieren und zusammen mit Projektpartnerinnen und -partnern umsetzen. Der Aufruf an interessierte Berufsschulen ist hiermit lanciert.

Anna Christen, Leiterin Gleichstellungspolitik
 Matthias Kuert Killer, Projektverantwortlicher Berufsbildung
 Travail.Suisse, Hopfenweg 21, 3001 Bern,
 Tel. 031 370 21 11, e-mail: info@travailsuisse.ch,
www.travailsuisse.ch

Mobilitäts- und Medienbildung in einem

Die Schweizer Schulen sind vielerorts am Netz und die Infrastruktur für die Einbindung der ICT ist gewährleistet. Doch welche Lerninhalte können nun mit Computer und Internet genutzt werden? Jetzt steht ein neues, kostenloses elektronisches Lernangebot zur Verfügung: die E-Lesson «Das Auto von morgen».

Die E-Lesson ist eine webbasierte Lerneinheit rund um das Thema Mobilität, die auf bewährten, mediendidaktischen Strukturen und Abläufen basiert. Sie richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II und ist im Fach Wirtschaft (und Umwelt) sowie Allgemeiner Unterricht (ABU) einzusetzen und fördert den Umgang mit neuen Medien. Dass die inhaltliche Thematik «Mobilitätsverhalten» aktuell ist, kann angesichts der aktuellen Debatten um die Klimaberichte der UNO oder auch die Diskussion um die so genannten «Sport Utility Vehicles (SUV)» eindrücklich belegt werden. Gerade vor diesem Hintergrund ist es durchaus positiv zu werten, dass auto-schweiz, die Vereinigung Schweizer Automobilimporteure, diese Online-Lerneinheit ermöglicht hat.

Klares didaktisches Konzept – Lernen im eigenen Tempo

Das Angebot ist in fünf Lernmodule aufgebaut. Jedes Modul ist eine in sich geschlossene Lernsequenz und lässt sich in beliebiger Reihenfolge und im eigenen Lerntempo bearbeiten. Der Lernende hat zudem die Möglichkeit, sein Wissen nach dem Bearbeiten der Module in einer individuell gestalteten Lernkontrolle zu überprüfen. Inhaltlich thematisiert die E-Lesson «Das Auto von morgen» folgende Aspekte in fünf Modulen:

- Modul 1: Mein Auto von morgen
- Modul 2: Antriebssysteme
- Modul 3: Verbrauch / Emissionen
- Modul 4: Sicherheit
- Modul 5: Mobilitätsverhalten

Es ist von Vorteil, wenn die Lernenden zuerst mit dem ersten Modul starten. Dieses beinhaltet einen Fragebogen zu «Mein Auto von morgen». In diesem Fragebogen können die Lernenden ihr Auto von morgen selber zusammenstellen (Grösse des Autos, Antrieb, Kosten usw.). Nach Bearbeitung der Module 2 bis 4 wird im fünften Modul dieser Fragebogen wieder aufgegriffen und neu gelöst. Interessant wird

dann der Vergleich zwischen den beiden Fragebogen, die auf jeweils unterschiedlichem Wissensstand zum Thema Mobilität beruhen.

Mediengemischtes Lernen

Das elektronische Lernangebot «Das Auto von morgen» verbindet verschiedene Medien miteinander. Einerseits steht das elektronische Lernen im Mittelpunkt, der Umgang mit dem Medium Computer und Internet. Erweiterte Druckaufgaben (Pdf-Form) fördern ein medienübergreifendes Lernarrangement auf der Basis der bewährten Arbeitsblatt-Modelle. Der mündliche Austausch wird durch weiterführende Aufgaben im Klassenverband gefördert, in welcher die Lernenden durch verschiedene Präsentationen wie Rollentheater, PowerPoint-Präsentation und Klassendiskussionen ihr Wissen weitergeben. Auch die Meinungsbildung wird durch das Erwerben von Grundlageninformationen, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Argumenten sowie das argumentative Vertreten dieser Sichtweise gefördert. Das Lernarrangement ist ein gutes Beispiel, wie «blended learning» im Unterricht eingesetzt werden kann. Probieren Sie's aus:

www.cleverunterwegs.ch



Berge versetzen mit Phantasie und Kompetenz

Zum vierten Mal reisten im letzten Spätherbst angehende IKT/ICT-Lehrpersonen des Zürcher Hochschulinstituts für Schulpädagogik und Fachdidaktik über die Alpen, um das Projekt «movingAlps» an Ort und Stelle kennen zu lernen. Dieses Projekt widmet sich der regionalen Entwicklung. Die Studierenden erlebten, dass Reisende aus dem «urban jungle» des Mittel-landes vor allem eines können müssen: zuhören – denn Entwicklung beginnt beim Verstehen.

Hinter dem Projekt movingAlps, getragen von der Università della Svizzera Italiana, geleitet von Professor Dieter Schürch und Dr. Claudio Del Don, steht die Überzeugung, dass für die abgelegenen Regionen eine Zukunftschance darin besteht, zu lernenden Regionen zu werden.

Das Schlüsselwort fürs Überleben heisst «lernende Regionen»

Der erste Schritt dazu ist der Aufbau funktionierender Kommunikationsstrukturen in der Region selber. Dieser erste Schritt verlangt einen arbeitsreichen Prozess von fünf bis sieben Jahren. Anschliessend, manchmal auch parallel dazu, werden stabile Kommunikationsstrukturen nach aussen aufgebaut.

So naheliegend es einerseits ist, dass die Problemstellung etwas mit Informatik- und Kommunikationstechniken zu tun hat, so fern liegen andererseits die betroffenen Gebiete. Also müssen längere Reisezeiten in Kauf genommen werden, wenn es darum geht, trennende Distanzen zu erleben und mit den Leuten an Ort und Stelle persönlich zu sprechen.

Informatik hat auch mit dem Überwinden von Distanzen zu tun

Während in den Jahren 2003 und 2004 das Bergell und das Puschlav auf dem Programm standen, reisten die Studierenden dieses Jahr, wie schon im Jahr 2005, ins Maggiateal. Sie konnten erleben, wie sich das Spannungsfeld zwischen er-



Angehende IKT/ICT-Lehrpersonen des Zürcher Hochschulinstituts für Schulpädagogik und Fachdidaktik informierten sich über das Projekt «moving alps». Foto: z.v.g.

**Alois Hundertpfund** (1953)

ist ausgebildeter Jurist. Seit 1985 ist er Berufsschullehrer an der Baugewerblichen Berufsschule Zürich und seit 1999 Fachdidaktiker für allgemein bildenden Unterricht und Studienleiter der IKT/ICT-Lehrpersonenausbildung an der Berufsbildung am Zürcher Hochschuleinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF).

lebter und geduldeter Krise einerseits und den Lösungsvorschlägen aus der Region andererseits manifestiert. Ausserdem bekamen sie einen Eindruck davon, was es heisst, die Menschen einer Region verstehen und unterstützen zu wollen. Dabei machen sich die Grenzen dieses Ansinnens sehr schnell bemerkbar. «Entwicklung beginnt bei der Vorstellung, die man von einer Veränderung hat!», sagt Claudio Del Don und betont, dass es viel Arbeit bedeute, die Vorstellungen der Einheimischen kennen zu lernen.

Wer die Bewohner/innen einer Region verstehen will, lernt schnell Grenzen kennen

Die IKT-Studentin und ihre 15 männlichen Kollegen zeigten sich nach den drei Kurstagen begeistert. Sie stellten mit Respekt fest, dass ein Tal, das man als Wander- oder Badeparadies kennt, eine grundsätzlich andere Welt öffnet, wenn man es über die Leute und deren Produktionsstrukturen her kennen lernt. Die Abgelegenheit, die man als Tourist schätzt, zeigt sich plötzlich als wirtschaftliche Bedrohung. Die Tendenz, in Folge der Abwesenheit städtischer Annehmlichkeiten und Selbstverständlichkeiten zu resignieren, wird ebenso spürbar, wie das Feuer jener Leute, die sich nicht einfach mit einem Schicksal abfinden, sondern die Probleme anpacken.

Weil Risikobereitschaft die Gefahr des Scheiterns akzeptiert, ist sie unpopulär

Dass die Risikobereitschaft, welche sowohl bei den Menschen des Maggials wie auch bei den Projektverantwortlichen angetroffen wird, wegen der ihr innewohnenden Gefahr des Scheiterns etwas erfrischend Unscheitersches hat, macht die Begegnung für die Besucher aus dem deutschschweizerischen Mittelland zu einem zusätzlichen Erlebnis.

Informatik heisst auch erfolgreich erforschen

Die Informatiker erfuhren auch etwas über sich selber: Dass ihr Arbeitsalltag, geprägt durch unzählige «Ja-Nein-Situationen», durch Entdeckerfreude ergänzt werden kann. Das ist ein Phänomen, das sie eigentlich gut kennen; nur wird die Entdeckerfreude nicht immer von aussen, sondern aus einem Charakterzug vieler ICT-Fachleute genährt. Ausserdem ist der Aufbruch, heraus aus vertrauten Umgebungen und hinein in Gebiete, die nur durch funktionierende Kommunikation und Vernetzung erfolgreich erforscht werden können, eben auch Informatik-Alltag. Und es ist letztlich egal, ob dies in der Wildheit des Maggials oder im «urban jungle» passiert.

Neue Leitung des EHB

Der Rat des Eidgenössischen Hochschuleinstitutes (EHB) hat an seiner Klausursitzung vom 27./28.3.2007 die Leitung des Institutes neu bestellt.

Die nach der Demission des Direktors notwendig gewordene Umstellung an der Spitze des Institutes gilt ab sofort. Bis zu einer Ernennung durch den Bundesrat, welche eine Ausschreibung der Stelle des/der Direktor/in erfordert, gelten die Entscheide des Rates ad interim. Der Rat ernennt Dalia Schipper, welche die nationale Sparte Weiterbildung im Institut leitet, zur stellvertretenden Direktorin und überträgt ihr die operative Leitung des EHB. Gleichzeitig ernennt der Rat den nationalen Leiter der Sparte Ausbildung, Alexandre Etienne, zu ihrem Stellvertreter. Dieser wird zudem bis auf

Weiteres die Leitung des Regionalinstitutes in Lausanne fortführen.

Die übrigen Mitglieder der Hochschulleitung, Berno Stoffel (Forschung und Entwicklung) und Josef Kuhn (Ressourcen), wurden in ihren Funktionen vom Rat bestätigt.

Der Rat ist glücklich, die anspruchsvollen Aufgaben des Institutes in den Händen einer kompetenten Hochschulleitung zu wissen.

Stefan Wolter, Präsident des Rates



Kaufmännische Berufe: Junge Berufsleute im Wettbewerb

Wie lassen sich Schweizer Meisterschaften für Kaufleute sicherstellen? So lautete die Frage, denn die Basisausbildung führt letztlich in 25 verschiedene Fachrichtungen, jede für sich wichtig und einzigartig.

(DS) Im Centro di formazione di SIC Ticino, Bellinzona, fanden vom 5. bis 15. Februar 2007 im Rahmen eines Pilotversuchs regionale Meisterschaften für 220 Jugendliche statt, welche sich im zweiten Lehrjahr der kaufmännischen Grundbildung befanden. Wir befragten an Ort die für die Organisation und Durchführung Verantwortliche, Claudia Sassi von der «Federazione ticinese degli impiegati nel commercio SIC Ticino».

Warum führen Sie den Pilotversuch mit Jugendlichen im 2. Lehrjahr durch?

Claudia Sassi: In der Mitte der Ausbildungszeit haben viele Jugendliche ein persönliches Tief zu durchlaufen. Das ist normal, aber mit diesen Meisterschaften wollten wir einen Motivationsschub auslösen. Ich darf feststellen, dass uns das gelungen ist. Die Jugendlichen sind zwar am Abend müde und ausgelaugt, denn wir erwarten viel an dieser Meisterschaft, aber die spontanen Reaktionen aus den Lehrbetrieben lassen den Schluss zu, dass die Art der Meisterschaft gefallen hat und Begeisterung für den Beruf auslöste.

Wie muss man sich die Prüfungsaufgaben vorstellen?

Wir haben den beruflichen Alltag simuliert. Die Jugendlichen haben übliche Arbeiten auszuführen, erhalten aber laufend Zusatzaufträge. Sie müssen damit selber abwägen, wo und

in welcher Art Prioritäten zu schaffen sind. So kommt zum Beispiel eine Zusatzbestellung für Ware für den folgenden Tag, eine Reklamation über einen Preis mit der Bitte, eine Rechnung neu auszustellen usw. Gerade weil wir die Realität nachahmen, wird diese Meisterschaft für alle interessant und schaffte für uns sogar Probleme: Denn in einer Gruppe hatte man eine Bestellung nicht richtig erfasst und deshalb das entsprechende Restaurant angefragt, wie viele Kilo Kaffee man am folgenden Tag liefern dürfe. Doch in diesem Restaurant hatte naturgemäss niemand eine Ahnung von der Bestellung, der Auftrag wurde ja fiktiv über eine Informationszentrale eingespeist.

Sie haben 220 Jugendliche in 10 Tagen geprüft. Wie ist das möglich?

Die Meisterschaft wurde parallel zum überbetrieblichen Kurs durchgeführt. Auf diese Weise ging vorerst einmal im Lehrbetrieb keine Ausbildungszeit verloren und wurde der üK attraktiv. Dann aber bildeten wir Gruppen zu vier Jugendlichen, denn die Aufgaben sollten im Team sichergestellt werden. Wir können am Schluss folglich keine einzelne Person feiern, sondern die beste Gruppe. Teamarbeit ist im beruflichen Alltag wichtig, deshalb bot sich schon zu Beginn der Meisterschaft eine zentrale Aufgabe: die Arbeitsteilung in der Gruppe.


Claudia Sassi

Claudia Sassi von der «Federazione ticinese degli impiegati nel commercio SIC Ticino» hat mit einem Team von engagierten Ausbildern die Meisterschaften bis ins Detail praxisnah vorbereitet und durchgeführt.


Gabriele Gendotti

Regierungsrat Gabriele Gendotti, Chef des Erziehungsdepartements, verfolgte das Geschehen mit grosser Aufmerksamkeit an Ort.

Caffè Chicco d'Oro

Die Firma Chicco d'Oro hatte das ganze Projekt in einzigartiger Weise unterstützt. Sie stellte ihre Unterlagen aus der Buchhaltung, Rechnungen und Korrespondenzen zur Verfügung, um die Testaufgaben so praxisnah wie möglich zu gestalten. Ausserdem verfügte jedes Team über Fax und Telefon, aber auch über einen Drucker, Kopierer und eine komplette EDV-Anlage, denn es galt auch den Mailverkehr sicherzustellen. In einem separaten Büro wurden Aufgaben per Kurier, Fax, Mail oder Telefon eingespeist und Arbeiten letztlich auch bewertet.

Medieninteresse gross

Die grossen Tageszeitungen, Radio und Fernsehen berichteten umfassend über das Geschehen; Besucher verfolgten die Arbeiten an Ort. Regierungsrat Gabriele Gendotti, Chef des Erziehungsdepartements, liess es sich nicht nehmen, den Jugendlichen in Begleitung von Bildungsverantwortlichen aus den kaufmännischen Berufen sowie Vincenzo Nembrini, Direttore Divisione della formazione professionale, seine Referenz zu erweisen.

Abschliessend wurden im kleinen Kreis die ersten Erfahrungen ausgewertet und nach Möglichkeiten Ausschau gehalten, wie nun der Transfer in Richtung von Schweizer Meisterschaften erfolgen könnte. Die Erfahrungen und Gespräche lassen die Vermutung zu, dass schon bald eine erste Schweizer Meisterschaft vorbereitet wird, denn die Erfahrungen mit dem Pilotversuch im Kanton Tessin waren in jeder Beziehung positiv und der Erfolg, auch bei Jugendlichen und Lehrbetrieben durchschlagend. Herzlichen Glückwunsch allen Beteiligten!



SWISSCOMPETENCE

Swisscompetence ist die Koordinationsstelle der Schweizer Meisterschaften. Die Stiftung wird vom Bund, den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt getragen. Gemeinsam mit den jeweiligen Branchenverbänden werden jedes Jahr rund 60 Schweizermeisterschaften durchgeführt. Alle zwei Jahre messen sich die besten jungen Berufsleute der Welt an den Berufsweltmeisterschaften von WorldSkills. Die Schweiz wurde in Helsinki 2005 zum zweiten Mal in Folge Weltmeisterin: fünf Goldmedaillen, sieben Silbermedaillen, sechs Bronzemedaillen und zehn Diplome gewann das Schweizer Team. Die nächste Berufsweltmeisterschaft findet im November 2007 in Shizuoka, Japan, statt.

Kontaktadresse

SWISSCOMPETENCE

Hubrainweg 10, 8124 Maur, Tel. 044 908 40 82

E-Mail: info@swisscompetence.ch

www.swisscompetence.ch

Kolumne *von Jo Amacher*

«education freestyle» – Familiär

«Und?»

«Und was?»

«Margots Auftritt vorhin – ziemlich fulminant, meine ich.»

«Ja, hängt sich recht zum Fenster raus, die Gute.»

«Schon nicht so der passende Anlass, unsere Konferenzen. Ich hab's da gern gesittet.»

«Will einen Video-DVD-Schnittplatz! Der kostet doch mindestens fünftausend.»

«Wer von uns könnte das Ding denn schon bedienen...»

«Vielleicht Ramseyer von den Informatik – aber auch nur, wenn er einen guten Tag erwischt.»

«Margi will wieder alles aufs Mal umkrempeln. Das Medienzentrum ist doch weiss Gott gut ausgerüstet.»

«Ich komme drum von einer grossen Schule – das ist doch ihre Botschaft!»

«Genau. Wir sind zwar klein, aber dafür familiär. Geregelte Verhältnisse.»

«Grosse Schulen, grosse Kellen. Dort gebe es Video-DVD-Schnittplätze wie Sand am Meer.»

«Möchte nur wissen, ob sie daheim auch so auf den Putz haut.»

«Ihr Mann sei Architekt, wird erzählt. Keine Kinder...»

«...dafür ein Neunelfer! Jahrgang nullsechs. Mindestens hundertzwanzigtausend!»

«Tatsächlich, ein Porsche? Ein Wunder, dass sie damit nicht vor der Schule vorfährt.»

«Die Maurer 3b jedenfalls habe Margi nicht im Griff. Sagt Sturzenegger.»

«Sturzi muss es wissen. Der kämpft ja selber mit der Disziplin.»

«Auch vom Putzen keine Ahnung. Die Wandtafel ist nach ihrem Unterricht eine einzige Gewitterfront im Hochsommer. Übrigens nicht von mir – von Urs!»

«Psst! Da kommt sie!»

«Hallo Margot! Siehst mal wieder blendend aus!»

«Respekt, Frau Kollegin! Musste mal klar und deutlich gesagt werden, das mit dem Schnittplatz. Könnte eine gute Sache werden...»

einige Minuten später...

«Sie kann manchmal richtig nett sein, die Kleine.»

«Übertreib nur nicht. Hast du d e n Rock gesehen?»

«Kurz scheint wieder in Mode.»

«Du meinst wohl sehr kurz. Mich jedenfalls hat man schräg angesehen, letzten Sommer.»

«Wegen?»

«Wegen meiner Shorts im Unterricht – der Direktor persönlich. Und das bei 30 Grad am Proki. Tja, Frau müsste man sein.»

«Will übrigens gehen!»

«Unser Dire?»

«Nein, unsere Margot.»

«Nach einem halben Jahr schon?»

«Hat mir Egon selber unter vier Augen gesagt, beim Koller-Apéro. Die Dame hat übrigens beim Weissen zünftig zuge langt, wenn du weisst, was ich meine...»

«Margi beschwipst? Wundert mich gar nicht. (...) Wahrscheinlich Arbeitsweg zu lang? – Dabei hätte sie doch den Porsche.»

«Falsch! Sie wolle wieder an eine grössere Schule zurück...»

«...mit möglichst vielen Vi-de-o-de-vau-de-Schnittplätzen, ha, ha...»

«Schon wieder falsch. Mit weniger Kollegen, die hinter dem Rücken anderer reden.»

«Erstaunlich – damit können ja wir nicht gemeint sein...»

«Lieber reden, als das Familiäre zu vernachlässigen, ist meine Meinung.»

«Wieder typisch: Wenig Sitzleder, die jungen Kolleginnen.»

«Ja, und irgendwie viel zu empfindlich.»

«Wir sind zwar klein,
aber dafür familiär!»

Manfred Pfiffner, Dozent und
Bereichsleiter «Allgemeinbildung»
am SIBP (Schweiz. Institut für
Berufspädagogik)



«Achtung Sendung»

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<p>11. Juni, 9.30 Uhr The condom ((normal)) (Zweikanal-Ton) Cultural phenomena</p> <p>11. Juni, 9.45 Uhr Das will ich werden: Hauswirtschaftspraktikerin Berufsbilder aus der Schweiz</p> <p>11. Juni, 10.00 Uhr Extra Spanisch 11. Tiempo de vacaciones anschliessend Music-Clip</p>	<p>12. Juni, 9.30 Uhr Warum? – Erklärungen für Phänomene aus Natur und Technik Folge 3: GPS – Echolotung – Satellit – Sextant Folge 4: Gleiten – Eisblumen – Gewitter – Lochkamera</p> <p>12. Juni, 9.55 Uhr Wie gut hören Schlangen? NaTour de Suisse (17)</p> <p>12. Juni, 10.00 Uhr Demonstrieren Politik und Gesellschaft (7)</p> <p>12. Juni, 10.15 Uhr Spitting ((normal)) (Zweikanal-Ton) Cultural phenomena (16)</p>	<p>13. Juni, 9.30 Uhr Die Weltreligionen auf dem Weg – Spurensuche 4. Buddhismus</p>	<p>14. Juni, 9.30 Uhr Zeitreise – Highlights aus 50 Jahren Fernsehen 41. Der Schweizer Fussball-WM-Traum 1966 42. Eigernordwand 43. Tagesschau 44. Stunk im Studio 45. Kampf gegen die Atomkraft</p>	<p>15. Juni, 9.30 Uhr Dossier Hanf Hanfpolitik – Kifferwelten – Heilendes Kraut – Haschverbot</p> <p>15. Juni, 10.00 Uhr Forever young in Switzerland 50 Jahre Schweizer Popmusik</p>
<p>18. Juni, 9.30 Uhr Dossier Handy Schuldenfalle – Achtung Strahlung – SMS-Generation – Kommunikation total</p> <p>18. Juni, 10.00 Uhr Extra Spanisch 12. Fanáticos del fútbol anschliessend Music-Clip</p>	<p>19. Juni, 9.30 Uhr Warum? – Erklärungen für Phänomene aus Natur und Technik Folge 5: Klebstoff – Schlagrahn – Seife – Bierschaum Folge 6: Löschwasser – Brennholz – Streusalz – Konservierung</p> <p>19. Juni, 9.55 Uhr Vogelzug Einzelbeitrag aus dem Dossier Greifvögel</p> <p>19. Juni, 10.00 Uhr Die Steinzeit-Axt Archäologische Spurensuche am Zugersee</p> <p>19. Juni, 10.15 Uhr Gletscher-Routen in der Steinzeit Grabungen am Handelsweg zwischen Sion und Aosta</p>	<p>20. Juni, 9.30 Uhr Die Weltreligionen auf dem Weg – Spurensuche 5. Judentum</p>	<p>21. Juni, 9.30 Uhr Zeitreise – Highlights aus 50 Jahren Fernsehen 46. Prager Frühling 47. Die Uhrenkrise 48. Die goldenen Tage von Sapporo 49. Die Tragödie von SR 111 50. Die Tore von Bern</p>	<p>12. Juni, 9.30 Uhr Reise zwischen zwei Welten AIDS, ein Wanderarbeiter und seine Rückkehr zur Familie</p> <p>12. Juni, 10.10 Uhr The wild city – nature in built-up areas ((normal)) (Zweikanal-Ton) Insight into the ecology of cities</p>
<p>25. Juni, 9.30 Uhr Bestattungen Kulturelle Eigenheiten</p> <p>25. Juni, 9.45 Uhr Jeans Kulturelle Eigenheiten</p> <p>25. Juni, 10.00 Uhr Extra Spanisch 13. Boda en el aire anschliessend Music-Clip</p>	<p>26. Juni, 9.30 Uhr Warum? – Erklärungen für Phänomene aus Natur und Technik Folge 7: Zwiebel schneiden – Milchschaum – Ei-Explosion – Bleichen Folge 8: Alkoholrausch – Kohlensäure – Sonnenschutz – Sprengstoff</p> <p>26. Juni, 10.00 Uhr The pill (Zweikanal-Ton) Cultural phenomena (21)</p> <p>26. Juni, 10.15 Uhr Das will ich werden: Anlagen- und Apparatebauer Berufsbilder aus der Schweiz (32)</p>	<p>27. Juni, 9.30 Uhr Die Weltreligionen auf dem Weg – Spurensuche 6. Christentum</p>	<p>28. Juni, 9.30 Uhr Jugendgewalt Massiv aggressiv und der Frust danach</p> <p>28. Juni, 10.20 Selbstverletzung Einzelbeitrag aus dem «Dossier Ich»</p>	<p>29. Juni, 9.30 Uhr Die Weltreligionen auf dem Weg – Spurensuche 7. Islam</p>

Sprachen lernen heisst, sie «Einsprachigkeit Devise des Europarates:

Fremdsprachliche Förderung auch für Berufslernende

«Plattform zweite Sprache» heisst ein neues Projekt, das Informationen, Erfahrungsaustausch und Beratung bei der Förderung einer zweiten Sprache in der beruflichen Grundbildung anbieten wird. BCH-FPS gehört zu den Projektpartnern.

Warum dieses Projekt? Vier Fragen, auf die niemand eine gute Antwort gibt, waren der Anstoss für das Projekt «Plattform zweite Sprache»:

- Warum dürfen die meisten Jugendlichen nicht wenigstens eine ihrer Fremdsprachen weiterlernen, wenn sie eine Lehre machen?
- Was ist gemeint, wenn es heisst, zuerst sollen die Jugendlichen ihre Lokalsprache lernen? Haben sie nicht in der Volksschule drei Sprachen gleichzeitig gelernt?
- Warum meint man, Französisch oder Englisch sei schwieriger zu lernen als zum Beispiel Algebra oder Deutsch? Ist das nicht eine Frage der Lernziele?
- Warum sollen Berufslernende nicht auch Fremdsprachen weiterlernen, indem sie sie in Schule und Betrieb anwenden, etwa so wie Multiplizieren täglich und überall durch Anwendung weitergelernt wird?



Ziele der «Plattform zweite Sprache»

Mit der «Plattform zweite Sprache» wollen die «Bildungsgewerkschaften.ch» mithelfen, die Fremdsprachenlücke in der beruflichen Grundbildung zu füllen. Denn obwohl der Gesetzgeber bestimmte, dass «in der Regel eine zweite

Sprache vorzusehen» ist (Art. 12/2 BBV), erhalten noch immer drei Viertel der Berufslernenden ohne Berufsmaturität keinerlei fremdsprachliche Förderung. Dabei bringen sie aus der Volksschule Kenntnisse in zwei Fremdsprachen mit, und nach der Lehre wird von ihnen immer öfter erwartet, dass sie auch mit französischen und englischen



Patrick Danhieux
Zentralvorstand BCH-FPS

gebrauchen. ist heilbar.» (H.J. Krumm) «Funktionale Mehrsprachigkeit»

Kunden und Unterlagen speditiv und einigermassen korrekt umgehen können. Hinzu kommt, dass ihnen in der Weiterbildung – z.B. für die Berufsmaturität – beträchtliche Hürden entgegenstehen, wenn sie während der drei oder vier Jahre ihrer beruflichen Grundbildung keine Fremdsprache (weiter-)lernen und anwenden können und deshalb oft viel von dem vergessen haben, was sie in der Volksschule gelernt haben.

Start 2008

Mit der geplanten Website wird ab 2008 eine gesamtschweizerische Plattform zur Verfügung stehen, die es Verbänden, Kantonen, Schulen und Lehr-

personen erleichtern soll, passende Modelle für die Förderung einer zweiten Sprache zu finden, insbesondere Englisch und Französisch. Ob Fremdsprachenunterricht oder zweisprachiger Sachunterricht, ob Sprachaufenthalte oder Freifächer oder deren Kombination, die «Plattform zweite Sprache» will Ideen, Informationen und gute Erfahrungen vernetzen, um mitzuhelfen, die Einsprachigkeit der Berufsbildung in der mehrsprachigen Schweiz zu «heilen». Das vom BBT unterstützte Projekt ist breit abgestützt. Träger sind die Bildungsgewerkschaften.ch, das «Netzwerk Berufsbildung der Arbeitnehmenden» des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes. Projektpartnerin ist neben Berufsbildung Schweiz BCH-FPS

auch die «Stiftung Sprachen und Kulturen». Die Projektleitung hat Willy Nabholz inne, Berufsschullehrer an der Technischen Berufsschule Zürich und ehem. Leiter des Projekts «bili – Zweisprachiger Unterricht an Berufsschulen» (1999–2004).

Kontaktadresse

Schweizerischer Gewerkschaftsbund SGB,
H. Summermatter, Postfach 64,
3000 Bern 23.

heinrich.summermatter@gmx.

Projektleitung: Willy Nabholz,
wnabholz@bluewin.ch

Telefon 056 222 19 09

Personelle Änderung in der BCH-Administration

Serena Salbreiter verlässt nach ihrer zweieinhalbjährigen Tätigkeit in der Administration des BCH den Verband und stellt sich neuen beruflichen Herausforderungen. Als Nachfolgerin konnte Gabriela Figi gewonnen werden. Wir begrüssen die Ostschweizerin herzlich an Bord und wünschen

ihr einen guten Start sowie viel Befriedigung in ihrer neuen Aufgaben. Für Fragen steht Gabriela Figi ab sofort unter Telefon 079 778 50 81 gerne zur Verfügung. (Red)

Gabriela Figi ist die neue Verantwortliche für die Administration von BCH.



Erfolg im Kampf um bessere Anstellungsbedingungen im Kanton Bern

Bereits auf den 1. August 2007 wird das Wochenpflichtpensum der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsfachschulen im Kanton Bern um eine Lektion reduziert. Dieser Erfolg bildet einen ersten Meilenstein im Kampf der grössten Kantonalsektion des BCH, der Fraktion Berufsbildung (FBB), für eine Harmonisierung der Anstellungsbedingungen auf der Sekundarstufe II im Kanton Bern.

Am 30. März 2007 teilte der Regierungsrat des Kantons Bern in einer Medienmitteilung mit, dass er im Rahmen der Revision der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) erste Schritte für «neue personalpolitische Akzente in der Lehreranstellung» umsetzen will. Als wichtigste Sofortmassnahme wird bereits aufs neue Schuljahr das Pflichtpensum für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsfachschulen um eine Lektion (Berufsmittelschule um eine halbe Lektion) pro Woche reduziert. Damit unterrichten sowohl Lehrkräfte an gewerblich-industriellen als auch an kaufmännischen Berufsfachschulen im Kanton Bern neu noch 26 statt 27 Lektionen pro Woche. Für die Lehrerinnen und Lehrer an Berufsmaturitätsschulen verringert sich das Pflichtpensum auf 24,5 Lektionen pro Woche (vorher 25).

Lange Leidensgeschichte

Hinter der kurzen Medienmitteilung steckt eine fast 15-jährige (Leidens)Geschichte der Forderung nach einer Pensumreduktion. Bereits 1993 wurden von der «Stiftung für Forschung und Beratung» der ETH Zürich im Auftrag der Erziehungsdirektion die Beschäftigungsgrade der Lehrkräfte im Kanton Bern untersucht. Diese Studie kam zum Schluss, dass in erster Priorität das Pflichtpensum der Berufsschullehrer (-innen) um eine Lektion gesenkt werden müsse (damals von 26 auf 25), damit «die relativen Abstände zueinander bestmöglich der heutigen Belastungssituation» angepasst würden. Angesichts der angespannten finanziellen Situation des Kantons wurde diese Empfehlung nicht umgesetzt. Im Gegenteil: Wenige Jahre später erhielten alle Leh-

rerinnen und Lehrer im Kanton Bern sogar noch eine zusätzliche Pflichtlektion «geschenkt»! Aus diesem Grund legte die FBB das Schwergewicht ihres Kampfes um verbesserte Anstellungsbedingungen nicht auf die Lohnfrage, sondern bewusst auf die Anpassung der Pflichtpensum, bei denen die Berner Berufsschullehrkräfte auch im interkantonalen Vergleich schlecht wegkommen. Nun konnten zum ersten Mal Früchte dieser langjährigen Arbeit geerntet werden.

Erfolg dank Netzwerkarbeit

«Ein Geheimnis des Erfolges ist, den Standpunkt des anderen zu verstehen» (Henry Ford I, amerikanischer Industrieller). Nur dank der unermüdlichen Arbeit eines ganzen Netzwerkes von Bildungspartnern war es möglich, die

*«Ein Geheimnis des
den Standpunkt
(Henry Ford I, amerikanischer*



Thomas Etter

Präsident FBB, Berufsfachschule Emmental

Regierung zu diesem ersten Schritt in die richtige Richtung zu veranlassen. Die FBB konnte in der Frage der Pensenreduktion auf die Unterstützung der ganzen Stufenkonferenz Sek II innerhalb von Lehrerinnen und Lehrer Bern (LEBE) zählen, inklusive der Fraktion der Gymnasiallehrkräfte und der Lehrerinnen und Lehrer am Berufsvorbereitenden Schuljahr (BVS). Auch die Geschäftsleitung von LEBE betonte in den Sozialpartnergesprächen mit dem Bildungsdirektor die Wichtigkeit unserer Forderung, auch wenn sie natürlich den Fokus vor allem auf eine Gesamtsicht über alle Lehrerkategorien hinweg legte. Mit LEBE zusammen wurden zudem konkrete Handlungsempfehlungen an die FBB-Mitglieder festgelegt, falls die Regierung die Forderungen ein weiteres Mal zurückgestellt hätte. Mit einem Boykott jeglicher Mithilfe bei der Qualitätsentwicklung der Berufsfachschulen hat man ziemlich kämpferische Massnahmen ins Auge gefasst!

Auch die Direktorinnen und Direktoren der Berufsfachschulen waren sehr aktiv und forderten als KBB (Konferenz der Berufsfachschulen des Kantons Bern) sogar eine Pensenreduktion von 2 Lektionen auf den 1. August 2007.

Nicht zuletzt spielte auch die Zusammenarbeit mit Politikerinnen und Politikern eine wichtige Rolle: An vorderster

Front engagierte sich zum Beispiel Grossrat Andreas Blaser, Schulleiter an einer Berufsfachschule, für die Harmonisierung der Anstellungsbedingungen auf der Sekundarstufe II. Seine dazu eingereichte Motion fand über alle Parteigrenzen hinweg Zustimmung und wurde nur aus finanziellen Gründen in ein Postulat umgewandelt. Der Titel in einer Berner Tageszeitung nach diesem Entscheid lautete: «Kein Geld für Gerechtigkeit!»

Schliesslich ist die Reduktion auch dem neuen Erziehungsdirektor Bernhard Pulver zu verdanken. Er brachte einen neuen Wind in die Verhandlungen und beeindruckte die Lehrkräfte mit seinem persönlichen, engagierten Stil, den er trotz des sehr engen Finanzkorsetts der Regierung offenbarte. Mit Hilfe dieses Netzwerkes von Bildungsfachleuten, die im Hintergrund immer das Wohl der Lernenden im Fokus haben, konnte die Pensenreduktion erreicht werden. Fazit: Nur durch Kooperation und einen gesunden politischen Druck lassen sich wirkliche Fortschritte erzielen – reine Konfrontation hingegen führt zu gegenseitiger Ablehnung und Blockierung.

Kampf geht weiter

Ein Teilziel ist erreicht – eine «Schlacht» geschlagen, aber der Kampf um Aner-

kennung und Gleichstellung für die Berufsfachschullehrkräfte im Kanton Bern geht weiter. Wie die KBB fordert auch die FBB in einem nächsten Schritt die Überprüfung der Löhne. Auch hier gilt es, die heutigen Anforderungen, beispielsweise bei der Ausbildung, zu berücksichtigen. Wie schreibt doch der Regierungsrat in der eingangs erwähnten Medienmitteilung: «Eine qualitativ hochstehende Bildung steht und fällt mit guten und motivierten Lehrkräften.» Dem ist nichts beizufügen...

Kontakt

Thomas Etter, Präsident FBB,
Berufsfachschule Emmental,
Bleicheweg 11, 3550 Langnau i.E.
Telefon 034 409 14 10/24,
E-Mail: thomas.etter@bfemmental.ch,
www.fraktionberufsbildung.ch.vu

*Erfolges ist,
des anderen zu verstehen!»
Industrieller)*

Vernehmlassung MAR-Teilrevision beendet: keine klaren Ergebnisse

Die Vernehmlassung zu einer Teilrevision des Maturitätsanerkennungsreglementes von Bund und Kantonen führt zu keinen eindeutigen Ergebnissen. Das Geschäft geht zurück an die vorbereitende Arbeitsgruppe.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) haben am 1. November 2006 Vorschläge für eine Teilrevision des Maturitätsanerkennungsreglementes (MAR) in Vernehmlassung gegeben. Der Vernehmlassungsentwurf basiert auf den Arbeiten einer von EDK und EDI eingesetzten Arbeitsgruppe. Die Vernehmlassung dauerte bis am 31. Dezember 2006. Geantwortet haben alle Vernehmlassungsadressaten: die 26 kantonalen Erziehungsdepartemente, Organisationen des gymnasialen und universitären Bereichs sowie die auf nationaler Ebene organisierte Lehrerschaft.

Die wichtigsten Ergebnisse

- Die an der Vernehmlassung beteiligten Kreise stimmen der Durchfüh-

rung einer Teilrevision des Maturitätsanerkennungsreglementes zum jetzigen Zeitpunkt zwar mehrheitlich zu, die einzelnen Vorschläge werden aber sehr unterschiedlich beurteilt.

- Mehrheitlich angenommen werden folgende Vorschläge: die Aufnahme von Informatik in den Katalog der Ergänzungsfächer, die Vorgabe eines Master-Abschlusses für gymnasiale Lehrkräfte und die Ausweitung der Bestimmungen betreffend Schulversuche (Art. 19).
- Mehrheitlich abgelehnt wird der Vorschlag, bestimmte Noten für das Bestehen der Maturität doppelt zu gewichten (Erstsprache, Mathematik, Schwerpunktfach).
- Alle anderen Vorschläge erfahren je unterschiedliche Beurteilungen und sind mehr oder weniger umstritten – so etwa die Vorschläge für eine Stärkung der naturwissenschaftli-

chen Fächer, die Berücksichtigung der Maturaarbeit für das Bestehen der Maturität oder die Aufnahme von Philosophie in den Katalog der Grundlagenfächer.

Zum weiteren Vorgehen

Vor diesem Hintergrund haben sich der Vorstand der EDK und der Vorsteher des EDI dafür ausgesprochen, das Geschäft an die vorbereitende Arbeitsgruppe EDI-EDK zurückzugeben. Diese soll die Ergebnisse der Vernehmlassung genauer analysieren und den Kantons- und Bundesbehörden Vorschläge für die weitere Behandlung des Geschäfts unterbreiten. EDI und EDK werden diese Vorschläge im Sommer 2007 beurteilen. (EDK)



a e b AKADEMIE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Schulleitungsausbildung

bewährt, praxisnah, vielfältig

- EDK-anerkannt
- Praxisorientierte Kursgestaltung
- Austausch mit Leitungspersonen aller Schulstufen (Primar, Sek I, Sek II & Privatschulen)
- 25 Tage, modularer Aufbau, Zertifikatsabschluss 15 EC

Dritter Basiskurs 2007: 24. – 26.9. / 24. – 26.10. / 12. – 14.11. / 10. – 12.12.07 / 16. – 18.1.08

Informationen unter:
AEB Luzern & Zürich
 Kasernenplatz 1
 6000 Luzern 7
 Telefon 041 249 44 88
 Telefax 041 249 44 77
 info@aeb.ch
 www.aeb.ch



Le Palais fédéral à Berne, symbole de la politique suisse.

La participation – un élément important de la formation politique

Le nombre de voix qui déplorent que la formation politique en Suisse est insuffisante a considérablement augmenté au cours des dernières dix années. Aujourd'hui, cette formation ne peut plus se limiter à la traditionnelle «instruction civique» – il faut, et avant tout, enseigner et apprendre aussi à agir de manière démocratique.

Le rapport final de l'étude sur la formation politique en Suisse¹ (Oser & Reichenbach, 1999) relève que les experts interrogés décrivent l'état de l'enseignement politique en Suisse comme généralement plutôt insatisfaisant, peu compétent et peu participatif. Les résultats de l'étude IEA (Oser & Biedermann, 2003) donnent une image négative analogue: dans les divers domaines de la formation politique, la Suisse, en comparaison internationale, se situe dans la moyenne et même au-dessous de la moyenne. Les jeunes Suisses interrogés n'ont que peu de connaissances en politique, ils la comprennent assez mal et n'ont que peu l'intention d'y prendre part.

Le vaste champ de la formation politique

La notion de formation politique est utilisée pour un contenu complexe: le manuel de formation politique² (Sander, 2005) en nomme par exemple les éléments suivants: apprentissage du fonctionnement des institutions, éducation au droit, apprentissage de l'économie, de l'histoire en tant qu'apprentissage de la dimension politique, morale, prévention de l'extrémisme de droite, haine de l'étranger et antisémitisme,

¹ Politische Bildung in der Schweiz

² Handbuch politische Bildung

apprentissage interculturel, aspects spécifiques aux genres, formation aux médias, à l'environnement, éducation pour la paix, apprentissage axé sur l'Europe et formation globale. Cette approche comporte tellement d'éléments divers que la formation politique s'en trouve «diluée» (Himmelmann, 2005, p. 15), elle perd son profil spécifique et créateur d'identité. Dans la pratique, ce problème peut être illustré à l'exemple de l'enseignement de culture générale et, dans une moindre mesure, à celui des cours d'économie et société de la formation commerciale: dans ces deux matières, on aborde certes un grand nombre des éléments mentionnés, mais dans les cours, cette diversité fait disparaître l'intrinsèquement politique – il y a risque de «convenance».

En anglais, le terme utilisé pour la formation politique est «Civic Education», notion qui reflète un concept visant surtout l'éducation à la citoyenneté («Citizenship»). Le but n'est pas seulement d'acquérir des connaissances politiques, mais aussi la capacité de reconnaître l'importance de la collectivité (publique) et d'être disposé à s'engager pour cette collectivité. La formation et l'éducation du citoyen, d'un citoyen actif, en est l'élément central. Un citoyen qui soit capable de participer à la collectivité et qui, surtout, soit disposé à le faire. Ce concept est beaucoup critiqué par ceux qui doutent qu'une démocratie représentative ait réellement besoin d'un modèle généralisé de citoyen actif, voire même qu'elle puisse l'assimiler. En Allemagne, suite aux résultats

décevants de l'étude PISA, une vive controverse s'est engagée sur les réformes scolaires, notamment aussi sur la question de la formation politique.

Trois domaines de compétences

En 2004, la «Deutsche Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)» a fixé trois domaines de compétences pour la formation politique:

Connaissances conceptuelles d'interprétation

Capacité de jugement politique

Analyser, refléter et juger des événements politiques, des problèmes et des controverses, ainsi que des questions de développement économique et social, selon des aspects objectifs et des valeurs.

Capacité d'action politique

Formuler des opinions, des convictions et des intérêts, les défendre de manière appropriée, mener des processus de négociations et savoir faire des compromis.

Capacités méthodiques

S'orienter de manière indépendante sur la politique actuelle et sur des questions économiques, juridiques et sociales, traiter des thèmes spécifiques en utilisant diverses méthodes et savoir organiser la poursuite de son propre apprentissage politique.

Illustration 1: Domaines de compétences de la formation politique (GPJE 2004, p. 13)

Ce concept, qui selon PISA peut déjà être qualifié de classique pour des standards de formation et de performances, se fonde sur un pilotage d'output, avec lequel, par une évaluation dans des degrés scolaires divers, on peut mesurer quelles compétences les élèves ont acquises.

Les Suisses alémaniques au dernier rang

Même si les approches de la formation politique restent hétérogènes, il y a consensus sur un point: aujourd'hui, cette formation ne peut plus se limiter à la traditionnelle «instruction civique», il faut surtout enseigner et apprendre à agir de manière démocratique (voir à ce sujet Himmelmann, 2005). Pour les écoles, cela signifie qu'elles doivent utiliser des formes appropriées de participation des élèves dans divers secteurs de l'enseignement et des activités dans les écoles si elles veulent prendre au sérieux les principes didactiques de l'apprentissage par l'exemple, de l'orientation vers les problèmes et vers l'action. L'exigence de faire participer les élèves peut aussi se fonder sur un autre argument: la Convention relative aux droits de l'enfant, approuvée par l'ONU en 1989, reconnaît aux enfants non seulement le droit d'être entendus par les adultes, elle leur garantit aussi un droit de libre parole dans tous les domaines – et l'opinion des enfants, selon la convention, doit être prise en compte. En Suisse, qui a ratifiée cette convention il y a dix ans, cette exigence n'est que peu respectée puisque selon l'étude IEA,



La salle du Conseil national: Comment, chez les jeunes, éveiller l'intérêt pour ce qui se passe au Conseil national?

**Claudio Caduff**

Chargé d'enseignement de didactique professionnelle
Formation professionnelle au ZHSF (BaZ)
Formation des enseignants

les jeunes Suisses ne font que peu confiance à l'efficacité d'une participation à l'école (Biedermann 2003). Dans ce domaine, les Suisses alémaniques se trouvent même au dernier rang des 27 pays qui ont participé à l'étude. Un sondage, effectué en parallèle à l'étude, a montré que les élèves suisses, dans l'ensemble, prennent plus largement part aux décisions dans la famille qu'à l'école. Dans cette dernière, ils ne peuvent en règle générale même pas participer lorsqu'il s'agit d'une cause qui les concerne directement (Oser & Biedermann, 2007).

Participation – un mot «plastique»

Aujourd'hui, le terme de participation est utilisé de manière tellement multiple et variée qu'il crée plus de confusion que de clarté. En fait, on peut qualifier le terme «participation» de mot plastique (Pörksen, 2003): ce terme est utilisé comme un mot magique, et tellement souvent qu'il reste vide de sens. Rares sont les plans directeurs qui ne l'utilisent pas. Son côté pratique: il permet de se mettre d'accord sur une formule que chacun est libre et peut interpréter à sa manière. Il n'est donc pas étonnant qu'en dépit d'une participation fixée par écrit, des conflits surgissent dans beaucoup d'entreprises quant à la forme concrète que doit avoir cette participation ou le droit à la parole.

Si l'on veut cerner ce terme plus concrètement, il faut d'abord se souvenir que la participation n'existe pas dans l'absolu, mais qu'il faut en différencier des degrés d'intensité. Dans ce cas, l'étendue de la responsabilité joue un rôle déterminant. La notion «d'action responsable» requiert aussi une définition précise. Heid (1997) en nomme quatre conditions intra-personnelles:

1. Est responsable l'action d'un homme lorsqu'il peut déterminer librement les buts ou pour le moins les influencer ou les contrôler.
2. Un homme est responsable des conséquences de son action lorsqu'il peut déterminer lui-même et librement les moyens ou participer à leur choix.
3. Une personne n'est responsable de son action que si elle a pleine connaissance des buts et des moyens utilisés pour son action.
4. Une action responsable requiert aussi une participation à l'évaluation des buts, des moyens et des effets de l'action.

Cette définition de l'action responsable est diamétralement opposée au «transfert de responsabilité»: «Le fait que des hommes doivent ou puissent être «rendus» responsables signifie [...]: on donne à des personnes accès à quelque

chose dont elles peuvent aussi être exclues. On permet à des élus d'exercer de l'influence et de prendre des décisions, on argumente ces responsabilités, et on en exclut d'autres. Là où des responsabilités peuvent être transférées, il faut des personnes qui (peuvent) les transmettre et des personnes auxquelles elles peuvent être transférées – soit au moins deux «classes» de personnes. [...] Un transfert de responsabilité implique donc, en même temps, une obligation et une limitation de la personne responsable par rapport à sa compétence, qui se situe dans un système social de dépendance horizontale et verticale.» (Heid, 1997, p. 83ss.)

Pour l'exigence de participation à l'école, cette interprétation de la responsabilité a des conséquences assez radicales: de la part d'élèves qui participent, cela implique la volonté et la capacité de répondre des conséquences de leur comportement; de l'autre côté, pour les enseignants, et pour qu'il y ait une réelle participation des élèves, il faut que les quatre conditions indiquées par Heid soient réunies. Une participation fictive (par exemple: «Tu es responsable que le tableau noir soit nettoyé à la fin du cours») est immédiatement interprétée comme pseudo-participation par les élèves.

Les niveaux de participation

Qu'une participation à l'école ait aussi des limites n'est certes pas contesté. Il faut donc procéder à une différenciation détaillée de ce terme, qui précise quand et sous quelle forme une participation est indiquée. A cet effet, Oser & Biedermann (2007, p. 27ss) ont développé un modèle hiérarchique de sept formes d'intensité de participation. Il permet notamment de déterminer l'étendue de la participation. Il permet aussi de définir pour quels buts quelle forme de participation est appropriée, respectivement où une participation n'est pas indiquée.

La chronologie des niveaux de participation se base sur l'importance des critères suivants:

- Compétence: accès de droit aux décisions
- Responsabilité: partage des risques d'une décision, responsabilité commune pour des erreurs et des échecs.
- Aptitudes: étendue des conditions nécessaires pour agir et des capacités professionnelles.
- Hiérarchie: marge de manœuvre d'action dans un rapport d'égalité.
- Répartition des rôles: attribution formelle ou informelle d'une compétence.
- Flux d'information: accès aux informations.
- Identification: sentiment d'appartenance.

Les jeunes Suisses n'ont que peu de connaissances en politique et que peu l'intention d'y prendre part.

- Légitimation: publication ou officialisation du droit d'agir.
- Initiative: chance de quitter les chemins prescrits.

L'illustration suivante donne un aperçu du modèle:

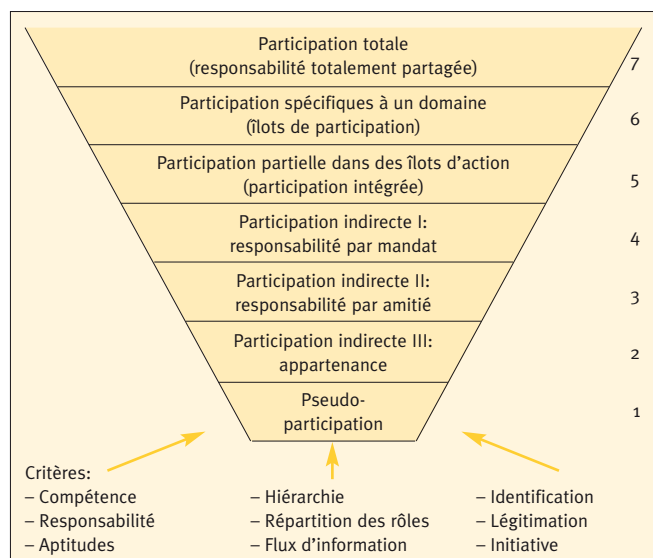


Illustration 2: Modèle de diverses formes de participation (selon Oser & Biedermann 2007, p. 34, légèrement modifié)

1. Pseudo-participation: aucun des critères n'est rempli. L'attribution de la compétence est purement hiérarchique, il n'y a donc aucune identification avec sa propre action.
2. Participation indirecte III (participation d'appartenance): dans ce cas, c'est l'exécution d'un ordre qui est primordial. Le flux de l'information se limite à une rétroaction concernant le mandat attribué. Malgré tout, il peut exister un sentiment d'appartenance sous forme de liens amicaux et de solidarité.
3. Participation indirecte II (participation par amitié): des mandats sont attribués et des informations sont diffusées, ce qui doit créer une bonne ambiance. Comme la responsabilité reste limitée à la réalisation du mandat, il n'y a pas d'initiative personnelle.
4. Participation indirecte I (participation par mandat): une personne reçoit un mandat clairement défini, pour lequel elle porte la responsabilité. La communication se limite à une rétroaction de la personne et les possibilités d'initiatives personnelles sont très faibles.
5. Participation partielle dans des îlots d'action: dans un domaine clairement délimité, un travail indépendant peut être réalisé, mais la responsabilité est toujours assumée dans le cadre d'un système hiérarchique. Les décisions sont prises par un organe dirigeant ou par certaines personnes seulement. Le flux d'information est élevé, l'identification comme partie d'un ensemble est marquée.
6. Participation spécifique à un domaine: dans certaines parties spécifiques de l'ensemble, il y a une égalité totale pour la planification et la réalisation de tâches; dans ce domaine, la responsabilité est partagée par toutes les personnes impliquées. Le flux d'information est très élevé, l'identification très marquée.
7. Participation totale: tout est planifié, décidé, réalisé en commun; la responsabilité est aussi totalement partagée. Le flux d'information est total et transparent. Il n'y a pas de hiérarchie et l'identification avec l'ensemble du système et de l'organisation est très élevée.

En fait, on ne peut parler de participation qu'à partir du niveau 5. Tous les niveaux inférieurs manquent d'éléments essentiels pour une réelle participation, par exemple la prise commune de décisions, le discours ainsi qu'une division des rapports de pouvoir. Néanmoins, ce modèle est utile puisqu'il permet de mettre en lumière, dans des institutions, les structures globales d'organisation du point de vue du fonctionnement de la collectivité, resp. des formes de direction particulièrement participatives (Biedermann, 2006, p. 122)

Participation à l'école et dans les cours

Le rapport entre enseignants, d'une part, et entre élèves, d'autre part, est en règle un rapport asymétrique ou de rôles complémentaires. Une des caractéristiques essentielles de la relation pédagogique est le pouvoir, qui peut aussi être compris comme une chance, au sein d'une relation sociale, d'imposer sa volonté même à corps défendant, peu importe sur quoi se fonde cette chance (Weber 1972, p. 38s). Lorsqu'on entreprend une réflexion sur la participation à l'école, il faut donc être au clair: il s'agit d'une participation entre personnes qui ne sont pas dans un rapport d'égalité!



La salle des pas perdus, où se retrouvent les lobbyistes et les politiciens.



Les trois Confédérés dans le Palais fédéral, à Berne.



La salle du Conseil des Etats.

Une participation à l'école peut être classée, selon les objectifs, en trois champs distincts :

- style de conduite des enseignants
- domaines personnels de vie des apprenants
- apprentissage de la démocratie.

Style de conduite des enseignants

Il ne s'agit pas ici de savoir si une enseignante ou un enseignant conduisent leurs élèves de manière participative ou paternaliste, l'élément-clé réside plutôt dans le fait de pratiquer une conduite situationnelle (voir Reichenbach, 2007). Selon ses objectifs de conduite et en fonction de la situation, l'enseignant décide du degré de participation des apprenants (voir modèle ci-devant). Il n'est donc pas judicieux de fixer participation et discours correspondant à l'école comme un principe d'organisation, car c'est de la volonté des enseignants que dépend en définitive s'ils accordent à leurs élèves de réelles possibilités d'exercer une influence. Dans ce cas, la «norme» à appliquer est de viser le degré de participation le plus approprié (Reichenbach, 2007, p. 56).

Concernant la question de la participation à l'école, il est aussi intéressant de se pencher sur l'aspect de la «morale» professionnelle des enseignants. Oser (1998), dans un travail sur l'éthique des enseignants, constate que les enseignantes et les enseignants qui discutent avec leurs élèves, qui ont donc une pratique orientée vers la participation, sont mieux cotés par les apprenants, et pas seulement sur la question du droit à la parole, que des enseignants qui ne discutent pas; dans d'autres domaines aussi, les enseignants qui discutent

obtiennent de meilleures évaluations, notamment en ce qui concerne la confiance que leur témoignent les élèves, leurs aptitudes pédagogiques, leur sens de l'équité et leur engagement. Il y a aussi une plus grande concordance des valeurs entre des enseignants qui discutent et leurs élèves; dans les domaines cités, les enseignants qui ne discutent pas se surestiment très souvent.

Domaines personnels de vie des apprenants

Selon la Convention relative aux droits de l'enfant, il est très important que les élèves aient un réel droit de parole lorsqu'il s'agit de thèmes qui concernent leur vie. Il faut que les apprenants puissent participer à l'établissement du règlement interne de l'école, à la solution de conflits, à l'organisation de fêtes, de manifestations spécifiques à l'école (par exemple soirées de parents d'élèves, de maîtres d'apprentissage), d'excursions, etc. Dans ces domaines, une participation remplit aussi un important but pédagogique: beaucoup de choses qui, dans la vie à l'école, dérangent et sont dysfonctionnelles, peuvent devenir l'objet de processus d'apprentissage. Oser et Althof (2001, p. 241) nomment cela les «résidus» de la vie en tant qu'expérience personnelle. Selon ce principe, tout ce qui est normalement réglé par le règlement interne de l'école, par sa direction et par l'enseignant (notamment l'ordre dans la salle de classe, au sens large du terme), peut être l'occasion d'un processus d'apprentissage au cours d'une discussion dont le but est de négocier ces éléments. Lors de cette discussion, l'enseignante ou l'enseignant est une participante/un participant à égalité avec les

élèves et par conséquent, elle/il doit aussi s'en tenir aux règles – et sanctions – qui ont été décidées (par exemple concernant le arrivée en retard).

Un modèle de discussion

Un élément particulièrement important de participation dans le champ des domaines personnels de vie des apprenants est le modèle de discussion dit de la «table ronde réaliste» (Oser, 1998, p. 35): en cas de dérangement d'un cours (par exemple des insultes racistes proférées à l'égard d'un camarade de classe), le déroulement régulier du cours doit immédiatement être interrompu pour que le problème puisse être thématiqué. Il ne s'agit pas en premier lieu de stopper un comportement irrespectueux (par une intervention autoritaire de l'enseignant), mais d'en faire prendre conscience aux apprenants pour qu'ensuite, forts de cette conscience, ils combattent eux-mêmes ce type d'attitude. A cet effet, l'enseignant doit organiser une «table ronde», à laquelle participent tous les élèves pour discuter ce problème, échanger des arguments et finalement prendre une décision. Pour qu'une table ronde fonctionne, quelques règles précises doivent être respectées, règles qui doivent d'abord être fixées en toute confiance par l'enseignant et ses élèves:

1. Tous doivent prendre part et s'exprimer (doléances, point de vue sur la situation, demandes, attentes, exigences, etc.) dans la perspective de trouver une solution.

2. Le rôle de l'observateur/observatrice n'existe pas.

3. Tous les élèves doivent être convaincus que la table ronde est, en soi, une action positive.

4. La condition préalable est que tous estiment que chaque participant/participante ne veut que le bien.

5. La solution trouvée doit être la meilleure solution du moment et elle doit être acceptée par tous.

Pour que cette forme de participation ait du succès, il faut des enseignants qui acceptent le pluralisme des valeurs et des modes de vie sans renoncer à la relation asymétrique enseignant/élève et qui n'organisent pas des tables rondes à chaque divergence. Ce qui est déterminant, c'est la pérennité du discours de l'enseignant par rapport à son attitude à l'égard des élèves: de quelles capacités d'argumenter, de résoudre des problèmes, d'assumer des perspectives et des rôles, les estime-t-il capables, même lorsque il sait que les apprenants ne peuvent pas encore en assumer l'entière responsabilité. Dans ce cas, Oser (1994) parle d'une «présomption de capacité» comme d'une structure d'action pédagogique de base.

Apprendre la démocratie

Dans le champ de l'apprentissage de la démocratie, participer signifie avant tout s'exercer à la discussion (présenter des arguments; s'intéresser sérieusement aux contre-arguments; remettre en question ses propres opinions/positions;



L'enseignement dans une école professionnelle peut ouvrir aux jeunes une fenêtre vers la politique.

permettre de trouver un compromis, etc.), à la capacité de différenciation (respecter d'autres opinions; se voir soi-même comme une personne qui peut faire des erreurs; accepter des décisions prises de manière démocratique, même si elles sont contraires à sa propre position) et de tolérance des ambiguïtés (expérimenter et reconnaître que beaucoup de choses dans la vie ne sont pas univoques et immuables).

Ces capacités sont surtout acquises de manière intense lorsque, par exemple, une classe est amenée à prendre une décision par délibération pour un itinéraire d'excursion. En référence à Habermas (1992), les principes suivants doivent être respectés:

1. La discussion à lieu par un échange (réglé) d'arguments entre les apprenants.
2. La discussion inclut toutes les personnes qui sont touchées par la décision.
3. Les participants sont exempts de pressions extérieures, seul le principe d'une communication compréhensible et les modalités de l'argumentation doivent être respectés.
4. La discussion vise un consensus rationnellement motivé. La préférence initiale des personnes impliquées doit être transformée de sorte à ce que la solution consensuelle soit la solution que tous préfèrent.

Même si le point 4, dans l'idéal, n'est que rarement atteint, la recherche d'une solution consensuelle acceptée et portée par tous est très importante.

Premièrement, les élèves apprennent que la démocratie ne se limite pas à des votations permettant juste de connaître l'opinion d'une majorité. L'échange et la discussion de diverses opinions sont bien plus importants, de sorte à ce que de bonnes décisions, soutenues par tous, puissent être prises. Deuxièmement, les apprenants peuvent faire l'expérience des efforts que demandent la participation et la démocratie:

1. Participation et cogestion ne sont souvent pas très spectaculaires (longues réunions, beaucoup de questions de détails, etc.).
2. Pour co-gérer, il faut beaucoup de savoir, que l'on doit acquérir avec peine; en règle générale, étudier des dossiers n'est pas particulièrement plaisant!
3. Toute participation aboutit aussi à des responsabilités, qui peuvent parfois peser lourd.
4. Il y a toujours des personnes que les discussions et les communications gênent et qui, par commodité, ne souhaitent pas participer aux décisions.
5. Même la forme démocratique de participation n'empêche pas que des oligarchies d'opinions se forment et que certains membres du groupe aient plus à dire que d'autres.

Malgré ces difficultés, aucune voie ne passe à côté d'une participation à l'école. Le premier but d'une pédagogie de participation, et même son sens profond, ne peut être que d'apprendre à supporter l'ambivalence de la participation (Reichenbach 2007, p. 59).

La participation en tant que culture

Pour l'école, toutes les formes et possibilités esquissées de participation impliquent deux choses:

Premièrement: la participation, comprise comme une partie de la formation politique, ne doit pas se limiter aux cours de culture générale dans les métiers de l'artisanat et de l'industrie, au domaine économie et société dans les métiers du commerce et à l'histoire et l'instruction civique dans les EPS. Elle concerne au même titre toutes les enseignantes et tous les enseignants.

Deuxièmement: la participation des élèves dans les cours et à l'école n'est efficace que si des enseignantes et des enseignants autonomes veulent amener leurs élèves à la plus grande autonomie possible. Cela signifie que les enseignants doivent toujours à nouveau exiger une réelle participation en rapport avec les conditions générales de leur travail et l'organisation de leurs cours, voire même lutter pour l'obtenir. En donnant l'exemple, vous montrez que «participer» ne va pas forcément de soi, et qu'une participation n'est pas automatiquement accordée «d'en haut» sans que certaines conditions soient remplies. En avoir conscience fait de la participation un bien précieux.

Littérature

Nous vous prions de consulter la liste bibliographique à la fin de l'article en allemand.

De nouvelles voies pour la formation politique: www.politischebildung.ch est en ligne

Le site www.politischebildung.ch (en allemand seulement) offre du matériel, des informations et des possibilités de mise en réseau dans le domaine de la formation politique, ainsi que des suggestions et des idées pour la préparation des cours.

Si vous souhaitez en savoir plus, prière de vous reporter à l'article d'Yvonne Leimgruber, page 13.

Culture générale: la langue se frotte les yeux !

Examens et évaluations dans l'enseignement de culture générale: l'interrelation des domaines «Langue et communication/Société» à l'exemple d'un examen sur les diverses formes de gouvernements – en adéquation avec le thème principal de ce numéro de folio.

Le programme d'études cadre 2006 stipule que les domaines Langue et communication et Société doivent être traités à égalité (auparavant: 60% pour la société, 40% pour la langue et la communication). Cela ouvre de nouvelles voies pour l'évaluation des examens.

Dans le domaine Société, nous formulons les objectifs de formation selon Bloom (classification C1 à C6).

Dans le domaine Langue et communication, nous avons maintenant la possibilité de décrire avec précision les exigences de performances linguistiques (orales ou écrites) à l'aide de descriptions de compétences (descripteurs). Dans la perspective de lier entre eux ces domaines, la question est: qu'est-ce que je sais, et qu'est-ce que je maîtrise le mieux? Les connaissances dans une matière sont reflétées par la langue et traitées par les apprenants de manière réceptive, productive et interactive. La langue est une transposition, les descripteurs un instrument d'orientation de l'action. Dans le plan de formation, les descripteurs doivent être traduits en tâches. Un exemple: «Est capable de comprendre une tâche donnée» signifie, en clair: résumer le contenu en quatre à cinq phrases. Par ailleurs, la restitution, le résultat de la tâche permet un contrôle de la performance linguistique, un retour vers la description de compétences et un contrôle transparent de l'ancrage dans le plan de formation.

Les avantages d'évaluer les deux matières

Les niveaux C et les descripteurs ne peuvent pas toujours être séparés, mais ils se conditionnent. Un examen pour les deux matières permet de donner deux notes (une pour chaque matière).

Les apprenants reconnaissent où se situent leurs forces et leurs faiblesses (du point de vue du contenu et du point de vue linguistique). Leur performance est mesurée et commentée dans sa globalité. Jetons maintenant un regard sur un plan de formation sans descripteurs: «Formes de gouvernements: démocratie et dictature. Les apprenants indiquent les différences entre des Etats gouvernés par un régime démocratique et ceux gouvernés par un régime dictatorial. Ils définissent des Etats en fonction de leur forme de gouvernement.»

Analyse des objectifs

Chaque performance écrite est aussi une performance linguistique. Comment est-ce que je restitue par écrit ce que j'ai appris? Est-ce que des mots-clés suffisent? Et ces mots-clés peuvent-ils présenter des fautes d'orthographe? Est-ce que je connais une stratégie pour éviter les fautes d'orthographe lorsque je dispose d'un texte avec le vocabulaire exigé, c'est-à-dire l'utiliser de manière réceptive dans la perspective d'un produit?

Un exemple d'examen avec des descripteurs

Groupe cible: mécapraticiens, 2^e année d'apprentissage (21 apprenants, dont 8 avec l'allemand première langue, 13 avec l'allemand deuxième langue).

Tâche 1

(base: connaissances acquises dans les livres scolaires): Pour chacun des six éléments suivants, donnez un exemple qui correspond à une démocratie et à une dictature: droits de l'homme, séparation des pouvoirs, souveraineté du peuple, pluralisme, opposition et sphère privée. Notez les exemples que vous avez appris dans vos livres, avec vos propres phrases et sans fautes d'orthographe.

Evaluation

Société: 12 exemples corrects du point de vue du contenu = 6 points (par faute: 0.5 point de déduction)

Langue/communication: 12 phrases correctement formulées = 12 points (par faute d'orthographe; un point de déduction).

Il faut relever ici que souvent, lors d'examens, les réponses sont demandées en mots-clés. Dans ce cas, il s'agit d'une performance assez simple, car les exemples peuvent être appris par cœur. Formuler des phrases correctes est une performance plus exigeante et permet aux apprenants qui ont une faible maîtrise de la langue d'en augmenter la qualité aussi avec une exigence de niveau C1. Cela correspond d'ailleurs à la réalité: lorsque des apprenants discutent, interagissent verbalement, l'utilisation de phrases entières est un avantage. En théorie, les apprenants peuvent échouer



Daniela Plüss

enseigne à l'école professionnelle BerufsBildung Baden et elle est chargée d'enseignement de didactique professionnelle au Zürcher Hochschul-institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF).

quant au contenu de la tâche formulée, confondre les exemples, et néanmoins, grâce à la note pour la langue, se rendre compte qu'ils savent écrire correctement parce qu'ils ont étudié les exemples à la maison. En tant qu'enseignants, nous devons donc évaluer quelle performance est la plus exigeante: celle qui concerne la société ou celle qui concerne la langue et la communication.

Tâche 1:

Résumé de la performance dans les domaines d'apprentissage Société:

- Restitution des connaissances (C1)

Langue et communication:

- compétence linguistique réceptive (écrit): comprend un texte dans le livre scolaire;
- compétence linguistique productive: peut en documenter le contenu en phrases complètes;
- compétence linguistique normative: écrit pratiquement sans fautes;
- stratégie lors de l'écriture: contrôle son texte avec les mots utilisés dans les questions de l'examen.

Nombreux sont les apprenants qui n'ont pas conscience qu'il est possible d'écrire «démocratie» sans faute, que ce mot peut être repris dans les questions de l'examen. Ils sont tellement occupés à traiter le contenu que le soin à apporter à la langue est souvent négligé.

Tâche 2

(du livre scolaire à un texte général sur la Corée du Nord): Déterminez, à l'aide de passages de textes sur la Corée du Nord, pourquoi il s'agit de l'une des formes de gouvernements nommées. Expliquez pourquoi vous avez choisi ces passages, avec vos propres mots et à l'aide des éléments de différenciation ou d'exemples (voir plus haut), sans fautes d'orthographe.

Evaluation

Société: 6 pour les passages trouvés sur la forme de gouvernement correspondante = 6 points (par faute: un point de déduction).

Langue et communication: 6 phrases correctement formulées à l'aide des termes donnés = 6 points (par faute d'orthographe: 0,5 point de déduction).

C'est une performance de transfert (C3) qui est demandée ici, comme indiquée dans le plan de formation (voir au début): ce qui a été appris est restitué dans un texte général. Même si on constate des erreurs subséquentes à la tâche 1, elles doivent être évaluées comme faute: ce sont les connaissances de base qui sont importantes et le pilier de ce court

examen. Parallèlement, une bonne performance linguistique est honorée: des erreurs au niveau du contenu peuvent être formulées correctement!

Tâche 2:

Résumé de la performance dans les domaines d'apprentissage Société

- Les connaissances sont appliquées (C3)

Langue et communication:

- compétence linguistique réceptive: comprend les tâches;
- compétence linguistique productive (écrit): choisi les passages appropriés dans un texte et peut expliquer ce choix avec ses propres mots;
- compétence linguistique normative: maîtrise l'orthographe;
- stratégie de lecture: marque les passages correspondants dans un texte.

But de l'examen

- Compétence linguistique interactive (oral): dans la vie de tous les jours, les apprenants peuvent suivre une discussion et se rendre compte de la reproduction non réfléchie de termes-vedettes par rapport aux formes de gouvernements indiquées.
- De la simplicité à la difficulté: celles et ceux qui peuvent donner un exemple pour un terme transfèrent plus facilement ce qu'ils ont appris sur un texte étranger.
- Stratégies: s'aider soi-même; en général, les termes peuvent être copiés. Les marquer lors de la lecture facilite le travail et précise la tâche.

Conclusion

- Chaque performance exige un gros effort au niveau linguistique, et nous l'honorons. Parallèlement, en améliorant leurs performances linguistiques, nous donnons aux apprenants la possibilité d'améliorer leurs résultats au niveau du contenu: qu'est-ce que je maîtrise, restitue, explique, transfère ou évalue bien?
- La stratégie de lire avec exactitude et le fait de recopier correctement les mots aide les jeunes à communiquer avec plus de sûreté en dépit de leurs déficits d'orthographe.

Littérature/Informations

1. Plüss, Daniela: Culture générale: la langue ne dort pas! In: FOLIO 1/07
2. www.abu-rlp.ch (documentation de l'IFFP)
3. Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Lang Verlag



«eContent» – aussi pour les écoles en Suisse!

Lors de leur assemblée plénière, le 1^{er} mars 2007, les 26 directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique se sont prononcés pour des contenus d'enseignement et d'apprentissage électroniques («eContent»). Qu'en est-il?

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à tous les échelons de l'enseignement scolaire ainsi qu'un encouragement de la littératie TIC, ce sont les objectifs principaux que s'est fixée la Conférence des directrices et des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Par «littératie TIC», les responsables de l'instruction publique entendent des compétences de base pour l'utilisation des technologies de l'information, l'égalité d'accès aux technologies de l'information et aux médias et, à partir du degré secondaire II, des connaissances élémentaires pour l'utilisation de moyens informatiques. Pour atteindre ces objectifs, six champs d'actions ont été définis. En plus de la formation et du perfectionnement des enseignants

dans ce domaine, de l'exploitation du Serveur suisse de l'éducation, d'un encouragement à l'échange d'informations et la mise en place de conditions générales favorables pour l'acquisition de matériel et de logiciels, il s'agit aussi de soutenir l'intégration des TIC dans les plans de formation et la production de contenus d'enseignement et d'apprentissage électroniques.

Un manque de «contenus»

Avec cette focalisation sur les contenus électroniques, nous abordons un problème qui n'est pas spécifique aux écoles. S'il ne s'agit pas seulement de travailler avec les TIC, mais

aussi d'apprendre, une offre appropriée de contenus et de médias d'apprentissage, en bref un matériel didactique spécialement produit à cet effet, est indispensable. Or, une telle offre n'existe pratiquement pas, du moins en ce qui concerne l'enseignement scolaire. En consultant la liste des cours en ligne du Serveur suisse de l'éducation (educanet²), on y trouve actuellement 12 propositions de cours en ligne. La moitié concerne des thèmes TIC. On y trouve aussi des cours de langues, de sciences techniques, de sciences naturelles, d'histoire et de politique. En plus des contenus disponibles sur educanet², il y a aussi une série d'autres cours en ligne dont les écoles peuvent disposer, en partie en libre accès. C'est ainsi que l'association «Jeunesse et économie», sur son site www.jugend-wirtschaft.ch, propose des «e-lessons» sur divers thèmes et que le journal NZZ, avec son offre sous www.eigene-meinung.ch, a lancé des cours pour le degré secondaire II. Comparée aux thèmes traités par l'école et à la profusion de matériel imprimé (livres scolaires, etc.), l'offre électronique est cependant relativement modeste et les collections qui existent un peu partout de CD-ROM, vite dépassés et souvent compliqués, ne sont pas une solution à ce problème.

Une nouvelle approche pour la production d'«eContent»

La CDIP veut remédier à cette situation en encourageant la collaboration entre les divers fournisseurs et en les mettant en réseau, en réalisant un travail d'évaluation et de référence sur les contenus proposés. De plus, il s'agit aussi d'élaborer un concept pour la production et pour la garantie de la qualité des contenus. En général, les contenus électroniques sont actuellement produits sur la base des trois modèles suivants:

1. Des enseignants engagés produisent eux-mêmes des cours en ligne pendant leur travail ou pendant leurs loisirs. Ces cours sont rarement diffusés en dehors de leur propre établissement. La qualité technique et média-didactique de ces productions est des plus hétérogène. Dans ce domaine, une amélioration pourrait être obtenue par la formulation de critères de qualité précis, par des données de référence et par une évaluation. Mais par rapport à ce modèle, on peut en principe se poser la question de savoir si la production de médias électroniques fait vraiment partie des tâches essentielles des enseignants.
2. Un deuxième modèle, de plus en plus répandu, est le partenariat public et privé de tels moyens. Des administra-

tions publiques, des entreprises, des associations ou des hautes écoles produisent des «eContent» dans leurs domaines de compétences et les mettent gratuitement à disposition des écoles. Parfois, ils font appel à des éditions ou à des spécialistes de l'apprentissage en ligne. Il va de soi que ces «sponsors» poursuivent leurs propres objectifs de communication. Toutefois, et dans ce cas aussi, si certains critères et principes de qualité sont respectés (par exemple l'indépendance des auteurs par rapport au contenu), il est possible de produire d'excellents moyens d'apprentissage électroniques.

3. Comme troisième variante, il reste le marché des médias d'éducation. Comme pour un livre, l'utilisateur paie le produit qu'il souhaite utiliser. Ce marché ne s'est toutefois pas encore implanté dans le milieu scolaire. Alors que certaines éditions produisent de coûteux CD-ROM pour le soi-disant «marché de l'après-midi», comme par exemple «Physikus», seuls des compléments électroniques aux livres sont offerts aux écoles. Les raisons de cette situation: manque de budgets pour des moyens électroniques d'apprentissage et absence d'innovations dans les éditions scolaires traditionnelles, ainsi qu'un marché direct en ligne où les offres sont achetées, payées et utilisées.

La voie qui mènera au but

Pour que la production de contenus électroniques pour l'école puisse se développer, des conditions générales pour les trois modèles doivent être fixées et il faut encourager cette production de manière ciblée. Pour les deux premiers modèles, il s'agit surtout de définir des critères précis de qualité, voire même d'établir une sorte de charte de «Partenariat public-privé pour contenus électroniques». Pour le troisième modèle, il est primordial que les acteurs étatiques et privés développent ensemble une «place de marché» et un modèle commercial. Les producteurs privés s'en trouveraient motivés et stimulés et le marché pourrait fonctionner, comme le fait depuis des décennies celui des livres. Un «monitoring» organisé et financé par des milieux publics et privés permettrait d'acquérir des connaissances sur l'utilisation et le «mode d'action» des offres d'apprentissage électroniques, et de faire connaître des offres média-didactiques phares pouvant faire œuvre de modèle de référence. Le document stratégique rédigé par la CDIP permet d'espérer que nous sommes sur la bonne voie. Il importe maintenant que tous les acteurs intéressés s'engagent sur cette voie pour atteindre ce but.



Genres: il faut agir au niveau des écoles de formation professionnelle!

Même s'ils ne sont pas très nombreux, la poly-mécanicienne et l'infirmier existent ! Mais lorsque des jeunes filles ou des jeunes gens se décident pour un métier atypique de leur genre, ils se retrouvent relativement seuls. Une étude de Travail.Suisse montre que dans les écoles de formation professionnelle, il n'existe pratiquement pas d'offre spécifique pour accompagner ces jeunes pendant leur formation ou pour sensibiliser leur environnement aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Travail.Suisse a examiné si des questions spécifiques de genre sont abordées pendant le processus de choix d'un métier ou pendant la formation professionnelle, et dans quelle proportion. Pour la période de choix d'un métier, il existe quelques offres, et les hautes écoles spécialisées soutiennent aussi les minorités de genre dans leurs filières de formation. Comme le montrent les résultats de l'étude de Travail.Suisse, trop peu de choses se font encore dans ce domaine dans les écoles de formation professionnelle. Et ceci alors même que la promotion d'une égalité réelle de la femme et de l'homme est ancrée dans la loi sur la formation professionnelle et qu'elle fait partie du mandat de formation des écoles.

La question du genre lors du choix d'un métier et de la formation professionnelle

Entre la 7^e et la 9^e année scolaire, les jeunes qui envisagent de faire un apprentissage doivent se décider pour un métier. Depuis de nombreuses années, la profession d'employée/d'employé de commerce est la formation la plus choisie, et les jeunes filles sont près de deux fois plus nombreuses que les jeunes gens à se décider pour ce métier. Mais c'est là déjà que s'arrêtent les points communs entre les deux sexes. Les jeunes femmes continuent à choisir plutôt des métiers qui les mettent en contact avec des gens, comme c'est le cas

dans la vente, les domaines de la santé et des soins du corps; les jeunes hommes s'orientent plutôt vers des métiers techniques, dans l'industrie des machines et des métaux, ou dans la construction. Souvent, les métiers «féminins» se situent aussi dans les secteurs de bas salaire. De plus, comparé à celui de leurs collègues masculins, l'éventail des professions au choix est nettement plus limité pour la majorité des jeunes filles. La filière d'accès aux hautes écoles spécialisée et aussi marquée par cette situation: actuellement, le pourcentage des femmes parmi les étudiants pour la maturité professionnelle est d'environ 50 %. Mais lors de l'inscription dans une HES, les hommes sont pratiquement deux fois plus nombreux que les femmes.

Les offres de sensibilisation à cette thématique

Travail.Suisse a procédé à un relevé des efforts entrepris pour une égalité au niveau de la formation professionnelle. Pendant la phase de choix d'un métier, bien que toujours marquée par des éléments de genre, il y a une certaine sensibilité par rapport à cette question. Il existe aussi quelques offres qui attirent l'attention des élèves sur un éventail aussi large que possible de professions. Certains projets, en plus des élèves, impliquent aussi les responsables de l'orientation professionnelle, les enseignantes et les enseignants et les parents. Dans les hautes écoles spécialisées, des postes de préposé(e)s à l'égalité entre femmes et hommes ont été créés. Selon les besoins et les possibilités dont elles disposent, ces personnes lancent des offres dans ce domaine, par exemple la mise en réseau des étudiantes, sous-représentées dans les branches techniques, des offres de crèches ou l'organisation de stages pour des jeunes femmes qui s'intéressent à une formation HES. Dans les écoles professionnelles, on constate encore de sérieuses lacunes à ce sujet: dès qu'une jeune fille s'est décidée pour un métier «masculin» ou un jeune homme pour un métier «féminin», ils se retrouvent assez seuls avec leurs problèmes spécifiques. C'est ce qui ressort d'une enquête réalisée par Travail.Suisse dans les écoles pour mieux cerner la situation de ces apprentis. Un bon tiers des écoles professionnelles de toute la Suisse a répondu au questionnaire. Mais quelques écoles seulement font des offres de sensibilisation, de soutien ou d'autres propositions dans le domaine des «genres». Les autres, soit deux tiers, se déclarent cependant intéressées par cette thématique.

Les offres que peuvent faire les écoles professionnelles

En matière de formation professionnelle, l'égalité ne pourra être atteinte que si les jeunes ayant choisi un métier «typique de l'autre sexe» en seront satisfaits et se sentiront bien pendant leur apprentissage. C'est n'est qu'à cette condition qu'ils pourront faire office de «brise glace». Dans les écoles professionnelles, compte tenu de la situation que nous venons de décrire, il y a plusieurs champs d'actions possibles:

- A leur demande, les entreprises formatrices qui emploient des maîtres d'apprentissage femmes ou hommes dans des métiers typiques de l'autre sexe ou qui envisagent d'engager de telles personnes, sont soutenues et sensibilisées.
- Des rencontres et des échanges sont organisés entre jeunes filles et jeunes gens qui se sont décidés pour un apprentissage atypique de leur genre. Autres possibilités: un mentoring et un coaching pendant l'apprentissage, aussi lors du passage dans le monde du travail ou dans une haute école spécialisée.
- L'enseignement et le corps enseignant peuvent thématiser cette question en créant par exemple des modules d'enseignement qui abordent la question des genres, y compris une planification de vie et de carrière (mot-clé: le travail à temps partiel), en utilisant de manière conséquente du matériel didactique – textes et illustrations – neutres au niveau des genres, par une sensibilisation des enseignants pendant leur formation et leurs cours de perfectionnement.

Travail.Suisse cherche des écoles professionnelles intéressées à participer à un projet pilote

Travail.Suisse s'engage pour que la question des genres soit plus largement thématisée dans les écoles professionnelles. Pour ce faire, l'organisation va lancer quelques projets spécifiques et les réaliser avec des partenaires. Un appel est donc lancé aux écoles professionnelles intéressées!

Anna Christen, responsable du dossier «Egalité»
Matthias Kuert Killer, responsable de projets de formation professionnelle, Travail.Suisse, Hopfenweg 21, 3001 Berne, tél. 031 370 21 11, courriel: info@travailsuisse.ch, www.travailsuisse.ch

Nouvelles responsabilités à l'IFFP

Le Conseil de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) a redéfini la composition de la direction de l'institut lors de la séance qu'il a tenue les 27 et 28 mars 2007.

Rendu nécessaire à la suite de la démission du directeur, le changement à la tête de l'institut entre en vigueur immédiatement. Les décisions du conseil constituent toutefois une solution ad intérim, jusqu'à ce que la nomination d'un nouveau directeur ou d'une nouvelle directrice par le Conseil fédéral puisse survenir au terme de la procédure officielle pour repourvoir ce poste. Le Conseil a nommé Dalia Schipper, responsable nationale du secteur Formation continue au sein de l'IFFP, en qualité de directrice suppléante, chargée de la conduite opérationnelle de l'institut. Simultanément, le Conseil nomme Alexandre Etienne, res-

ponsable national du secteur Formation, en qualité de suppléant de Dalia Schipper. Alexandre Etienne continuera par ailleurs d'assurer jusqu'à nouvel avis la fonction de directeur régional de l'institut sis à Lausanne.

Les autres membres de la direction, Berno Stoffel (Recherche et Développement) et Josef Kuhn (Ressources), ont été confirmés dans leurs fonctions respectives. Le Conseil est confiant à l'idée de savoir que les missions de l'institut sont attribuées à une direction nationale compétente.

*Stefan Wolter,
président du Conseil de l'IFFP*

Administration FPS: changement au niveau du personnel

Après deux ans et demi d'activité au sein de l'administration FPS, Serena Salbreiter quitte notre association pour s'orienter vers de nouvelles tâches professionnelles. C'est Gabriela Figi, originaire de Suisse orientale, qui va lui succéder. Nous lui souhaitons une cordiale «bienvenue à bord», bon

début et beaucoup de satisfaction dans l'accomplissement de son travail.

Dès à présent, Gabriela Figi peut être contactée pour tous renseignements au numéro de mobile suivant: 079 778 50 81.

(Réd)

Gabriela Figi est la nouvelle responsable pour l'administration de FPS.



Révision partielle du RRM: résultats de la consultation peu probants

La consultation relative à une révision partielle du règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, édicté par la Confédération et les cantons, a débouché sur des résultats peu probants. Le dossier retourne dans les mains du groupe de travail préparatoire.

Le 1^{er} novembre 2006, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Département fédéral de l'intérieur (DFI) ont ouvert une procédure de consultation relative à une révision partielle du règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). Le projet mis en consultation repose sur les propositions d'un groupe de travail institué par la CDIP et le DFI. La consultation a pris fin le 31 décembre 2006. Des réponses ont été reçues de la part de tous les milieux invités à y participer, à savoir les 26 départements de l'instruction publique, les organisations des secteurs gymnasial et universitaire ainsi que les associations faitières d'enseignants.

Principaux résultats

- La majorité des milieux consultés approuve certes que le RRM fasse aujourd'hui l'objet d'une révision partielle, mais les avis sont très partagés en ce qui concerne les différentes propositions émises par le groupe de travail.
- Trois propositions sont majoritairement approuvées: l'inscription de l'informatique dans le catalogue des options complémentaires, l'exigence d'un diplôme master pour les enseignants des gymnases et l'élargisse-

The screenshot shows the CDIP website with a sidebar on the left containing links like 'Actualité', 'Domaines d'activité', 'Documents juridiques', 'Guide', and 'Recherche'. The main content area is titled 'Neuheiten / Nouveautés' and displays a table of recent documents. The table has columns for 'Datum / Date', 'Titre / Title', and 'Langue / Language'. The documents listed include various reports and proposals related to the RRM revision, such as 'Bericht der CDIP zur Umsetzung des Fachunterrichts im Sekundarbereich', 'Vorschlag zur Einführung des Fachunterrichts im Sekundarbereich', and 'Vorschlag zur Einführung des Fachunterrichts im Sekundarbereich'.

- ment des dispositions concernant les expériences pilotes (art. 19).
- Une proposition est majoritairement rejetée, à savoir: le comptage à double, dans le cadre de l'examen de maturité, des notes obtenues en langue première, mathématiques et option spécifique.
- Toutes les autres propositions sont jugées de façon très diversifiée et sont plus ou moins contestées. Ainsi en est-il des propositions concernant la revalorisation du statut des sciences naturelles, la prise en compte du travail de maturité pour la maturité ou l'inscription de la philo-

sophie dans le catalogue des disciplines fondamentales.

Suite des travaux

C'est dans ce contexte que le Comité de la CDIP et le chef du DFI ont décidé de renvoyer le dossier au groupe de travail préparatoire CDIP-DFI. Ce dernier doit analyser de manière plus approfondie les résultats de la consultation et soumettre aux cantons et aux autorités fédérales des propositions pour la suite des travaux. Le DFI et la CDIP procéderont cet été encore à l'examen de ces propositions.

Apprendre les langues signifie «Le monolinguisme» La devise du Conseil de l'Europe:

Encourager l'apprentissage d'une deuxième langue auprès des jeunes en formation professionnelle initiale

Un nouveau projet intitulé «Plate-forme deuxième langue» a pour but de renforcer l'information, l'échange d'expériences et les conseils pour approfondir les connaissances d'une deuxième langue pendant la formation professionnelle initiale. FPS fait partie des partenaires de ce projet.

Pourquoi ce projet? Quatre questions, auxquelles personne ne pouvait donner de réponse satisfaisante, sont à la base de ce projet:

- Pourquoi la plupart des jeunes ne peuvent-ils continuer à parfaire leurs connaissances dans une langue étrangère quand ils entrent en apprentissage?
- Qu'entend-on lorsqu'on décrète que les jeunes doivent «d'abord» apprendre la langue locale? A l'école, n'ont-ils pas appris trois langues en même temps?
- Pourquoi dit-on, par exemple, que l'anglais ou l'allemand sont plus difficiles à apprendre que l'algèbre ou le français? Ne serait-ce pas là une question d'objectif d'apprentissage?
- Pourquoi les personnes en formation n'apprendraient-elles pas des langues étrangères qu'elles pourraient utiliser au travail et à l'école, un peu comme le calcul mental où on de-

vient de plus en plus performant à force de le pratiquer régulièrement?

Les buts de «Plate-forme deuxième langue»

Avec ce projet, l'organisation formation-etsyndicat.ch veut participer à combler les lacunes en langue étrangère dans la formation professionnelle initiale. Bien que le législateur ait défini que «l'enseignement d'une deuxième langue doit en règle générale être prévu» (art. 12, al. 2, OFPr), les trois quarts des jeunes en formation qui ne préparent pas une maturité professionnelle ne bénéficient d'aucun soutien pour améliorer leurs connaissances en langues étrangères, alors qu'ils disposent tous de connaissances dans deux ou trois langues étrangères acquises pendant leur scolarité obligatoire. Après l'apprentissage, leur employeur leur demande de plus en plus souvent de parler an-

glais ou allemand avec la clientèle, de comprendre le contenu de documents dans ces langues et de réagir en conséquence. A cela vient s'ajouter le fait qu'au moment d'une formation supplémentaire – par exemple pour obtenir une maturité professionnelle – ils seront confrontés à un handicap important s'ils n'ont pu suivre aucun enseignement ou approfondir leurs connaissances en langues étrangères pendant les trois ou quatre années de leur formation initiale. N'ayant plus eu l'occasion d'utiliser leurs connaissances, ils auront oublié tout ce qu'ils avaient appris à l'école.

Lancement du projet en 2008

A partir de 2008, avec le site Internet prévu, l'ensemble de la Suisse disposera d'une plate-forme permettant aux associations, aux cantons, aux écoles et aux enseignants de trouver facilement



Patrick Danhieux
membre du Comité central de FPS

les utiliser! se soigne!» (H.J. Krumm) «Multilinguisme fonctionnel»

des modèles appropriés pour encourager l'usage d'une deuxième langue, tout particulièrement l'allemand ou l'anglais. Qu'il s'agisse de cours de langues, d'un enseignement bilingue de disciplines non linguistiques, de séjours linguistiques ou de branches facultatives ou encore d'offres combinées, la «Plate-forme deuxième langue» entend donner des idées, des informations, propager des expériences réussies pour remédier au monolinguisme de la formation professionnelle dans une Suisse plurilingue.

Ce projet, soutenu par l'OFFT, est dirigé par formationetsyndicats.ch, le «Réseau Formation professionnelle des travailleuses et travailleurs» de l'Union syndicale suisse. L'association «Formation professionnelle suisse (BCH-FPS)» et la «Fondation Langues et Cultures» sont partenaires du projet. La direction en a été confiée à Willy Nabholz, professeur à l'école professionnelle technique de Zurich et ancien responsable du projet «bili – enseignement bilingue dans les écoles professionnelles» (1999-2004).

Contact:

Union syndicale suisse USS,
H. Summermatter, case postale 64,
3000 Berne 23.
heinrich.summermatter@gmx.
Chef de projet: Willy Nabholz,
wnabholz@bluewin.ch,
tél. 056 222 19 09



Un premier succès dans la lutte pour de meilleures conditions d'engagements des enseignantes et enseignants du canton de Berne

Le 1^{er} août 2007 déjà, le nombre de cours hebdomadaires obligatoires des enseignantes et des enseignants des écoles professionnelles du canton de Berne sera réduit d'une leçon. Ce succès est une première étape dans la lutte que mène la plus grande section cantonale FPS, la fraction formation professionnelle FBB (Fraktion Berufsbildung) pour une harmonisation des conditions d'engagement du secondaire II dans le canton de Berne.

Le 30 mars 2007, dans un communiqué de presse, le Conseil-exécutif bernois a informé que dans le cadre de la révision de l'ordonnance sur le statut du personnel enseignant (OSE), il entend concrétiser rapidement une série d'améliorations en matière de politique du personnel. Une première mesure importante sera déjà prise dès la nouvelle année scolaire: le programme obligatoire du corps enseignant des écoles professionnelles sera réduit d'une leçon par semaine (une demi-leçon dans les écoles professionnelles supérieures). Les enseignants des écoles professionnelles de l'artisanat et de l'industrie et des écoles de formation commerciale du canton de Berne enseigneront donc nouvellement 26 heures par semaine au lieu de 27. Pour les enseignants des

écoles de maturité professionnelle, le programme passe de 25 à 24,5 heures obligatoires par semaine.

Une longue et pénible histoire

Ce communiqué de presse est l'aboutissement d'une longue et pénible histoire de près de 15 ans de revendications pour une réduction du programme obligatoire. En 1993 déjà, à la demande de la direction de l'instruction publique, la fondation «Forschung und Beratung» de l'EPP de Zurich a examiné le taux d'occupation des enseignants du canton de Berne. Cette étude a conclu qu'une priorité absolue devait être donnée à la réduction du programme obligatoire des enseignants des écoles professionnelles (à l'époque de

26 à 25), de sorte à ce que «les intervalles entre les cours soient mieux adaptés à la situation actuelle de la charge.» Compte tenu de la situation tendue des finances cantonales, cette recommandation n'a pas été concrétisée. Au contraire: quelques années plus tard, on a fait «cadeau» aux enseignants bernois d'une heure obligatoire supplémentaire! C'est la raison pour laquelle la FBB n'a pas mis l'accent de la lutte pour l'amélioration des conditions d'engagement sur la question des salaires, mais sur une adaptation des programmes obligatoires. En effet, même en comparaison inter-cantonale, le corps enseignant des écoles professionnelles bernoises est défavorisé. Nous pouvons, donc pour la première fois, récolter le fruit de nos efforts!

*«Un des secrets du succès est
comprendre le point de*

(He



Thomas Etter

président de la FBB,
Berufsfachschule Emmental

Un succès grâce à un travail en réseau

«Un des secrets du succès est de comprendre le point de vue de l'autre» (Henry Ford I, industriel américain). C'est grâce au travail infatigable d'un vaste réseau de partenaires qu'il a été possible d'obtenir du gouvernement ce premier pas dans la bonne direction. Pour la question de la réduction des cours, la FBB a pu compter sur le soutien de toute la conférence du secondaire II au sein de la LEBE (Enseignantes et enseignants Berne), y compris sur celui de la fraction des enseignants du gymnase et du corps enseignant de l'année scolaire de préparation professionnelle (APP). Lors des entretiens entre partenaires sociaux avec le directeur de l'instruction publique, la direction de LEBE a souligné l'importance de notre revendication, même si elle défendait bien entendu les intérêts de toutes les catégories d'enseignants. En collaboration avec LEBE, deux propositions d'actions concrètes ont été fixées pour les membres FBB si le gouvernement devait une fois de plus reporter la décision de notre demande. Avec un boycott de toute aide pour le développement de la qualité dans les écoles professionnelles, des mesures assez radicales avaient été envisagées!

Les directrices et les directeurs des écoles de formation professionnelle ont également été très actifs: sous l'égide de la CEPCB (Conférence des écoles professionnelles du canton de Berne), ils ont même exigé que le programme des cours soit réduit de 2 heures dès le 1^{er} août 2007.

Enfin, la collaboration avec des politiciennes et des politiciens a aussi joué un rôle déterminant: en première ligne, le député au Grand Conseil Andreas Blaser, directeur d'une école professionnelle, qui s'est engagé pour une harmonisation des conditions d'engagement au niveau de secondaire II. La motion qu'il a déposée à ce sujet a rencontré l'approbation de tous les partis. Toutefois, pour des raisons financières, elle a été transformée en postulat. Le titre d'un quotidien bernois après cette décision: «Pas d'argent pour plus de justice!».

Finalement, c'est au nouveau directeur de l'instruction publique, Bernhard Pulver, que nous devons cette réduction du programme. Il a fait souffler un air nouveau dans les négociations et il a impressionné les enseignants par le style personnel très engagé dont il fait preuve malgré le «corset financier» très serré du gouvernement. C'est donc grâce à ce réseau de spécialistes de la formation professionnelle, qui gardent toujours aussi le bien-être des apprenants à l'esprit, que cette réduction du nombre de cours a pu être obtenue.

Conclusion: c'est par une coopération et une saine pression politique que de réels progrès peuvent être réalisés – la pure confrontation n'aboutit qu'à un refus et des blocages réciproques.

La lutte continue

Un des objectifs est atteint – une bataille est gagnée! Mais la lutte pour la reconnaissance et l'égalité des enseignants des écoles professionnelles dans le canton de Berne continue. Comme la CEPCB, la FBB, dans une prochaine étape, demande un examen des salaires. Dans ce domaine, il s'agit aussi de prendre en compte les exigences actuelles, notamment au niveau de la formation. Comme l'a écrit le Conseil-exécutif dans son communiqué de presse: «...de bons enseignants, motivés, sont essentiels à une formation de qualité.» Il n'y a rien à ajouter à cela...

Contact

Thomas Etter, président FBB,
Berufsfachschule Emmental,
Bleicheweg 11, 3550 Langnau i.E.
Téléphone 034 409 14 10/24,
courriel: thomas.etter@bfemmental.ch,
www.fraktionberufsbildung.ch.vu

de
vue de l'autre!»

Henry Ford I, industriel d'américain)



Bildung
Medien
Kommunikation

www.hep-verlag.ch
des.bildungsverlag.ch

Bestellungen:

DLS Lehrmittel AG
Sperrstrasse 18
CH-9500 Wil
Tel. 071 929 50 31
Fax 071 929 50 39
E-Mail dls@dtwil.ch

hep-verlag ag

Brunngasse 36
Postfach
3000 Bern 7
Tel. 031 318 31 32
Fax 031 318 31 35
info@hep-verlag.ch

Der Schweizer Lernmedien- und Bildungsverlag



Beat Gunzelet, Hanspeter Maurer

Staat und Wirtschaft Grundlagen – Strukturwissen

5. Auflage 2007
212 Seiten, A4, broschiert,
CHF 39.–/€ 26.–
ISBN 978-3-03905-358-2

Arbeitsheft
80 Seiten, A4, broschiert
CHF 16.–/€ 11.–
ISBN 978-3-03905-371-1
Erscheint im Juni 2007

Handbuch für Lehrpersonen
2. Auflage 2004
302 Seiten, A4, broschiert
CHF 59.–/€ 39.–
ISBN 978-3-905905-10-6

CD-ROM
Folienvorlagen Power Point
und PDF-Dateien
CHF 69.–/€ 46.–
ISBN 978-3-03905-133-5

Folien
verfügbar, Anträge
auf Internet
CHF 154.–/€ 103.–
ISBN 978-3-03905-078-9

Bestseller:
«politics-economics»
neu mit Film Links
www.hep-verlag.ch

Exklusiver Bildungspartner:



Heinrich Andereggen, Martin Bachmann

Wirtschaft und Gesellschaft Ergänzungsheft zu Staat und Wirtschaft

1. Auflage 2006
80 Seiten, A4, broschiert
CHF 27.–/€ 18.–
ISBN 978-3-03905-242-4

Musterseiten und weitere Informationen
www.hep-verlag.ch