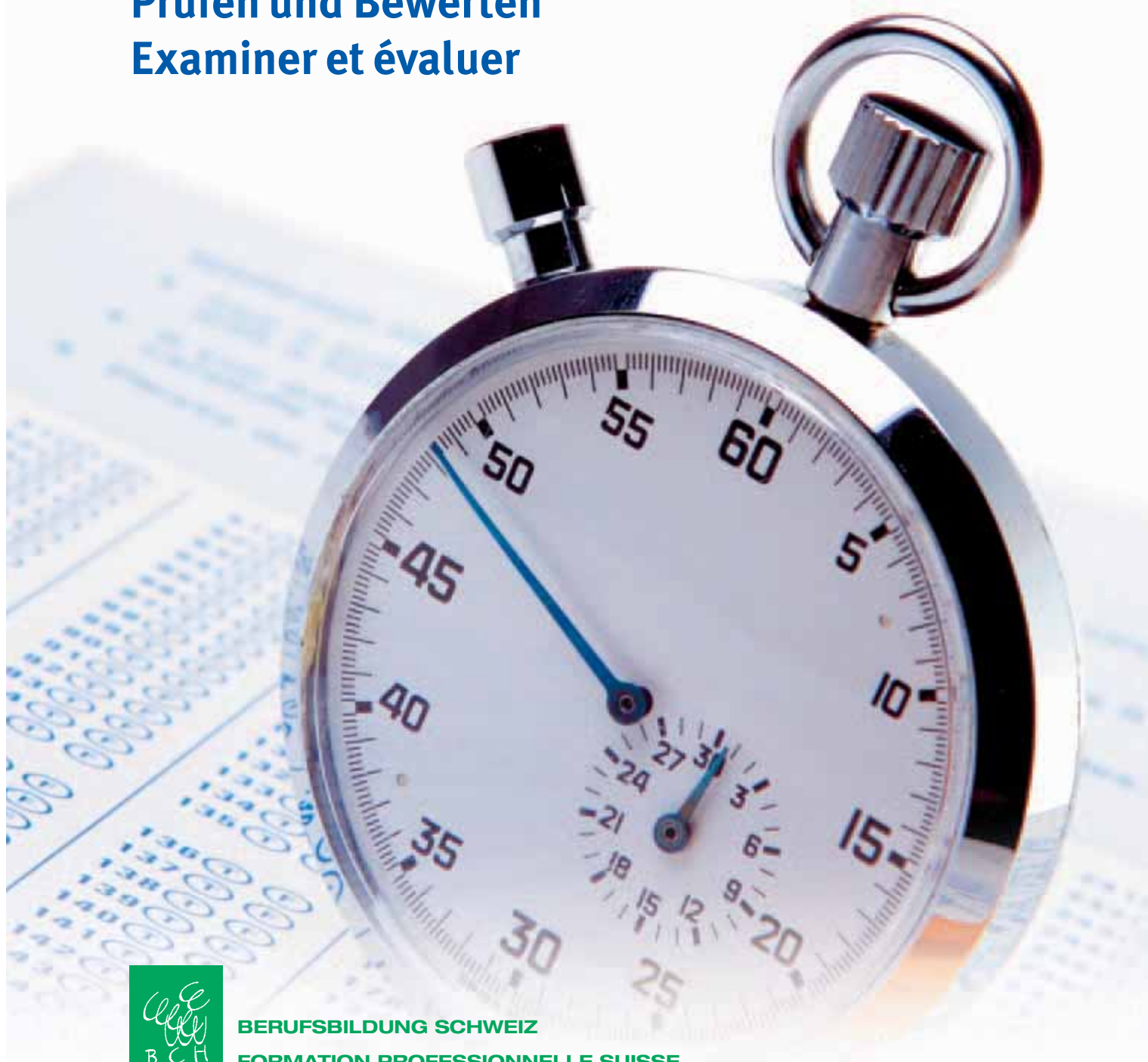


# folio

## Prüfen und Bewerten Examiner et évaluer



BERUFSBILDUNG SCHWEIZ  
FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE  
FORMAZIONE PROFESSIONALE SVIZZERA



<sup>b</sup>  
**UNIVERSITÄT  
BERN**

Führungskräfte der schulischen und betrieblichen  
Weiterbildung profitieren gemeinsam.

### **Weiterbildungsleadership**

Master of Advanced Studies in Continuing Education Leadership

### **Weiterbildungsmanagement**

Diploma of Advanced Studies in Continuing Education Management

Empirische Fundierung und Praxistransfer mit WissenschaftlerInnen und  
WeiterbildungsmanagerInnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich.

Anmeldung: bis 15. September 2007/Start: 11. März 2008

[www.weiterbildungsmanagement.ch](http://www.weiterbildungsmanagement.ch)

Universität Bern  
Koordinationsstelle für Weiterbildung  
peter.senn@kwb.unibe.ch, Telefon 031 631 53 41

## **Bildungscontrolling für die Praxis**

**Workshop-Reihe mit Transferbegleitung Oktober 2007 – Februar 2008**

Sie möchten die Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit von Bildungsprozessen erfassen und steuern.  
Die Workshop-Reihe vermittelt Ihnen Theorie und Methodik und begleitet Sie beim Aufbau des  
Bildungscontrollings in Ihrer Organisation.

- ▶ **Zielgruppe:** AusbildungsleiterInnen, SchulleiterInnen,  
Verantwortliche Personalentwicklung, Bildungsfachleute
- ▶ **Leitung:** Dr. Walter Schöni, Bildungswissenschaftler  
Elke Tomforde, Pädagogin, Bildungsmanagerin
- ▶ **Ort:** Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz
- ▶ **Info:** schöni personal & qualifikation • c/o FHNW • St. Jakobs-Str. 84 • 4132 Muttenz • 061 631 54 28

**Info-Abend Mi 22. August 2007**

18.00-19.30 Uhr, Muttenz bei Basel

Anmeldung zum Info-Abend:

[walter.schoeni@schoenipersonal.ch](mailto:walter.schoeni@schoenipersonal.ch)

[info@schoenipersonal.ch](mailto:info@schoenipersonal.ch) • [www.schoenipersonal.ch](http://www.schoenipersonal.ch)



**Christoph Thomann**  
Zentralvorstand BCH  
Comité central FPS

## Auch Prüfungen sind zu prüfen!

Prüfungen! Wer denkt beim Wort «Schule» nicht sofort an Prüfungen, an durchlernte Nächte, an verzweifelter Suchen nach Lösungen, an die Schreckenssekunde der Rückgabe. Mehr oder weniger schlimm haben wir ihn alle erduldet, diesen endlosen Reigen von Prüfungen. Und doch kann die Schule nicht verzichten auf diesen grossen und mächtigen Stimulus, ohne den wohl keine grosse Lernleistungen erbracht würden.

Aber Prüfungen sind nicht gleich Prüfungen. Lehrpersonen setzen gerne auf das Prinzip «Wer lehrt, prüft». Auf der andern Seite verlangt ein objektiver Leistungsnachweis eigentlich die Unabhängigkeit der Prüfungen vom erteilten Unterricht. Und schon scheiden sich die Geister.

Nehmen wir ein einfaches Beispiel: «Ein Lehrling lässt einen Stein von der Brücke fallen, der nach zwei Sekunden unten auftrifft. Wie hoch ist die Brücke?». Jeder, der die Physik nicht ganz vergessen hat, sagt schnell, das sind 20 Meter. Das ist richtig und doch falsch, je nach dem ob man den einfachen Wert 10 oder den genauen Wert 9.81 für die Erdbeschleunigung nimmt. Aber eigentlich ist beides falsch! Richtig wären 19 Meter. Der Lehrling lässt den Stein wahrscheinlich aus seiner Hand fallen. Diese befindet sich aber etwa einen Meter über dem Brückenboden. Aus der Formulierung geht hier nicht hervor, welches Resultat der Prüfende erwartet.

So enthält jede Prüfungsfrage eine mehr oder weniger grosse Zahl von impliziten Annahmen, die nicht formuliert sind, deren sich der Prüfende oft gar nicht bewusst ist. Es sind nicht kommunizierte Erwartungen an die Kandidaten, welche diese nicht wissen, höchstens erahnen können, und das in einem Prüfungsstress. Wie schnell verwirrt da eine ungenaue Formulierung.

Je besser die Lernenden den Unterricht der Prüfenden kennen, desto geringer wird die Gefahr von Fehlinterpretationen, von Differenzen zwischen Gelerntem und Geprüftem. Einen sinnvollen Kompromiss verwendet darum die Informatiklehre mit der Validierung ihrer Modulprüfungen. Denn auch Prüfungen müssen geprüft werden!

Eines aber sollten gute Prüfungen immer sein: Wohlwollend, nicht die Schwächen suchend sondern die Stärken der Lernenden fördernd, der krönende Abschluss von gutem Unterricht.

## Les examens doivent aussi être examinés!

*Examens ! Lorsqu'on parle «école», qui ne pense pas immédiatement aux examens, aux nuits blanches passées à étudier, à la recherche désespérée de solutions, à l'heure fatidique de la remise des copies ou la publication des résultats? Ces séries d'examens, nous les avons tous vécu avec plus ou moins de stress. Mais il va de soi que l'école ne peut pas renoncer à ce puissant stimulant, sans lequel de grandes performances ne seraient sans doute que rarement réalisées.*

*Mais les examens ne sont pas tous égaux, et les enseignants appliquent volontiers le principe «Qui enseigne – examine!». Un autre principe demande que le contrôle objectif des connaissances et des performances se fasse de manière indépendante de l'activité d'enseignement. Et déjà les avis divergent, la polémique s'installe.*

*Prenons un exemple, simple au demeurant: «Un apprenti jette une pierre depuis un pont. Elle touche le sol après deux secondes. Quelle est la hauteur du pont?» Tous ceux qui se souviennent encore un peu de leurs cours de physique répondrons rapidement 20 mètres. C'est juste, et c'est faux. Tout dépend si l'on utilise la valeur simple de 10 m ou la valeur exacte de 9.81 m pour l'accélération de la terre. Mais dans les deux cas, cela reste faux! La réponse juste est de 19 mètres. Car l'apprenti tient certainement la pierre dans sa main, et celle-ci se trouve donc à environ un mètre du sol. Dans ce cas, la formulation de la question n'indique pas avec assez de précision le résultat qu'en attend l'examineur.*

*C'est ainsi que toutes les questions posées lors d'examens contiennent un nombre plus ou moins élevé de présupposés implicites, de non-dits, dont l'examineur n'a pas toujours conscience. Des attentes non communiquées aux candidats, que ceux-ci ne peuvent pas connaître, juste deviner... et le tout en plein stress d'examen! Une question formulée avec imprécision peut rapidement troubler les candidats.*

*Lorsque les élèves connaissent bien l'enseignement des personnes chargées d'un examen, le danger de fausses interprétations, de différences entre ce qui a été appris et ce qui est contrôlé, s'amenuise. A cet égard, un compromis judicieux est utilisé dans la cadre de la formation d'informaticien avec la validation des examens par module. Car les examens doivent aussi être examinés! En tous les cas, les examens devraient toujours être bienveillants, ne pas chercher les faiblesses mais encourager les forces des apprenants, être le couronnement d'un bon enseignement.*



## S C H W E R P U N K T

## Thema «Prüfen und Bewerten»

Sind Noten einer zeitgemässen Berufsbildung noch würdig?	6
Lehrabschlussprüfung in der Allgemeinbildung – das Qualifikationsverfahren	9
Prüfen und Bewerten im Unterricht mit den neuen Bildungsplänen	13
Neue Lernkultur – neue Leistungsmessung	16
Maturitätsprüfung wird Teil eines Qualitätssicherungssystems	18

## Thème «Examiner et évaluer»

Les notes sont-elles encore «dignes» d'une formation professionnelle moderne?	48
Examiner et évaluer avec les nouveaux plans de formation	51
Nouvelle culture d'apprentissage – nouvelles mesures des performances	54

**Herausgeber / Editeur**

© BCH-FPS Berufsbildung Schweiz

**BCH folio** Berufsbildung Schweiz

132. Jahrgang / Nr. 4 / Juli 2007

**folio FPS** Formation professionnelle suisse132<sup>e</sup> année / N° 4 / Juillet 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 50 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» 5/7 20.08.2007

«folio» 6/7 22.10.2007

**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

Spielpädagogik in der Bildungsarbeit	20
Die bankfachliche Ausbildung im CYP	22
Aktuelles aus dem Berufsbildungsportal	24
Lust auf Sprache: Sprachbewusster und -kompetenter in die Zukunft!	25
Online-Lehrmittel: Frieden, Gewalt und Menschenrechte	29
Neues Aufnahmeverfahren zum Diplomstudium zur allgemeinen Lehrperson	30
Kontaktpflege im Bereich der Berufsbildung	32
Online-Rubrik: Creaviva / Fragen an Paul Klee	34
Die Theorie vom Sockel geholt	35
TV-Tipps – «Achtung Sendung»	37
Veranstaltungskalender	38
WBZ-Weiterbildungskurs: Schule zwischen Kultur und Religion	39



## VERBAND / BILDUNGSPOLITIK

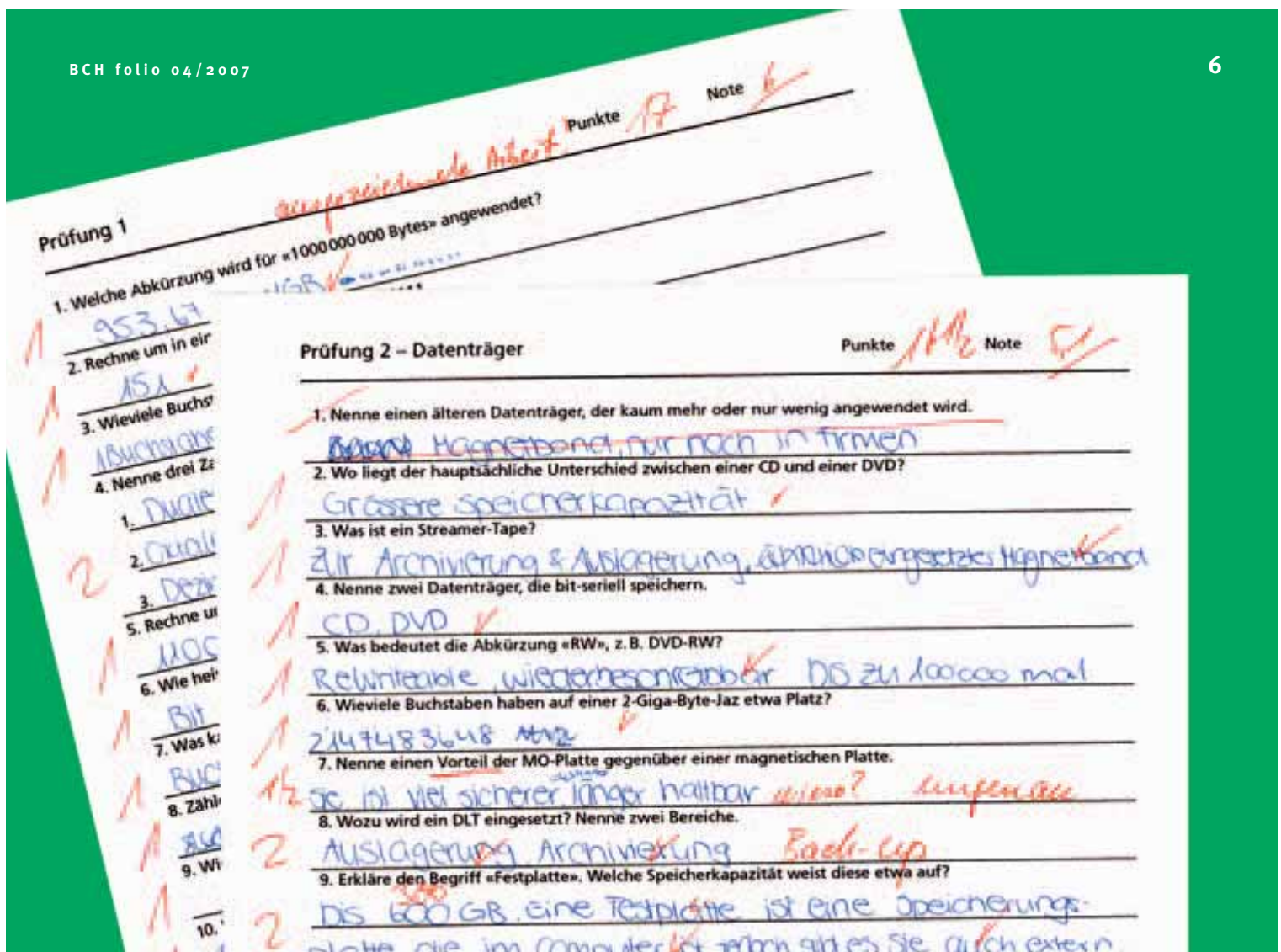
### Verband / Bildungspolitik

Arge Alp – Das Gipfeltreffen der Verbände der Berufsschullehrpersonen	40
Aus der eidgenössischen Kommission für Berufsbildungsverantwortliche	42
BM-Reform: Schwieriger Zielkonflikt	44
Mai-Tagung: Verbundpartnerschaft stärken	46

### Association / Politique éducative

Arge Alp – La rencontre au sommet des associations d'enseignants des écoles professionnelles de quatre pays	56
Information de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle	58
La réforme de la maturité professionnelle – un difficile conflit d'objectifs	60
Renforcer le partenariat entre les différents acteurs de la formation professionnelle	62





## Sind Noten einer zeitgemässen Berufsbildung noch würdig?

Die kompetenzorientierte Ausbildung verlangt eine Erweiterung des Leistungsbegriffs.  
 Worin besteht nun aber die Leistung? Was ist der Leistungsgegenstand?

Ziffernnoten sind zu vereinfachende Kommunikationsmittel, um komplexe Leistungsnachweise mitzuteilen. Dabei fordern die jetzt noch gültigen Ausbildungsreglemente der verschiedensten Berufe in den allgemeinen Richtlinien, dass Können und Wissen, oder Fertigkeiten und Kenntnisse, von Lernen den berufsspezifisch und berufsübergreifend aufgebaut und dazu soll auch die Selbstständigkeit und die Kooperationsfähigkeit entwickelt werden. Der neue Bildungsplan, der das berufspädagogische Konzept der beruflichen Grundbildung umreisst, ist kompetenzorientiert aufgebaut und nennt ein Kompetenzprofil in den Bereichen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Im «Handbuch Verordnungen»

wird explizit gefordert: «Die Qualifikationsverfahren sind so ausgestaltet, dass sie alle Kompetenzdimensionen integral überprüfen». Das heisst, dass nicht nur die fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zum Beurteilungsgegenstand werden.

Weiter wird zwischen berufsfeldbereichsspezifischen und berufsfeldbereichsübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Die zum Teil jetzt noch gültigen und die zukünftigen Berufsbildungspläne stellen hohe Kompetenzansprüche an die Auszubildenden generell und an das Beurteilen im Speziellen. Eine der vielen Herausforderungen für die Auszubildenden be-



Franz Baeriswyl

ist Titularprofessor an der Universität Freiburg und Direktor der Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe II. Lehre der Allgemeinen Didaktik und Pädagogischen Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Beurteilung und Beurteilungsformen in Schule und Ausbildung; Beurteilungsfragen bei Übergängen; Ausbildungskonzeptionen und ihre Wirkung auf die Ausbildungsqualität.

# *Die kompetenzorientierte Ausbildung verlangt offensichtlich eine Erweiterung des Leistungsbegriffs.*

steht darin, ein differenziertes und dennoch handhabbares Kommunikationsinstrument für die Weitergabe dieser Leistungsbeurteilung zu entwickeln.

## **Ausbildungshandlungen neu versprachlicht**

Stellen wir uns vorerst grundsätzlich die Frage, was für die Auszubildenden daran wohl neu ist? Ich stelle einmal die Behauptung auf, dass erfahrene Auszubildende und Auszubildende die meisten Inhaltsbereiche der Ausbildung bereits bisher im Sinn der neuen Kompetenzorientierung abgedeckt haben. Sie haben die Lernenden zu kompetenten Berufsleuten ausgebildet, ohne speziell Kompetenzbereiche zu benennen. Viele bewährte Ausbildungshandlungen werden neu versprachlicht. Dazu gesellt sich die Herausforderung, kompetenzorientiert zu beurteilen. Auch hier ist nicht alles neu – beurteilen kann man nur die Kompetenzanteile, die in einer Situation durch eine Leistungserbringung gezeigt werden. Schliesslich können nur konkrete Handlungen, also Performanzen als Ausdrucksformen von Kompetenzen, als Leistungen beurteilt werden.

## **Neue Leistungsbereiche und ein neuer Leistungsbegriff**

Die kompetenzorientierte Ausbildung verlangt offensichtlich eine Erweiterung des Leistungsbegriffs. Worin besteht nun aber die Leistung? Was ist der Leistungsgegenstand? Sicher nicht nur das Wissen und das Können in Form von Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich als Produkt innerhalb einer bestimmten Zeiteinheit definieren lassen. Es gibt auch Leistungen im Bereich der Sozialkompetenzen, der Arbeits- und Methodenkompetenzen und der Selbstkompetenz.

### **Beispiele von Leistungen in den Bereichen der Sozialkompetenz, der Methodenkompetenz und der Selbstkompetenz**

#### **Sozialkompetenz:**

- Nimmt Anregungen von Mit-Lernenden auf und integriert sie.
- Macht Mit-Lernende auf Gefahren aufmerksam.
- Hört anderen zu und denkt weiter.
- ...

#### **Lern- und Arbeitskompetenz:**

- Beurteilt jeden neuen Auftrag, wie dieser optimal zu bearbeiten ist.
- Gliedert den Arbeitsprozess und überprüft sich nach Teilschritten.
- Benennt seine Arbeitsstrategie.
- ...

#### **Selbstkompetenz:**

- Wagt sich auch an Neues heran.
- Schreibt Misserfolge/Erfolge realistischen Ursachen zu.
- Räumt Ablenkungen aus dem Weg, um das Ziel zu erreichen.
- ...

Leistungen erfordern eine persönliche Anstrengung in einer spezifischen Situation, sind einzeln oder in einer Gemeinschaft zu erbringen und lassen sich auf einen Bewertungsmassstab beziehen. So kann ich beobachtend feststellen, dass Person A Situationen, in denen etwas Neues verlangt wird, mehrheitlich ausweicht. Sie lässt vorerst immer andere diese Erfahrungen machen und wagt sich erst danach in



diese neue Situation. Leistungen im Bereich der Selbstkompetenz können kaum in einzelnen Prüfungssituationen evaluiert werden, sondern erfordern Beobachtungsdaten über eine längere Zeitspanne und in verschiedenartigen Situationen. Die Beobachtungen eignen sich für Coaching-Gespräche mit den Lernenden. Ebenso lässt sich die Leistung bei Aufgaben, die nur gemeinsam in einer Gruppe gelöst werden können, durch Beobachtung feststellen: Erkennt B seine Rolle, die er zu übernehmen hat bei Gemeinschaftsaufträgen? Behindert B die anderen? Solche kooperative Leistungserfahrungen sind in offenen, herausfordernden Gesprächen in der Gruppe zu erörtern und zu klären.

Dies sind nur zwei Beurteilungssituationen, bei denen es gilt, Leistungen in Kompetenzbereichen zu erkennen, die man bisher nicht als Leistungsbereiche betrachtet hat. Zudem verlegt sich die Beurteilungssituation von einer einmaligen Prüfungssituation weg hin in eine längere Zeitspanne. Dies verlangt Beobachtungsprotokolle als Beurteilungsinstrumente, also grundsätzlich bisher ungewohnte Beurteilungsinstrumente.

Kehren wir zurück zu den bereichsspezifischen und zu den bereichsübergreifenden Leistungen, die sich in den Sachkompetenzbereichen lokalisieren lassen. Diese Leistungen lassen sich benennen, so kann zum Beispiel eine Aussage gemacht werden zu «Kann Lieferungen gemäss Transport-

verzeichnis und Begleitpapieren anerkennen» (aus Bildungsplan für Logistikerinnen und Logistiker EBA). Solche Leistungen können einfacher oder komplexer sein, sie lassen sich also in einem Kompetenzbereich auf einem bestimmten Anspruchsniveau abbilden.

## Modelle von Kompetenzprofilen

Wie gesagt, die bestehenden Ausbildungsreglemente und die kommenden Bildungspläne beruhen auf komplexen Kompetenzmodellen, die jedem Beruf zugeordnet werden. Es sind Kompetenzmodelle, aus denen abgeleitet werden kann, was in diesem Beruf als Professionalität zu verstehen und zu erwarten ist. Um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, müssen entsprechende Modelle von Kompetenzprofilen ausgearbeitet werden, die eine minimale und eine optimale Erfüllungsnorm aufweisen. Abschlussleistungen und längerfristige Leistungserfahrungen lassen sich in solche Kompetenz-Leistungsprofile eintragen. Daraus entstehen Abgangszeugnisse, die jedem Empfänger und jeder Empfängerin nach Kompetenzbereich differenzierte Leistungsfähigkeiten bescheinigen. Diese fordern von den Empfängern, Empfängerinnen, dass sie wissen und versprechen können, was sie nun zu «Professionellen» macht.

**Prüfung «Neue Kommunikationsmittel»** Name \_\_\_\_\_ Punkte **29** Note **5,5**

1. Heute bestehen die Daten-Übertragungswege vielfach noch aus Kupfer. Wieso wird nach anderen Übertragungswegen gesucht und teilweise auch schon eingesetzt?

**1** weil es langsamer ist und wegen der Datensicherheit...

2. a. Erklären Sie den Begriff. b. Was ist der Vorteil dieses Übertragungsweges?

**2a)** zwei Partner auf zum Partner 1

3. Nennen Sie zwei Vorteile dieser Verbindung.

**2** - surfen + telefonieren  
- kein Kabel man  
4. «Schmalband» und «Breitband»

**2** Schmalband z.B. DSL  
Breitband: ADSL z. Rate

5. Nicht alle Personen können...

**1** keine Internetfähige  
- kein TV-fähiger

6. «Powerline» ist ein Übertragungsmedium.

**1** wird in der Werkstatt...

**TEST A: Irregular Verbs** Name: \_\_\_\_\_

	Person	Present	Infinitive	Past simple	Past participle	Translation
0.	he	is	be	was / were	been	sein
1.	she	holds	hold	held	held	halten
2.	they	break	break	broke	broken	brechen
3.	you	ring	ring	rang	rang	läuten
4.	it	leave	leave	left	left	verlassen
		sell	sell	sold	sold	verkaufen
		think	think	thought	thought	denken

Points: **15/17** Mark: **6**





Daniela Plüss

Berufsbildung am ZHSF,  
Dozentin für Fachdidaktik ABU

# Die Lehrabschlussprüfung in der Allgemeinbildung – das Qualifikationsverfahren

**Wie sollen die Lernbereiche geprüft werden, wenn man den neuen Anforderungen im Rahmenlehrplan gerecht werden möchte? Die Berufsfachschule BerufsbildungBaden hat dieses Jahr versucht, dem Umstand Rechnung zu tragen, dass jede Schreib- auch wirklich eine Sprachleistung ist. Im Folgenden wird eine mögliche Erarbeitung präsentiert, das Ergebnis reflektiert und ein Fragebogen vorgestellt, der Lehrenden eine erste Selbsteinschätzung im Hinblick auf die veränderten Bedingungen im Lernbereich Sprache und Kommunikation ermöglicht.**

## Die Prüfungsvorbereitung der Lehrpersonen

Die Fachgruppe *Allgemeinbildung* sammelt Texte und stellt diese an einer Sitzung vor. Der Text soll viele Themen aus dem Bereich *Gesellschaft* ansprechen, den Fokus auf Personen richten, die von den Lernenden emotional erfasst werden können. Der Text muss sich für alle Lehrjahre eignen. Eine klare Wortwahl, ein sorgfältiger Sprachduktus, gepflegtes Deutsch und überblickbare Erzählstränge ermöglichen ein optimales Textverständnis.

*Ergebnis:* Die Wahl fiel auf das Werk von Ewald Leu, *Blind und blöd*, Zürich 2005. In Anlehnung an die berufliche Neuorientierung der Lernenden wählte man das Kapitel *Auf Stelvensuche*. Die Prüfung ist also zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, dem Abschluss der Lehre und fasst die Zukunft in Form der Neuorientierung ins Auge. Die Lernenden begleiten einen Menschen auf seinem Lebensweg und messen ihre Erfahrungen an seinen realitätsnahen Schilderungen. Das erlaubt ihnen, mit Nähe und Distanz (Ewald Leu ist blind) so umzugehen, dass eine Minimalempathie möglich wird.

## Die Struktur der Prüfung

In einem ersten Teil beantworten die Lernenden 30 Fragen in 30 Minuten, die aus einem Katalog von 150 ausgewählt worden sind. Die Lernenden bearbeiten diese mithilfe eines Prüfungsheftes, das sie einige Monate vor dem Qualifikationsverfahren erhalten. Die Fragen entsprechen der K1-Stufe und umfassen alle Themen des Lernbereichs *Gesellschaft*. Es handelt sich um Auswahl-, Zuordnungs- und Multiplechoice-Fragen, der Lernbereich *Sprache und Kommunikation* wird nicht bewertet.

Der 2. Teil wird nun mit dem Klassenordner und den Lehrmitteln in 150' bewältigt. Das Nachschlagen in den zur Verfügung stehenden Unterlagen muss also aufgrund der Aufgabenstellung sinnvoll, hilfreich und möglich sein. Die Lernenden erhalten ein Prüfungsheft, das mit einem Prüfungstitel (in diesem Fall *Leben mit einer Behinderung* in Anlehnung an den ausgewählten Text) und Hinweisen versehen ist:

- Bewertungsschema, Punktezahl
- Strategie zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben
- Hilfsmittel
- berücksichtigte Aspekte, z.B. Ethik, Identität/Sozialisation, Recht und Wirtschaft.

## Der Inhalt der Prüfung

Gleich am Anfang erbringen die Lernenden eine intensive rezeptive schriftliche Leistung aus den vier Sprachverarbeitungsbereichen (hören, sich mitteilen, lesen und schreiben): sie lesen den Text von *Ewald Leu*, der eine geeignete Ausgangslage für einen dreidimensionalen Praxisbezug garantiert: echte Praxis (Biografie), simulierte und konstruierte Praxis (Lösen und Erarbeiten der Probleme und Aufgaben). Diese rezeptive schriftliche Leistung ist für alle Lehrjahre identisch. Die daraus abgeleiteten Aufgaben erfahren eine Binnendifferenzierung. Der Text ist mit Marginalien wie Aufgabe 4 (Beispiel auf Seite 10) versehen, die den Lernenden signalisieren, dass hier ein Problem zu lösen ist. Einige Aufgaben wurden aus dem Thema weiterentwickelt und sind somit nicht an eine konkrete Textstelle gebunden. Dies weist auf die Möglichkeit hin, Inhaltliches auf neue Situationen zu übertragen und ist also als Transfer zu verstehen.

# Wie sollen die Lernbereiche geprüft werden?

## Textbeispiel (vierjährige Lehren)

Aufgabe 4 – *«Besonders die älteren, alteingesessenen Kolleginnen taten sich am Anfang sehr schwer damit, dass nun einer kam, der blind war und trotzdem die gleiche Arbeit verrichten sollte wie sie.»*

### Auftrag zur Textstelle

So wie im Text von Ewald Leu reagieren manchmal die Arbeitgeber.

- Formulieren Sie drei Gründe, die dafür sprechen, behinderten Menschen eine Chance in der Arbeitswelt zu geben.
- Sie können nachvollziehbare Gründe formulieren, behinderte Menschen in der Arbeitswelt zu integrieren.
- Sie können sich so ausdrücken, dass der Aspekt Ethik klar erkennbar ist. Begriffe zum Aspekt Ethik finden Sie z.B. im Lexikon Allgemeinbildung.

### Bewertung

Punkte 3 (Inhalt: 1.5, Orthografie/Stil: 1.5)

### Ein Auftrag, der sich aus dem Text ergibt (ohne Zitat)

Aufgabe 7 – *Gebäude, die für Rollstühle zugänglich sind, erleichtern behinderten Menschen den Alltag. Unüberwindbare Treppen schaffen unnötige Behinderungen.*

- Notieren Sie zwei Beispiele, wie BV Art.8, Abs.4 in unserem Schulhaus umgesetzt worden ist. Formulieren Sie vollständige Sätze.
- Sie können die Umsetzung des BV-Artikels anhand zweier praktischer Beispiele zeigen.

### Bewertung

Punkte 4 (Inhalt: je einer, Orthografie, Stil: 2)

Weitere Aufgaben: Korrespondenz, Grafiken interpretieren, Parteien und ihre Haltung im Hinblick auf behinderte Menschen prüfen usw.

## Die Überlegungen zur Aufgabenstellung und den Herstellungskriterien

Es handelt sich um eine Abschlussprüfung, die globalen Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) werden also als ein anzustrebendes Endprodukt formuliert und fordern von den Lernenden,

die dafür erforderlichen Strategien anzuwenden, die sie sich während des Unterrichts angeeignet haben. Diese münden in Einzelschritte wie Nachschlagen, Exzerpieren, Zusammenfassen und Kontrollieren. Die Schreibleistung wird in der Aufgabe mithilfe des erforderlichen Aspektes unterstützt und bietet Gewähr, Geschriebenes zu überprüfen (Auswahl der Schlüsselwörter).

Im Lösungsschlüssel für die Lehrpersonen sind z.B. folgende Begriffe zu finden: Toleranz, Fairness, Gerechtigkeit, Einsicht, Menschenrecht usw., die für die Formulierung der Gründe verwendet werden können.

Zur Sprache: Abzug erfahren Produkte oder Texte, die nicht in vollständigen Sätzen oder fehlerhaft formuliert werden. Zusätzlich sind die Lernenden darüber informiert, dass Sprachpunkte nur gegeben werden, wenn die Antwort in Zusammenhang mit der Aufgabe steht.

## Die Vorteile eines im Team gewählten Grundlagentextes

Wie oben erwähnt, wissen die Lernenden, dass den meisten Aufgaben ein Basistext zugrunde liegt. Das bringt folgende Vorteile:

- eine intensive Auseinandersetzung mit der Vorlage
- die Möglichkeit, sich in eine Person hineinzuversetzen
- kein additives Abhandeln der Prüfung (nachschaftern im ZGB, einen Lückentext mit Begriffen bestücken und eine Grafik interpretieren)
- der Realitäts- und Lebensbezug ist gewährleistet (ein gesellschaftlich relevantes Thema wird in der Regel sprachlich umgesetzt)
- eine personengebundene Alltagsbewältigung bietet die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Zweifel, Ängste oder Lebensentwürfe zu überprüfen und verleiht einer Prüfung positives und sinnstiftendes Gewicht
- der Text erlaubt das Herauslösen und Weiterdenken von möglichen Begebenheiten, ohne Künstlichkeit zu erzeugen
- dem Bildungsziel «sich in verschiedenen Situationen sprachlich angemessen auszudrücken» wird vermehrt Rechnung getragen: *Was kann ich wie gut formulieren?*

Vorhandenes Wissen wird aktiviert (Bekanntgabe des Themas, vermittelte Inhalte im Unterricht), Wissen wird gesucht

# Beobachten – Feststellen – Einordnen – Fördern

(nachschnagen und erinnern), anhand von Praxisssituationen wird Wissen erkannt (Schilderungen des Ich-Erzählers im Text) und es werden Lösungen gesucht, die aus dem Wissen der Lernenden und der Textssituation hervorgehen. Während der Prüfung sind die Lernenden sich selbst überlassen, sie «dürfen» keine Fragen stellen. Eine für sie emotional fassbare Figur, wie im oben erwähnten Text, vermittelt etwas mehr Sicherheit.

## Die Vorbereitung der Lernenden im Unterricht

Die Lernenden kennen das Thema der Abschlussprüfung und können sich Gedanken dazu machen. Eine in der Fachgruppe erstellte Übungsserie erlaubt eine Hinführung zur Aufgabenstellung, die den Fokus auch auf die schriftlich verlangten Produkte richtet. Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein für sorgfältige Formulierungen, adressatengerechte Produkte, die Vielfalt der Sprache und lesen aufmerksamer.

## Die Herausforderungen an die Lehrpersonen

Im neuen Rahmenlehrplan erhält die Sprache mehr Gewicht, da sie erfasst, eingestuft, verbessert und sinnvoll überprüft werden soll. Diagnoseinstrumente wie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*, der eine Grundlage für ein Modell des Sprachenlernens im Allgemeinen bietet, und *Profile Deutsch*, das für Deutsch als Einzelsprache konzipiert worden ist, und die daraus resultierenden Niveauezuschreibungen in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache<sup>1</sup> verlangen nach einer neuen Auseinandersetzung mit Deutsch als Erstsprache und möglichen Konsequenzen für die Erfassung und die Verbesserung der sprachlichen Leistung der Lernenden.

Ein weiteres Ziel besteht darin, dass Lehrpersonen das Handlungsschema *Beobachten – Feststellen – Einordnen – Fördern* umsetzen können. Die diagnostische Kompetenz ist für eine optimale Förderung und Unterstützung der Lernenden unerlässlich. Dazu braucht es engagierte Lehrpersonen, die Sprache und Kommunikation als identitätsförderndes Moment für unsere Lernenden und sich selber begreifen. Eine Sprachstandfeststellung am Anfang der Lehre erfordert eine Dokumentation und Beurteilung der Sprachverarbei-

tungsbereiche und weist auf den entsprechenden lernzielorientierten und individualisierenden Unterricht hin. Dazu eignet sich auch ein Sprachenportfolio, das dem individuellen Lernen gerecht wird und die Fortschritte spiegelt. Ein LSP (Lehre-Sprachen-Portfolio) in Anlehnung an das ESP (Europäische Sprachenportfolio) könnte auch im Berufskunde-Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden.

## Literatur

- Pfäffli, Brigitta K. (2005): Lehren an Hochschulen. Haupt, 3-258-06871-2
- Möllers, H.W. (2007): Wissenschaftliche Abschlussarbeiten für Bachelor, Master oder Diplom an Hochschulen der Polizei. Verlag für Polizeiwissenschaft, 3-935979-91-6
- Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Beltz, 3-407-25427-X
- [www.abu-rlp.ch](http://www.abu-rlp.ch)

## Fragebogen

Christiane Noël, Studierende am ZHSF und Lehrbeauftragte für Allgemeinbildung hat in einer Arbeit zum Thema «Qualitätsentwicklung an Berufsfachschulen» einen Fragebogen entwickelt, der die Rahmenlehrplan-Neuerungen aufgreift und Lehrpersonen die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung gibt. Auf der nächsten Seite ist dieser Fragebogen abgebildet. In der nächsten Folio-Ausgabe erörtert die Verfasserin ausgewählte Ergebnisse, die aus der Umfrage in einer Berufsfachschule resultieren.

<sup>1</sup> Deutsch als Erstsprache = «Muttersprache»  
Deutsch als Zweitsprache (DaZ) = ausländische Jugendliche lernen in der Schweiz Deutsch  
Deutsch als Fremdsprache (DaF) = ausländische Jugendliche haben in ihrem Herkunftsland Deutsch gelernt  
In den Berufsfachschulen haben wir je nach Berufsfeld viele Lernende mit DaZ. Das erfordert eine Binnendifferenzierung in der Sprachvermittlung. Profile Deutsch erweist sich hier als Hilfe, weil es nicht wie der GER für alle Sprachen im Allgemeinen konzipiert worden ist, sondern sich explizit auf die deutsche Sprache bezieht. Anpassungen müssen gemacht werden, weil sich das Werk an DaZ und DaF richtet.



# Fragebogen

## zum Ist-Zustand der allgemeinbildenden Lehrpersonen im Bereich Sprachvermittlung

Umsetzung der Bildungsziele des neuen Rahmenlehrplans im Bereich Sprache und Kommunikation

Bitte kreuzen Sie an, welche Antwort am ehesten auf Sie zutrifft und ergänzen Sie die offenen Fragen.

1. Kennen Sie die Bildungsziele des neuen Rahmenlehrplans für den Bereich Sprache und Kommunikation?  
☐ gar nicht   ☐ teilweise   ☐ gut   ☐ sehr gut
2. Kennen Sie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)?  
☐ gar nicht   ☐ es geht   ☐ gut   ☐ sehr gut
3. Welche Kompetenzen stehen im Mittelpunkt der Bildungsziele im neuen Rahmenlehrplan?  
☐ kommunikative Sprachkompetenzen  
☐ Kompetenzen im schriftlichen Bereich  
☐ Hörverstehen  
☐ Leseverstehen, insbesondere von Fachtexten
4. Was versteht der GER unter einer Sprachbiografie?  
☐ Selbsteinschätzung, Reflexion, wie ein Lernjournal  
☐ Gesamtheit der erlernten Sprachen und deren Klassifizierung gemäss der Kategorien A1-C2  
☐ das Verhältnis des Gebrauchs von Standardsprache und Mundart
5. Der GER bedeutet für Lehrende: (Mehrfachnennungen möglich)  
☐ eine strukturierte Taxonomie zur Beschreibung der Lehrziele  
☐ eine deutliche Metasprache zur Erklärung sprachlicher Leistungen  
☐ die Möglichkeit zur Motivierung und Weitergabe von Verantwortung  
☐ ein erheblicher Mehraufwand, da alles in Kann-Formulierungen umgesetzt werden muss
6. Bewerten Sie in Tests im Lernbereich Gesellschaft zusätzlich zum Inhalt auch die Sprache?  
☐ nie   ☐ manchmal   ☐ oft   ☐ immer
7. Wie oft empfehlen Sie Ihren Lernenden deutschsprachige Lektüre?  
☐ nie   ☐ ab und zu   ☐ oft   ☐ sehr oft
8. Verfügen Ihre Lernenden über ein Lernjournal für den Sprachunterricht?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ in einigen Klassen   ☐ alle
9. Setzen Sie in jeder Unterrichtseinheit konkrete sprachliche Lernziele?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ oft   ☐ immer
10. Teilen Sie diese sprachlichen Lernziele den Lernenden mit?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ oft   ☐ immer
11. Drücken Sie die sprachlichen Lernziele in «Kann»-Beschreibungen aus?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ oft   ☐ immer
12. Wie oft korrigieren Sie Ihre Lernenden, wenn diese Mundart sprechen?  
☐ nie   ☐ selten   ☐ oft   ☐ immer
13. Wie bewerten Sie die Bedeutung der Standardsprache in der Berufsfachschule? (Mehrfachnennungen möglich)  
☐ Die Bedeutung wird überbewertet.  
☐ Mundart führt zu einer routinemässigen und unreflektierten Anwendung von Sprache.  
☐ Das Problem besteht bei Zweitsprachigen, die Mundart und Standardsprache schwer voneinander abgrenzen können.  
☐ Die Standardsprache weist für Lerner, die mit Mundart aufgewachsen sind, signifikante Merkmale einer Fremdsprache auf.  
☐ Die emotionale Bewertung führt dazu, dass Standardsprache bewusst als Fremdsprache gesehen wird.

14. Worüber sollten Sprachlernende Ihrer Meinung nach verfügen? (Mehrfachnennungen möglich)  
☐ deklaratives Wissen  
☐ persönlichkeitsbezogene Kompetenzen  
☐ Lernfähigkeit  
☐ linguistische Kompetenzen  
☐ soziolinguistische Kompetenzen  
☐ pragmatische Kompetenzen
15. Können Sie den Sprachstand Ihrer Lernenden den Niveaus im GER zuordnen?  
☐ gar nicht   ☐ kaum   ☐ gut   ☐ sehr gut
16. Wie befähigen Sie die Lernenden, sich mit Quellen verschiedenster Art zu beschäftigen, diese zu bewerten und zu nutzen?  
☐ Internet   ☐ Bibliothek   ☐ Nachschlagewerken   ☐ Medien   ☐ anderes
17. Wofür geben Sie Noten im Lernbereich Sprache und Kommunikation?  
☐ Hausarbeiten zu bestimmten Themen  
☐ Protokolle  
☐ Referate  
☐ Dokumentationen  
☐ Projektaufträge  
☐ Medienproduktionen  
☐ anderes \_\_\_\_\_
18. Lesen Sie Fachartikel zum Lernbereich Sprache und Kommunikation?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ oft   ☐ immer
19. Wenn ja, welche?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
20. Lassen Sie Ihre Erkenntnisse didaktisiert in den Unterricht einfließen, so dass die Berufslernenden ihre Sprachkompetenz verbessern können?  
☐ nein   ☐ vereinzelt   ☐ oft   ☐ immer
21. Wenn ja, wie?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
22. Berufskunde-Lehrpersonen sprechen oft von der mangelnden Lesekompetenz von Berufslernenden. Kennen Sie unterschiedliche Lesestrategien?  
☐ ja   ☐ nein
23. Vermitteln Sie Ihren Berufslernenden unterschiedliche Lesestrategien?  
☐ ja   ☐ nein
24. Verwenden Sie internetbasierte Angebote in der Spracharbeit?  
☐ nie   ☐ kaum   ☐ oft   ☐ sehr oft
25. Wie und wo könnte bzw. sollte Sie die Schule unterstützen?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
26. Zu welchen im Fragebogen erwähnten Punkten wüssten Sie gern mehr?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

# Prüfen und Bewerten im Unterricht mit den neuen Bildungsplänen

**Die Berufsausbildung verändert sich. Die Prüfungsformen auch. In den nächsten Jahren werden über 200 Verordnungen über die berufliche Grundbildung angepasst. Die Veränderungen betreffen alle drei Lernorte, die an der Ausbildung beteiligt sind, nämlich den Betrieb, die überbetrieblichen Kurse sowie die Berufsfachschule.**

Die berufliche Grundbildung baut auf dem Konzept der Handlungskompetenz auf. Handlungskompetenz wird verstanden als Fähigkeit, wirksam zu handeln, um die Aufgaben und Anforderungen im Beruf und Alltag ganzheitlich auszuführen. Dabei werden neben den Fachkompetenzen auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gefördert. Diese Kompetenzen sind in den Verordnungen und Bildungsplänen beschrieben. Sie sind verbindlich und müssen im Unterricht umgesetzt werden. Das hat Konsequenzen für das Prüfen und Bewerten

## Handlungsorientierter Unterricht erfordert adäquate Prüfungsformen

Das Anspruchsniveau der Leistungsziele wird durch so genannte K-Stufen festgelegt. Je anspruchsvoller das Ziel formuliert wird (zum Beispiel K-4 – K6), desto weniger lehrgangsorientiert muss die Unterrichtseinheit durchgeführt werden. Lehrpersonen müssen deshalb verschiedene Unterrichtsformen systematisch einsetzen. Dies gilt selbstredend auch für den Einsatz von Beurteilungsformen. Der Unterricht ist zum Bildungsplan nämlich nur dann konsistent, wenn die

Lehrpersonen bei anspruchsvollen Leistungszielen offene Unterrichtssituationen gestalten und an den Prüfungen auch adäquate Prüfungsformen einsetzen. Gemeint sind dabei unter anderem prozessorientierte Formen, bei denen nicht nur das Produkt, sondern auch die Sozial- und Methodenkompetenzen bewertet werden. Beispiele prozessorientierter Formen sind Themenmappen, Fallstudien und Projektarbeiten oder andere während eines Arbeitsprozesses selbstständig erarbeitete Dokumentationen. Aus welchen Bereichen setzt sich bei diesen Prüfungsformen die Bewertung zusammen? In der nachstehenden Tabelle sind mögliche Bausteine aufgeführt.

Die Bewertung dieser drei Bereiche verläuft unterschiedlich. Beim Produkt liegt der Lehrperson etwas Handfestes vor, sie kann in Ruhe mit Hilfe einer Kriterienliste die eingereichten Dokumente beurteilen und bewerten. Treten Unklarheiten auf, können durch Unterstützung von Kollegen und Kolleginnen im Team oder mit Recherchen im Internet zusätzliche Facetten erfragt werden. Bei der Bewertung eines Produktes werden vorwiegend Elemente der Fach- und Methodenkompetenz erfasst werden (siehe Abbildung: Beispiel eines Beurteilungsrasters bei einer Vertiefungsarbeit).

Bewertung des Prozesses	Bewertung der Präsentation bzw. der Veröffentlichung	Bewertung des Produkts
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beobachtungen des Lernverhaltens einer Person</li> <li>– Beobachtung der Gruppenprozesse</li> <li>– Lernprotokolle</li> <li>– Lerndokumentation</li> <li>– Planungsinstrument etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einzelpräsentationen</li> <li>– Gruppenpräsentationen</li> <li>– Rollenspiele</li> <li>– Ausstellung</li> <li>– Kiosk</li> <li>– Infomarkt</li> <li>– Podium etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– schriftliche Dokumentation</li> <li>– Flyer</li> <li>– Arbeitsbeschreibung</li> <li>– Produkt (Poster, Bild, Modelle, Collage, ...)</li> <li>– Film, Hörspiel etc.</li> </ul>

# «Beim Prüfen und Bewerten gilt erstens, dass nur das beurteilt werden kann, was im Unterricht gelernt wurde.

Bei der Beurteilung von Präsentationen sind die Lehrpersonen besonders gefordert! Eine Präsentation lässt sich nicht noch einmal in der gleichen Art wiederholen. Die Lehrperson muss während der Präsentation die Beobachtungen zu den einzelnen Kriterien schriftlich festhalten, damit sie am Ende der Präsentation in der Lage ist, eine Beurteilung abzugeben. Beurteilt werden hier vorwiegend Elemente der Methodenkompetenz. Es bewährt sich, wenn die Lehrperson nur einige wenige Kriterien benutzt, welche den Lernenden bekannt sind. Stellt die Lehrperson am Ende der Präsentation vertiefende inhaltliche Fragen, so kann auch das Feld der Fachkompetenz in die Beurteilung miteinbezogen werden.

Am schwierigsten ist die Bewertung des Prozesses, bei dem neben Elementen der Methodenkompetenz auch Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenz einfließen sollten. Für eine gültige Beurteilung sind systematische Beobachtungen zu verschiedenen Zeitpunkten notwendig. Die Lehrperson beobachtet beispielsweise, wie sich eine Gruppe bei der Aufteilung der Arbeitsaufträge organisiert, wer innerhalb der Gruppe welche Rollen übernimmt und wie bei Unstimmigkeiten verfahren wird. Die Lernenden können ihre Erkenntnisse in einem Lernjournal festhalten, die Lehrperson kann in einem Gespräch auf die wesentlichen Phasen des Prozes-

ses eintreten und den Versuch wagen, eine entsprechende Beurteilung abzugeben.

## Nicht alles kann mit einer Note beurteilt werden

Beim Prüfen und Bewerten gilt erstens, dass nur das beurteilt werden kann, was im Unterricht gelernt wurde. Und zweitens fusst jede Beurteilung auf einer Beobachtung. Eine zu bewertende Handlung muss in Teilschritte zerlegt werden können, damit eine entsprechende Beurteilung vorgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Operationalisierung verwendet.

Die Darstellung zeigt, dass die Operationalisierbarkeit der Lernbereiche in Richtung «persönlicher Lernbereich» stetig abnimmt. Die summative Bewertung mit einer Note wird also schwieriger. Deshalb sollen nur dann Bereiche der Methoden- und Sozialkompetenz summativ überprüft werden, wenn klare Kriterien vorliegen. Bereiche der Selbstkompetenz (persönlicher Lernbereich) sollten auf jeden Fall nicht mit einer Note beurteilt werden! Eine formative Rückmeldung in Form eines Standortgesprächs oder eines Berichts wirkt sich häufig positiv auf die Motivation der Berufslernenden aus und bewirkt, dass sie sich auch in Zukunft mit Elan und Freude an die Arbeit setzen.

### Operationalisierbarkeit wird schwieriger und fragwürdiger

Inhaltlicher Lernbereich	Methodischer Lernbereich	Sozialer Lernbereich	Persönlicher Lernbereich
-----------------------------	-----------------------------	-------------------------	-----------------------------

### Erlernbarkeit über einzelne Trainingseinheiten wird schwieriger





**Willy Obrist**

Vorsteher der Abteilung für Gewerbe-, Dienstleistungs- und Laborberufe der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern (gibb)



**Christoph Städeli**

Berufsbildung am ZHSF, Leiter Lehrpersonen-ausbildung

## Beispiel eines Beurteilungsrasters bei einer Vertiefungsarbeit

Elemente	Gewichtung
<b>1. Prozess</b>	<b>1/6</b>
1.1 Planung und Konzept	
1.2 Arbeitsjournal	
1.3 Reflexion	
...	
<b>2. Produkt</b>	<b>1/3</b>
2.1 Inhalt: Zielerreichung, sachliche Richtigkeit, thematische Entfaltung	
2.2 Originale Anteile	
2.3 Gliederung, Aufbau, roter Faden	
2.4 Sprache	
2.5 Formale Kriterien	
2.6 Gestaltung und Layout	
...	
<b>3. Präsentation</b>	<b>1/3</b>
3.1 Inhalt	
3.2 Auftreten/Präsentation	
3.3 Sprache	
3.4 Medien/Hilfsmittel	
...	
<b>4. Prüfungsgespräch</b>	<b>1/6</b>
4.1 Inhalt	
4.2 Sprache	
4.3 Reflexion	
...	

## Zusammenfassung

Die Prüfungsformen sind ein wesentlicher Teil der neuen Lernkultur. Mit der Umsetzung der neuen Bildungspläne bietet sich heute die Chance, ganzheitliche Beurteilungsmodelle systematisch weiterzuentwickeln: Die Lehrpersonen entwickeln beispielsweise zusammen Beurteilungsbögen und tauschen ihre Erfahrungen aus. Zu beachten ist, dass die Anforderungen im Bereich der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz klar geregelt sind, damit die Lernenden genau wissen, was von ihnen verlangt wird.

## Literatur

- Becker, G.-E. (2002). Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Basel: Beltz
- Bohl, T. (2004). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Basel: Beltz
- Städeli, Ch., Obrist, W., Sägger, P. (2004). Kerngeschäft Unterricht, ein Leitfaden für die Praxis. Bern: hep-Verlag



# Neue Lernkultur – neue Leistungsmessung

**Schon seit längerer Zeit wird in der pädagogischen Diskussion immer wieder geklagt, dass die in der schulischen Praxis angewendeten Formen der Leistungsmessung (noch) nicht der neuen Lernkultur entsprechen (Winter, 2004).**

Man kann gleichermassen von einer Ungleichzeitigkeit der beiden Kulturen sprechen: Während sich die Lernkultur bereits in der Moderne befindet, bleibt die Leistungsmessungskultur in der Vormoderne stehen. Unter neuer Lernkultur versteht man heute allgemein ein Lernen, das Schülerinnen und Schülern zwei Dinge ermöglichen soll: erstens den Aufbau eines soliden Fachwissens und zweitens das selbstständige Lernen (Winter, 2006). Auch wenn vor allem der richtige Weg zum «Lernen lernen» bis heute kontrovers diskutiert wird (vgl. dazu Enders, 2007), so ist mittlerweile unbestritten, dass Wissen (Sachkompetenz) und Lernen (Methodenkompetenz) nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen.

Das heisst: Lernen lernt man nicht ohne Inhalte, und Wissen eignet man sich nicht durch die einfache Aufnahme fertiger Wissensportionen an. Vielmehr gilt es, sich intensiv mit fachlichen Gegenständen auseinanderzusetzen und sich gleichzeitig den Prozess des Lernens bewusst zu machen (Reusser, 2001).

## Formen neuer Leistungsmessungen

In Anlehnung an Futter (2007) werden nachfolgend tabellarisch drei Formen neuer Leistungsmessungen, die den Ansprüchen der neuen Lernkultur gerecht werden, kurz vorgestellt.

Methode	Beschreibung	Kompetenzen	Offenheit	Literatur
Portfolio	Lernende legen eine Sammlung von Arbeiten vor, die die Lernleistungen und den Lernfortschritt dokumentieren. Portfolios sind also Mittel zur Dokumentation von Inhalten und gleichzeitig Grundlage für die Darstellung eigener Kompetenzen. Sie verbinden Produkt (Inhalt/Wissen) und Prozess (Lernen).	Fach-, Methoden-, Selbstkompetenz	Gross	Brunner et al. (2006) Winter (2004)
Lerntagebuch	Lerntagebücher (Lernjournale) sind persönliche Berichte der Lernenden über Beobachtungen, Gelerntes, Gedanken und Gefühle. Oft werden Lerntagebücher auch in dialogischer Form geführt: In regelmässigem zeitlichem Abstand schreibt die Lehrperson einen Kommentar ins Buch der Lernenden.	Fach-, Methoden-, Selbstkompetenz	Gross	Winter (2004)
Gruppenpuzzle	In einer Mischung von Einzel- und Gruppenarbeit erarbeiten sich die Lernenden Wissen und vermitteln dieses einander. Das Gruppenpuzzle ist didaktisch dann sinnvoll, wenn ein Wissensgebiet sich gut in relativ geschlossene Teilgebiete aufgliedern lässt. Eine abschliessende Prüfung misst dann die Güte des Wissens und der Vermittlung, etwa mittels Gesamtleistung der Gruppen.	Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenz	Mittel	Huber et al. (2001) Paradies et al. (2005) Niggli (2000)



Claudio Caduff

Dozent für Fachdidaktik  
BaZ – Berufsbildung am ZHSF

# «Unter neuer Lernkultur versteht man den Aufbau eines soliden Fachwissens und das selbstständige Lernen.»

## Wichtige Grundsätze bei der Umsetzung

Will man als Lehrerin oder als Lehrer die oben knapp skizzierten Methoden der Leistungsmessung umsetzen, so sind meines Erachtens einige ganz wichtige Grundsätze zu beachten:

### 1. Gute Kenntnisse der Methode

Leider passiert es sehr oft, dass Lehrerinnen und Lehrer mit grossem Enthusiasmus eine neue Methode sofort im Unterricht umsetzen wollen. Der an sich sehr positiv zu wertende kreative Impuls steht dabei der notwendigen Musse, die eine systematische Einarbeitung in die Methode erfordert, im Weg. Gelingen dann die Methoden nicht auf Anhieb, wird der Grund dafür nicht selten sehr vorschnell der Methode angelastet.

### 2. Beachtung des Aufwandes

Das Portfolio ist eine sehr aufwändige und didaktisch anspruchsvolle Methode. Die Lernenden brauchen viel Zeit dafür. Aber auch die Lehrkraft muss für eine genaue Einführung und für steuernde Gespräche mit den Lernenden mit einem grossen Zeitaufwand rechnen. Dasselbe lässt sich für das Lerntagebuch sagen. Zusätzlich müssen auch die zeitlichen Ressourcen für die Beurteilung und die Bewertung sowie vor allem für die Rückmeldung beachtet werden.

### 3. Validität

Neue Methoden der Leistungsmessung sind in der Regel offen, das heisst, die Lernenden haben einen grossen Freiheitsgrad, was die Beurteilung der Leistung nicht einfach macht. Besondere Beachtung muss darum den Beurteilungskriterien geschenkt werden. Sowohl beim Portfolio als auch beim Lerntagebuch müssen die Lernenden genau wissen, was sie zu leisten haben und nach welchen Kriterien ihre Leistungen bewertet werden.

### 4. Behutsame Hinführung der Lernenden

Jede neue Methode bedarf bei den Lernenden der Gewöhnung. Nur mit einer systematischen Einführung und mit einer anfänglich intensiven Begleitung kann sich eine neue Kultur entwickeln.

Wollen wir auch in der Leistungsmessungskultur von der Vor-moderne in die Moderne gelangen, müssen unsere Schritte zielgerichtet und doch wohl überlegt und behutsam sein.

## Literatur

- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Enders, W. (Hrsg.). (2007). Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle? Weinheim: Beltz.
- Futter, K. (2007). Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 80-85.
- Huber, A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. Pädagogisches Handeln, 5 (2), 33-46.
- Niggli, A. (2000).
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2005) Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgasse und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: C. Finkbeiner & W. Schnaitmann (Hrsg), Lehren und lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik (S. 106-140). Donauwörth: Auer.
- Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, F. (2006). Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema. *ide*, 30 (4), 19-31.



# Maturitätsprüfung wird Teil eines Qualitätssicherungssystems

**Erstmals werden ab Sommer 2008 im Kanton Aargau die Maturitätsprüfungen mit einem einheitlichen Prüfungsniveau und einem einheitlichen Prüfungsverfahren an sämtlichen Schulen durchgeführt.**

Mit der Harmonisierung wird für die Lernenden und deren Eltern sowie die abnehmenden Instanzen Transparenz geschaffen. Die Harmonisierung fördert eine Beurteilungskultur für den ganzen Kanton und die Einzelschule sowie die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen. Die Maturitätsprüfung wird somit Teil eines Qualitätssicherungssystems. Wichtige Vorbedingung für die harmonisierte Maturitätsprüfung sind dieselben oder vergleichbare Erfüllungsziele an den Schulen und die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Kooperation bei der Erarbeitung der Richtlinien, Vorgaben und Aufgaben. Gemäss Bildungsplan Gymnasium Aargau bilden jene der drei Kompetenzbereiche Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen die Grundlage der gymnasialen Bildung; ihr formaler Abschluss bildet die Maturitätsprüfung. Auf Basis dieser drei Kompetenzbereiche werden als weitere Vorbedingung für die Harmonisierung von den Lehrpersonen pro Fach Kompetenzmodelle entwickelt und Anforderungsni-

veaus nach Massgabe der kantonal festgelegten Richtziele für die Grundlagenfächer und der im Schullehrplan festgelegten Richtziele für die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer definiert. Unter Leitung einer erziehungsrätlichen Arbeitsgruppe – in der auch die Rektorenkonferenz der Aargauischen Mittelschulen und der Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrer-Verein vertreten sind – werden derzeit die Grundlagen für eine harmonisierte Maturitätsprüfung erarbeitet.

## Lehrpersonen als wichtigste Akteure

Die Lehrpersonen entwickeln in 20 kantonalen Fachgruppen unter Leitung einer zuständigen Ressortleiterin bzw. eines zuständigen Ressortleiters die sowohl für die schriftlichen als auch die mündlichen Prüfungen kantonal einheitlichen fachlichen und überfachlichen Rahmenvorgaben (Richtlinien,



*Aargauer Maturitätsprüfungen mit  
einheitlichem Niveau und Verfahren  
an sämtlichen Schulen!*

**Stephan Campi**

Leiter Sektion Mittelschule,  
Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS)

Verfahren und Anspruchsniveau). Sowohl die 140 Fachschaftsdelegierten als auch die Schulfachschaften leisten einen grossen ausserordentlichen Einsatz zur Erarbeitung der neuen Maturitätsprüfungen. Durch die Mitarbeit der Lehrpersonen ist sichergestellt, dass fachspezifische Anliegen aufgenommen und für die einzelnen Fächer praxisnahe Prüfungen erarbeitet werden können, die den Unterricht adäquat reflektieren.

## Rahmenvorgaben als Kernstück

Die fachlichen und überfachlichen Rahmenvorgaben bilden das eigentliche Kernstück in der Neukonzeption der aargauischen Maturitätsprüfung. Die Lehrpersonen haben dazu folgenden Auftrag erhalten:

### Grundlegender Auftrag für alle Fachgruppen

- 1 Kompetenzen aus den Richtzielen der kantonalen bzw. schulischen Lehrpläne ableiten.
- 2 Die zentralen Fachkompetenzen hinsichtlich Studierfähigkeit prüfen und bewerten.
- 3 Ausarbeitung einer exemplarischen mündlichen und schriftlichen Prüfung.

#### Formale Vorgaben

Die formalen Vorgaben sollen für alle Fächer Geltung haben. Sie sind für die mündlichen und schriftlichen Prüfungen separat zu formulieren. Die genannten Gesichtspunkte stellen keine abschliessende Aufzählung dar. Sie können bei Bedarf erweitert werden:

#### Schriftliche Prüfungen

- Fachliche und überfachliche Kompetenzen explizieren: Welche Fähigkeiten werden erwartet? Inwieweit sind überfachliche Gesichtspunkte bei der Bewertung zu berücksichtigen?
- Bewertungskriterien, Massstab: Wann ist eine Leistung ungenügend, genügend, gut? Wie wird die Leistung gemessen? Wie werden die einzelnen Teilfähigkeiten gewichtet und bewertet?
- Struktur der Prüfung/Bestandteile: Wie ist die Prüfung aufgebaut? Welche Teile soll sie zwingend enthalten?
- Fachliche, infrastrukturelle Hilfsmittel: Welche Hilfsmittel sind für welche Prüfungsteile vorgesehen?

#### Mündliche Prüfungen

- Fachliche und überfachliche Kompetenzen explizieren: Welche Fähigkeiten werden erwartet? Inwieweit sind überfachliche Gesichtspunkte bei der Bewertung zu berücksichtigen?
- Bewertungskriterien, Massstab: Wann ist eine Leistung ungenügend, genügend, gut? Wie wird die Leistung gemessen? Wie werden die einzelnen Teilfähigkeiten gewichtet und bewertet?
- Struktur der Prüfung/Bestandteile: Wie ist die Prüfung aufgebaut? Welche Teile soll sie zwingend enthalten? Muss ein zweites Thema zur Sprache gebracht werden?
- Fachliche, infrastrukturelle Hilfsmittel: Welche Hilfsmittel sind für welche Prüfungsteile vorgesehen?
- Vorbereitungszeit der Studierenden: Erhalten die Studierenden Vorbereitungszeit? Wenn ja, wie viel?
- Zuweisung/Ziehung des Prüfungsthemas: Wird das Thema zugewiesen? Wählen es die Studierenden aus?

#### Weitere Vorgaben

- Die zu erreichende Punktzahl ist bei den schriftlichen Prüfungen auszuweisen.
- Die schriftlichen Prüfungen sollen die Fachteilgebiete angemessen repräsentieren.
- Das Verhältnis zwischen gestellten/zu lösenden Aufgaben ist zu spezifizieren.
- Besonderer Wert ist auf die Verständlichkeit der Fragestellungen zu legen.
- Bei Kombifächern muss die Interdisziplinarität berücksichtigt werden.

## Weiteres Vorgehen

Mitte Juli geben die Fachschaften ihre Rahmenvorgaben ab. Diese werden unter wissenschaftlicher Begleitung von der Projektleitung und den Ressortleiterinnen und -leitern Mitte August validiert und anschliessend dem Erziehungsrat zur Beratung und Genehmigung unterbreitet. Im Oktober werden die Schulen im Hinblick auf die Matur 2008 Testprüfungen erstellen. Auch diese wird wissenschaftlich beurteilt, begleitet und evaluiert. Die Evaluation wird der Maturitätsprüfungskommission und den Mittelschulen wichtige Ergebnisse für die Konzeption der Maturitätsprüfung 2008 liefern. Diese wird ebenfalls validiert werden. Mit der Harmonisierung der

Maturitätsprüfung fokussieren die Akteure kooperativ auf Qualität. Diese ist eine notwendige Gelingensvoraussetzung für diesen Auftrag, der ein herausforderndes Unterfangen darstellt. Die Lehrpersonen erarbeiten gemeinsam die Grundlagen, auf deren Basis sie gemeinsam Kriterien festsetzen. Diese bieten Gewähr für ein faires Prüfungsverfahren, womit die Studierenden im Lernprozess gestärkt werden.

## Weitere Informationen:

[www.ag.ch/mittelschulen/de/pub/mittelschulen/neukonzeption\\_maturit\\_tspr\\_fun.php](http://www.ag.ch/mittelschulen/de/pub/mittelschulen/neukonzeption_maturit_tspr_fun.php)



Das Potenzial des bewegten Unterrichts wird immer noch unterschätzt.

## Spieldpädagogik in der Bildungsarbeit

**Ein Plädoyer für die Leichtigkeit des Lernens. Denn das älteste Kulturgut der Menschheit – das Spiel – wird verkannt.**

Das Spiel ist so alt wie die Menschheit selber, älter als Lesen und Schreiben. Lernen durch Spielen ist ein Zusammenhang, der uns einerseits vertraut ist, der aber andererseits in institutionellen Lehr- und Lernprozessen häufig noch immer geringschätzig behandelt wird. Lernen ist eine zu ernste Angelegenheit, als dass es mit Spiel in Verbindung gebracht wird. Das Spiel wird dem Kindergarten und den ersten Schuljahren zugestanden. Zwar hat sich die theoretische Einstellung zum Spiel aufgrund spielwissenschaftlicher und didaktischer Erkenntnisse in den letzten Jahren erkennbar verändert. Jedoch zeigen sich die verantwortlichen Lehrpersonen merkwürdig uninteressiert, wenn es darum geht, das Spiel in der konkreten Bildungsarbeit als systematische Form lernzentrierter Lehrens voll zu nutzen. In den Didaktiken der Sekundarstufe, den Gymnasien, Hochschulen, Universitäten und den verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung fristet das Spiel eher ein Schattendasein. Wenn gespielt wird, so bleibt dies in der Regel eine Randerscheinung, wird bestenfalls eine unterrichtliche Auflockerung angestrebt.

### Das Potenzial des Spiels

Aus meiner persönlichen Überzeugung und jahrelangen Erfahrung als Berufsschullehrerin und Spielpädagogin tun wir mit dieser Haltung dem Spiel Unrecht. Sein Potenzial ist um vieles grösser. Mit dem Spiel lassen sich hochkarätige Lernchancen eröffnen! Jedes Spiel hat sein eigenes Wissen, seine eigene Weisheit. Dieses Wissen lehrt uns in seiner Einfach-



Neben der Förderung der Motivation führt das Spiel zu einer besseren Bewältigung der gestellten Aufgaben im Unterricht.



Spiel im Unterricht kann durchaus einen Beitrag zur Gesamtsozialisation des Menschen leisten.





Gabriele Hasler

SPIELBAR® Hasler & Herzberg  
Dorfstrasse 46, 4469 Anwil / BL  
061 991 92 44, spielbar@spielbar.ch  
www.spielbar.ch

heit das Leben. Kinder, Jugendliche wie Erwachsene verwenden ein riesiges Ausmass an Zeit im Konsum von Medien. Die «mediatisierte» Welt steht in Konkurrenz mit realen Erlebnissen und Erfahrungen, wie sie im Spiel möglich sind. Das Spiel in der Bildungsarbeit wird zur ganzheitlichen Handlungssituation, wo in der Kognition und Emotion praktisches Tun und soziales Miteinander entwickelt, ausgebaut und verfeinert werden. In diesem Sinne darf das Spiel als eine hochwertige Lernform mit pädagogisch-didaktisch-methodischen Perspektiven gelten. Es kann durchaus einen Beitrag zur Gesamtsozialisation des Menschen leisten. Systematisches Spielen meint mehr als einen gelegentlichen Einsatz zur Auflockerung des Lernens oder zur Motivation der Lernenden. Vielmehr werden die Bildungsinstitutionen über das Spiel in grundsätzlicher Weise zur besseren Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben befähigt:

- Integration von Menschen mit einer Behinderung
- Emanzipatorische Arbeit
- Multikulturelle Ausgestaltung des Schulalltages
- Alle Formen sozialen Miteinanders
- Förderung und Training der sensorischen und kognitiven Leistungsfähigkeit
- Die Entwicklung und das Training von Handlungsbereitschaft und realer Handlungsfähigkeit
- Förderung der Lernmotivation und der Lern- wie Lebensfreude.

**«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.»**

*Friedrich von Schiller (1759–1805)*

Das Spiel ist zeitlich und örtlich begrenzt: Es beginnt und endet wieder. In diesem Spielraum ist vieles möglich. Im geschützten Rahmen können wir neue Handlungsweisen erproben, üben und festigen. Immer wieder, bis wir die Sicherheit haben, das Neue im Alltag anzuwenden.

Im Spiel ziehen wir unsere Maske ab, sind ehrlich und zeigen all unsere farbigen Seiten. Die Beteiligten erhalten die Möglichkeit, sich selber und andere wahrzunehmen.

Wir lernen etwas über uns selber. Da wir handelnd sind, ist der Lerneffekt nachhaltig.

## Gekonnter Einsatz von Spielen in der Bildung

### Die richtige Wahl

Welches Spiel ich auswähle, hängt von den zu erreichenden Zielen ab. Ich wähle gezielt aus. Ich weiss, welche Weisheit das jeweilige Spiel bietet.

### Spiele anleiten

Es gibt eine einfache Regel, wie ich Spiele professionell anleite:

1. Der Name / 2. Das Ziel / 3. Die Regeln / 4. Spielen!

Es macht nichts, wenn nicht alle das Spiel begriffen haben.

Es reicht aus, wenn einige es verstanden haben. Die anderen lernen es im Tun.

### Auswertung

Eine fundierte und respektvolle Auswertung des Geschehens setzt den Schlusspunkt unter die spielpädagogische Intervention in der Bildung. Hier dürfen wir auf unser Können als Lehrpersonen zurückgreifen.

### Wasserfall

Wir sitzen in einem engem Stuhlsitzkreis. Einer fängt an, mit den Händen einen Ton zu machen, zum Beispiel durch Klatschen auf die Oberschenkel. Die Person zur Rechten übernimmt den Ton. Sobald diese den Ton nachmacht, hört die erste Person auf. So geht es reihum. Wenn es genügend schnell geht, tönt es wie ein Wasserfall.

Man kann mehrere Runden machen, in jeder Runde ein anderer Ton. Speziell schön ist es, wenn das Spiel mit geschlossenen Augen gespielt wird.

Einsatzmöglichkeiten:

- Als Gruppe etwas zum Laufen bringen
- Gruppenzugehörigkeit stärken
- Zu Beginn einer grösseren gemeinsamen Arbeit.

### Ich sitze im Gras...

Wir sitzen im Sitzkreis, ein Stuhl ist zuviel. Die Stühle stehen ganz eng beieinander. Die Spielerin, welche rechts vom freien Stuhl sitzt beginnt, rutscht auf den freien Stuhl und sagt: «Ich sitze im Gras...», die nächste rutscht nach und sagt: «Ich bin glücklich...», die nächste rutscht nach und sagt: «Weil die ... neben mir sitzt!» Und die aufgerufene Person springt auf den freien Stuhl. Nun ist ein neuer Stuhl frei und die Spielerinnen, die auf den benachbarten Stühlen sitzen, versuchen, auf diesen Stuhl zu sitzen; wer schneller ist, fängt wieder von vorne an.

Einsatzbar: Konzentration und Aufmerksamkeit, sich ein- und durchsetzen, bewegter Unterricht.

## Bewegter Unterricht

Bewegter Unterricht ist heute in aller Munde. Durch die Integration der Spielpädagogik in die Bildung wird der Unterricht bewegt. Einerseits bewegen sich die Lernenden und Lehrenden körperlich. Andererseits wird der Mensch als Ganzes angesprochen: Körper, Geist und Seele. Viele Lehrende haben Sorge, dass sie damit bei den Lernenden etwas auslösen, bewegen und Veränderungen initiieren könnten. Dem ist so! Sind wir nicht deshalb als Lehrende tätig?!

Das fundierte Wissen zum professionellen Einsatz der Spielpädagogik kann in Seminaren und durch Erfahrung erworben werden.



Pascal Joye, Coach beim CYP

## Die bankfachliche Ausbildung im CYP

**Seit 2004 wird ein Grossteil der KV-Lernenden des Bankensektors im «Center for Young Professionals in Banking» (CYP) ausgebildet. Zurzeit besuchen gegen 4'000 Lernende und Mittelschulabsolventen die Bildungsgänge des CYP. Zudem werden Bankmitarbeitende ohne Grundbildung Bank und Praxisausbilder/Berufsbildner im CYP ausgebildet. Ein Blick hinter die Kulissen – am Beispiel des Bildungsgangs Lernende – gibt einen Eindruck in den vielfältigen Ausbildungsalltag im CYP.**

Jährlich treten über 1200 junge Leute eine kaufmännische Grundbildung bei einer Bank an. Die meisten von ihnen besuchen das CYP. Dabei belegen sie in der gesamten Lehrzeit acht Tage überbetriebliche Kurse und 22 Tage Fachunterricht. Um diese Kurse besuchen zu können, muss die Bank der Lernenden in der Regel Mitglied im Verein CYP sein. Vorrangiges Ziel dieses Vereins ist es, die Kooperation und den Qualitätsstandard der Schweizerischen Banken in der Nachwuchsausbildung zu optimieren. Andrea Kuhn, Geschäftsleiterin des CYP, erklärt wie diese Ziele erreicht werden: «Unser Fokus richtet sich hauptsächlich auf die kontinuierliche Weiterentwicklung der Module und das Management der Bildungsgänge. Mit diesem Fundament und stetigen Investitionen in eine attraktive Lernplattform sichern wir hochstehende und den neuesten lernpsychologischen Erkenntnissen angepasste Bildungsangebote.»

### Leistungsziele und «rotes Buch»

Zum Start ihrer Ausbildung erhalten die Lernenden erst einmal ein dickes Postpaket vom CYP. Darin sind alle Ausbil-

dungsunterlagen für die nächsten drei Jahre enthalten. Neben vier Ordnern zu bankfachlichen und überbetrieblichen Themen erhalten die Lernenden einen Ordner mit dem Modelllehrgang. In diesen Unterlagen sind alle Leistungsziele für das entsprechende Profil festgelegt, um sie für die Lernenden transparent und klar zu machen. Ausserdem arbeiten die Lernenden mit dem sogenannten «roten Buch», in dem sie ihr persönliches Lernverhalten reflektieren können. Pascal Joye, Coach beim CYP, erklärt den Sinn dieser Reflexion: «Ich möchte die Jugendlichen nicht nur im Lernen begleiten, sondern sie soweit bringen, dass sie ihr Potenzial voll ausschöpfen. Durch individuelle Rückmeldungen und Selbstreflexionen erkennt der Lernende seine Lernstrategien und sein Motivationsverhalten, die ausschlaggebend sind für seine Lernerfolge.»

### Selbstgesteuertes Lernen

Die Reflexionssequenzen in den Präsenzkursen sind ein wichtiger Bestandteil des Bildungskonzeptes des CYP. Kernstück dieses Bildungskonzeptes sind das selbstgesteuerte



**Christoph Gütersloh**  
Projektleiter LerNetz AG –  
Netzwerk für elektronische Lernmedien

Lernen und die Eigenverantwortung der Lernenden, wobei professionelle Trainer und Coachs im Team-Unterricht agieren. Dem Ideal von selbstgesteuertem Lernen, bei dem die Lernenden selbst ihre Lernziele, -inhalte, -wege, -zeiten und -orte bestimmen, kann ein von Gesetzen und Verordnungen geregelter Ausbildungsgang nur bedingt genügen. Die Lernenden können aber in einem gewissen Rahmen über Zeit, Ort und Abfolge der einzelnen Lehrgangsmodule selbst bestimmen. Dazu melden sie sich über eine Internetplattform für die entsprechenden Kurse an.

### Präsenzkurse an 13 Standorten

Jeder Kurs besteht aus einer Vorbereitungsphase, einem Präsenztage und einer Nachbereitungsphase. In der Vorbereitungsphase erarbeiten sich die Lernenden selbstständig die nötigen Grundlagen für den Besuch des Präsenzkurses. Dazu stehen ihnen verschiedene «Web Based Trainings» und gedruckte Unterlagen zur Verfügung. Um am Präsenzkurs teilnehmen zu können, müssen die Lernenden zunächst einen Vortest zu dem erarbeiteten Vorwissen bestehen. Die Präsenzkurse finden an 13 Standorten in der gesamten Schweiz und in Liechtenstein statt. Pro Präsenzkurs sind maximal 50 Lernende zugelassen. Die Lernenden werden dabei von einem Trainer und zwei Coachs betreut. Während der Trainer über vertieftes Spezialwissen aus dem Bankfachbereich verfügt, sind die Coachs Spezialisten für die Lernprozessbegleitung. Je nach Modul variieren auch die eingesetzten Methoden. Fallstudien, Spiele, elektronische Simulationen wechseln mit Referaten der Auszubildenden und Ausbilder, Rollenspielen und Präsentationen der Lernenden ab.

### Pool mit Lernstationen

Die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden nimmt im Laufe der Ausbildung zu. Während zu Beginn der Lehrzeit der Ablauf der Präsenzkurse klar vordefiniert ist, können diese in der Prüfungsvorbereitung frei aus einem Pool von angebotenen Lernstationen gewählt werden. Nach den Präsenzkursen folgt die Vertiefung der Lerninhalte durch weitere Übungen und Selbstlernmedien. Die einzelnen Kurse werden durch einen Schlusstest abgeschlossen, mit dem die Lernenden ihren Wissensstand überprüfen können. Unterstützt werden die Lernenden in dieser Phase ebenfalls durch die Trainer und Coachs, die sie bei Bedarf über E-Mail oder ein Forum erreichen können. Die zentrale Erstellung der

Kursabläufe und der Ausbildungsunterlagen ermöglicht eine gleich bleibend hohe Qualität in der gesamten Schweiz. Rainer Kunz, Lernender im CYP, zieht nach einem Jahr folgendes Fazit: «Es ist oft nicht einfach, bei Schule, Beruf und Freizeit auch noch an Internet-Tests zu denken; aber jedes Mal, wenn ich einen Test gemacht (und bestanden) habe, bin ich stolz und froh. Ich halte das CYP für eine sehr gute Art der Ausbildung, denn man lernt schnell und viel.»

### Kompetenzzentren und Ausbildungsverbünde – Ein Modell für die Zukunft?

Das CYP bietet seinen Mitgliedern eine kostengünstige Ausbildung mit hoher Qualität. Auch die chemische und pharmazeutische Industrie bildet seit 2001 ihre Lernenden gemeinsam aus. Der Ausbildungsverbund Aprentas bildet zurzeit 600 Lernende in 13 verschiedenen Berufen aus. Dieses Modell könnte auch für andere Branchen zum Vorbild werden. Im Projekt «Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe» kommt das BBT zu dem Ergebnis, dass Ausbildungszentren aufgrund ihrer Grössenvorteile eine geeignete Möglichkeit sind, um die Kosten zu senken oder die Qualität zu erhöhen. Dies gilt vor allem in den ersten Lehrjahren und könnte deshalb auch für KMUs von grossem Interesse sein. Auch didaktisch machen Ausbildungsverbünde Sinn: So ist nicht zuletzt dank der Grösse meist eine breitere methodisch-didaktische Vielfalt möglich, und es werden sogar spezifische Lernmedienproduktionen eher realisierbar. (CG)



**Andrea Kuhn,**  
Geschäftsführerin des CYP



# Aktuelles aus dem Berufsbildungsportal auf [www.educa.ch](http://www.educa.ch)

In der Rubrik «Insight Berufsbildung»  
kommen Berufsbildungsfachleute zu Wort:

- Brigitte Boss, Schulleiterin der Berufsfachschule Gesundheit und Soziales Brugg, erzählt über die Herausforderungen beim Aufbau einer neuen Berufsfachschule.
- Ruth Schori Bondeli, Dozentin am EHB, berichtet über den Stellenwert eines guten Schullehrplanes Allgemeinbildung im Fach Sprache und Kommunikation.
- Hans Peter Tröhler und Peter Lohrer, Maurerfachlehrer, sprechen über die Zielsetzung der neu geschaffenen Maurer-LernCD.
- Fritz Hopp, Geschäftsleiter von ABB Low Voltage Power, berichtet über seine Erfahrungen mit Lernenden der Lernzentren und seine Erwartungen an zukünftige Berufsleute.



**EDUCAZIUN E SVILUPP  
EDUCAZIONE E SVILUPPO  
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG**

## Finanzielle Unterstützung für Schulprojekte

Die Stiftung Bildung und Entwicklung kann Bildungsprojekte für Schulen in der Schweiz in den folgenden beiden Bereichen finanziell unterstützen:

Gegen Rassismus: Projekte, welche die Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Anschauung und Religion zum Thema machen. Zur Anregung finden Sie bereits durchgeführte Projekte, Tipps zur Umsetzung, kommentierte Materialvorschläge für den Unterricht sowie nützliche Adressen und Links auf [www.projektegegenrassismus.ch](http://www.projektegegenrassismus.ch)

Nord-Süd: Projekte, die globale Zusammenhänge aufzeigen und das Verständnis für soziale Gerechtigkeit fördern.

Antragsberechtigt sind Schulen sowie Organisationen, die Schulen bei der Durchführung von Projekten unterstützen.

Eingabetermin für Projektanträge: **15. September 2007.**

An folgende Adresse: Stiftung Bildung und Entwicklung, Zentralsekretariat, Monbijoustr. 31, 3011 Bern.

Ein Antragsdossier mit Kriterien-Checkliste, Fragebogen und detaillierten Informationen kann über die gleiche Adresse angefordert, oder über [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch) heruntergeladen werden.

## Soutien financier pour des projets scolaires

La Fondation Education et Développement soutient financièrement des projets scolaires en Suisse dans les domaines suivants:

Contre le racisme: les projets portant sur le thème de la discrimination basée sur l'origine, l'opinion ou la religion. Vous trouverez des exemples de projets réalisés, ainsi que des conseils de mise en place, des suggestions de matériel pédagogique et des adresses et des liens utiles sur [www.projetscontreleracisme.ch](http://www.projetscontreleracisme.ch)

Nord-Sud: les projets mettant en lumière les liens globaux et encourageant la compréhension de la justice sociale.

Peuvent être soutenues les écoles et les établissements scolaires, ainsi que les organisations qui offrent leur appui aux écoles dans la réalisation de projets.

Délai de remise des demandes de soutien: **15 septembre 2007.**

Adresse d'envoi: Fondation Education et Développement, Secrétariat central, Monbijoustr. 31, 3011 Berne.

Un dossier de demande, avec une liste de critères, un formulaire et des informations détaillées, peut être demandé à la même adresse, ou être téléchargé sur [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)

## Sostegno finanziario per progetti didattici

La Fondazione Educazione e Sviluppo offre un sostegno finanziario destinato ai progetti didattici per gli istituti scolastici in Svizzera:

Contro il razzismo: progetti che evidenziano la discriminazione basata su provenienza, aspetto esteriore e religione. A questo proposito trovate degli esempi di progetti già terminati, consigli per la loro attuazione, materiali didattici, indirizzi e link utili al sito: [www.projetscontreleracisme.ch](http://www.projetscontreleracisme.ch)

Nord-Sud: progetti che mostrano le correlazioni globali e promuovono la giustizia sociale.

Possono inoltrare richiesta sia le scuole sia le organizzazioni che sostengono gli istituti scolastici nell'attuazione dei diversi progetti.

Termine di inoltro: **15 settembre 2007.**

Al seguente indirizzo: Fondazione Educazione e Sviluppo, Segretariato centrale, Monbijoustr. 31, 3011 Bern.

Un dossier contenente una lista di criteri, un formulario e delle informazioni dettagliate è ottenibile presso lo stesso indirizzo oppure può essere direttamente scaricato dal sito: [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB

**alle anders  
alle gleich**





## Lust auf Sprache: Sprachbewusster und -kompetenter in die Zukunft!

### Von der Aufwertung des Lernbereichs «Sprache und Kommunikation» an schweizerischen Berufsfachschulen

In Berufsfachschulkreisen ist es in aller Munde. Der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» wird im Zuge der Lehrplanreform auf ein neues Fundament gestellt. Die jugendlichen Lernenden sollen durch systematische Formen der Sprachförderung in ihrer Entwicklung zu artikulierten und reflektierten Persönlichkeiten gefördert werden. Ein solches Ziel verlangt uns neben der Lust auf Sprache einiges ab. Da sich Sprachentwicklung nicht immer und quasi automatisch durch Sprachverwendung einstellt, da Sprachförderung mehr ist als sprechen, schreiben und lesen lassen, mehr auch als zum «Chatten», Mailen und Telefonieren anregen, braucht es für dieses Projekt zusätzliche Investitionen an Zeit, Aufmerksamkeit und Spracharbeit.

#### Konzept des Sprachlehrens und -lernens

Der Rahmenlehrplan 06 sieht denn auch zusätzliche Aufwendungen vor, indem er die Bildungsziele der beiden Lernbereiche für gleich bedeutsam erklärt. Eine wichtige, aber

nicht hinreichende Bedingung für gezielte(re) Arbeit mit und an der Sprache ist damit erfüllt. Wie aber steht es um die eigentliche Spracharbeit? Wie sieht ein Konzept des Sprachlehrens und -lernens aus, das die vielfältigen kommunikativen und sonstigen sprachlichen Aufgaben der Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, das die aktive sprachliche Teilhabe der jungen Menschen in ihren Familien und Freundeskreisen, am Arbeitsplatz, in der Schule und in ihrer Öffentlichkeit stärken will und kann? Die Verantwortlichen des Rahmenlehrplanes 06 haben sich dafür entschieden, als Fundament für das Sprachlehren und -lernen an Berufsfachschulen das handlungs- und kommunikationsorientierte Modell des GER<sup>1</sup> heranzuziehen. Der Grund für diese Entscheidung liegt in der Tatsache, dass mit dem GER ein internationales, für alle Landessprachen der Schweiz gültiges Modell vorgestellt wird, das den oben formulierten Zielen hohen Wert beimisst. Die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden in ihren Lebenswelten ist der erklärte Kern der hier in umfassender Art und Weise darge-

stellten Spracharbeit. Das Modell beschreibt im Detail die Voraussetzungen für das, was wir sprachliche Handlungsfähigkeit nennen. Es entfaltet Bereiche der sprachlichen Aktivität. Es beschreibt, wie sich die sprachliche Handlungsfähigkeit über bestimmte Lernstufen hinweg entwickelt.

Vergeblich aber suchen Leserinnen und Leser des GER nach dem Praxismodell bzw. dem Lehrplan in Sachen Unterrichtssprache. Auch das hat seinen guten Grund: Da jede Lernergruppe ein eigenes Profil an sprachlichen Voraussetzungen und Zielen und an lebensweltlichen Bezügen hat, da jede Unterrichtsveranstaltung bestimmte Ziele prioritär behandeln muss, gibt es das Praxismodell nicht. Vielmehr sind die Benutzerinnen und Benutzer des GER angehalten, auf der Basis der weitgefächerten Informationen für ihre Lernenden und für ihre Institution das angepasste Fach-Profil und den angepassten Lehrplan zu entwickeln. Mit dem Rahmenlehrplan 06 ist für die schweizerischen Berufsfachschulen dieser Entwicklungsprozess in Gang gesetzt worden. Immer deutlicher zeichnet sich derzeit ab, wie der Lernbereich S&K für unsere Lernenden aussehen wird. Auch die auf der Basis des Rahmenlehrplanes formulierten Schullehrpläne gewinnen an Kontur.

## Der Lernbereich S&K und seine Arbeitsgebiete

Obgleich die beiden Lernbereiche «Gesellschaft» und «Sprache & Kommunikation» auch künftig und weiterhin verknüpft unterrichtet werden, ist es für Lehrende und Lernende sinnvoll, die Arbeitsgebiete des Lernbereichs S&K zunächst gesondert zu betrachten. Welche Gebiete des Sprachlernens sind für Lernende der Berufsfachschulen wichtig? Diese Frage beantwortet der neue Rahmenlehrplan, indem er drei sprachliche Teilkompetenzen als allgemeine Bildungsziele festhält:

- 1) Erstens gilt es, die Kompetenzen der Lernenden im Hören und Lesen (= rezeptive Kompetenz), im Sprechen und Schreiben (= produktive Kompetenz) sowie in der Interaktion (abwechselndes Hören/Lesen bzw. Lesen/Schreiben im sprachlichen Miteinander der Kommunikation) weiterzuentwickeln.
- 2) Wirksames sprachliches Handeln setzt zweitens die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen und Konventionen voraus. Fragen nach grammatikalischer oder orthografischer Korrektheit etwa, aber auch Fragen nach Konventionen und Varianten des Stils in verschiedenen Situationen und Kontexten sind integrierter Teil des Sprachlernprozesses (= normative Kompetenz).

- 3) Die dritte Dimension eines systematischen Sprachlernens schliesslich umfasst den Aufbau von kommunikativen Strategien, die das Sprachhandeln steuern und mithin erleichtern.

## Arbeitsgebiete S&K

NORMEN / KOMMUNIKATIVE STRATEGIEN		
Rezeption (verstehen)	Produktion (sich ausdrücken)	Interaktion (sich austauschen)
HÖREN/ LESEN	SPRECHEN/ SCHREIBEN	GESPRÄCH/KORRESPONDENZ

Die genannten Koordinaten des Lernbereichs S&K mögen in manchen Ohren noch spröde klingen. Das Sprachlernen selbst ist nichts weniger als das: Kommunikativ handelnd – sei es nun im Unterricht angeleitet oder durch eine bestimmte «Lebensaufgabe» genötigt – erarbeiten sich die jugendlichen Lernenden ein immer breiteres Repertoire an sprachlichen Mitteln und Strategien. Mit dem erweiterten Repertoire an sprachlich-kommunikativen Handlungsmöglichkeiten weitet sich auch ihr kommunikativer Horizont. Ansprechpersonen bleiben nicht die anonymen Chat-Partner oder die Gleichaltrigen; mündlich und schriftlich sprechen unsere Lernenden immer häufiger (fremde) Personen einer bestimmten Öffentlichkeit an. Auch die zu bewältigenden Aufgaben werden anspruchsvoller. Wenn die Lernenden am Anfang der Ausbildung schwierige Kundengespräche noch ihrem Ausbilder übertragen und zunächst eher informieren und beraten, sind sie später auch zuständig, wenn jemand sich beschwert oder wenn im Team eine Problemlösung erarbeitet wird. Kurz: Das Leben in einer Informationsgesellschaft führt an rezeptiven, produktiven und interaktiven Aktivitäten nicht vorbei – und niemand könnte oder möchte die jugendlichen Lernenden im Sprachgemenge unserer Zeit allein lassen.

## Weg zur sprachlichen Handlungsfähigkeit

Sprachförderung bedeutet denn auch, die Lernenden auf ihrem Gang durchs interessante, oft aber unwegsame Gelände der Unterrichtssprache und der Kommunikation bewusst vorwärtszubringen oder aufzubauen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Bildungsverantwortlichen eine präzise Vorstellung eines Vorwärts haben, dass sie auf klug formulierte Zwischenziele auf dem Weg zur sprachlichen Handlungs-

1 Trim, J. et al.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg 2001.  
2 Glaboniat, M. et al.: Profile deutsch. Berlin und München 2005.

**Ruth Schori Bondeli**Dozentin am Eidgenössischen  
Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB

fähigkeit ihrer Lernenden zugreifen können. Ein guter Schullehrplan garantiert eben diese Möglichkeit. Die Schullehrpläne sind unser Navigationsinstrument, die in den Plänen konkretisierten Bildungsziele die Wegmarken der sprachlichen Förderung. Im Schullehrplan soll für die Lehrenden und Lernenden verständlich formuliert sein, welche sprachlichen Aufgaben mit welchem Qualitätsanspruch im Laufe der Ausbildungen ins Auge gefasst werden.

### Kompetenzorientierte Schullehrpläne

Wie können Schullehrpläne diesem Anspruch genügen? Eine gute Lesbarkeit der neuen Schullehrpläne stellt sich unter anderem über die Art und Weise der Zielformulierungen ein. In Anlehnung an das Modell des GER und an das Werk *Profile deutsch*<sup>2</sup> werden die konkretisierten Bildungsziele des Lernbereichs S&K als Kann-Beschreibungen präsentiert. Kann-Beschreibungen – auch Deskriptoren genannt – beschreiben die erwartete (Teil-)Kompetenz und lesen sich folgendermassen: *Kann das Wort ergreifen, behalten und abgeben.*

Was zunächst als formales und nicht eben elegantes Neuge-töne in Sachen Zielformulierungen daherkommt, erweist sich in der Praxis als doppelt hilfreich: Da das avisierte Ziel die Beschreibung der erwarteten Handlung mitliefert, lässt sich der Auf- und Ausbau der Kompetenzen im Laufe der Grund-

bildungen darstellen. Das oben genannte Ziel etwa findet sich in drei zunehmend anspruchsvollen Varianten im Schullehrplan: (1) *Kann im direkten Kontakt ein einfaches Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden.* (2) *Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und zu Wort kommen. Kann angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln, auch wenn der Wechsel nicht immer elegant gelingt.* (3) *Kann angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann geeignete Wendungen der eigenen Äusserung voranstellen, um das Wort zu ergreifen oder um Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, während er/sie überlegt.*

Das Beispiel veranschaulicht, wie Lehrende und Lernende über beschreibende Ziele eine konkrete Vorstellung davon gewinnen, welche Lernwege in einem angesprochenen Arbeitsgebiet zurückzulegen sind. Es zeigt überdies, dass mit solchen Zielformulierungen angemessen präzise Leistungserwartungen vorliegen, wenn sprachliches Handeln beurteilt werden soll.

### Verschiedene Niveaus der Sprachverwendung

Die Projektverantwortlichen für die Umsetzung des Rahmenlehrplans (PLUR) verfügen über ein Papier, das konkretisierte und als progressive Lernreihen gruppierte Bildungsziele





aller Arbeitsgebiete des Lernbereichs S&K vorstellt. Die Ziele wurden unter Berücksichtigung einerseits des Sprachstands der Lernenden sowie andererseits der Anspruchsniveaus der verschiedenen beruflichen Grundbildungen ausgewählt. Die Auswahl umgreift verschiedene Niveaus der Sprachverwendung; sie beansprucht, sinnvolle Ziele für die 2-, 3- und 4-jährigen Grundbildungen zu versammeln. Das im EHB entwickelte Arbeitspapier erfüllt je nach Stand der Dinge in den Kantonen, Regionen und Schulen unterschiedliche Funktionen. Wo die Schullehrpläne in Entwicklung begriffen sind,

bietet es sich als formale und inhaltliche Vorlage an. Wo die Lehrpläne bereits gestaltet sind, könnte es den einen oder anderen evaluativen Impuls vermitteln.

### Allgemein bildender Unterricht

Die Unterrichtssprache wird an den Berufsfachschulen fortan Werkzeug und Thema sein. Systematische Spracharbeit, eine von Ausbildungsanfang an deklarierte Aufmerksamkeit für sprachliche Normfragen sowie das konsequente Thematisieren und Einüben von kommunikativen Strategien – diese Aufgaben sind eine grosse Herausforderung und verändern das Gepräge des allgemein bildenden Unterrichts. Gänzlich unerprobt ist ein solches sprachdidaktisches Konzept an Berufsfachschulen allerdings nicht: Seit über zehn Jahren engagieren sich Expertinnen und Experten sowie Lehrpersonen in verschiedenen Berufsfachschulen erfolgreich in Sachen Sprachförderung. Wenn jetzt der Anspruch auf systematische Sprachförderung über den Rahmenlehrplan 06 für alle beruflichen Grundbildungen als verbindlich erklärt wird, verdankt sich das wesentlich dieser Vorarbeit in Theorie und Praxis. Ein bereits angelegter Weg wird weiterverfolgt und ausgebaut.



Der Lernbereich «Sprache und Kommunikation» ist wichtig. Er braucht aber den Lernbereich «Gesellschaft», weil entwickelte sprachliche Kompetenz an sich noch keine menschliche Auszeichnung darstellt. Sprachverwendende können lügen, täuschen und vertuschen, schmeicheln und verletzen, sie können schmähen, spotten, verführen und manipulieren, drohen und ermutigen, aufklären und verdunkeln, trösten, verunsichern und anerkennen, jubeln und beklagen, jammern und nörgeln. Erst die thematische Arbeit als Nachdenken über die Gesellschaft und über sich selbst verlangt den Sprachverwendenden die Entscheidung ab, wie und wofür sie ihre sprachliche Kompetenz einsetzen wollen.

## Korrigenda

Im letzten Folio ist uns auf Seite 19 ein Fehler unterlaufen. Der Artikel «eContent für Schweizer Schulen» stammt von Christoph Gütersloh und nicht wie fälschlicherweise ange-

geben von Isabel von Steiger. Wir bitten um Entschuldigung für dieses Missverständnis.

*Die Redaktion*





Manuela Reimann Graf

Stiftung Bildung und Entwicklung  
www.globaleducation.ch

## Online-Lehrmittel über Frieden, Gewalt und Menschenrechte

**Das Online-Lehrmittel «Menschliche Sicherheit» behandelt Themen rund um kriegsrische Konflikte und ihre Hintergründe, Menschenrechte und zivile Konfliktbearbeitung. Es hilft Jugendlichen, Zusammenhänge zu erkennen und zu hinterfragen sowie über die eigene Rolle nachzudenken.**

Jugendliche werden heute täglich mit kriegsrischen Auseinandersetzungen und humanitären Katastrophen, mit Menschenrechtsverletzungen, Gewalt und Flucht konfrontiert – dazu müssen sie nur den Fernseher einschalten oder eine Zeitung aufschlagen. Die Medien lassen sie aber oft mit mehr Fragen als Antworten zurück. Der beschränkte Umfang der Nachrichten bietet nur wenig an Hintergrundinformationen, die Fokussierung auf Aktualitäten verengt den Blick für Zusammenhänge.

### Ein Online-Lehrmittel für die Oberstufe

Es ist für Lehrkräfte eine grosse Herausforderung, in der Schule Antworten auf Fragen zu diesen Themen zu geben. Das Online-Lehrmittel «Menschliche Sicherheit» bietet Informationen, Hintergrundwissen in einigen dieser Fragestellungen und gibt Impulse für weitere, eigene Recherchen. Anhand der Thematik der menschlichen Sicherheit werden anschaulich Hintergründe von Konflikten und ihren Folgen beleuchtet. In sieben Modulen können Schüler und Schülerinnen selbständig die Themen Zivile Konfliktbearbeitung, Minen, Folter, Menschenhandel, besonders verletzte Gruppen in Kriegen (Kinder, Frauen, Flüchtlinge) sowie Menschliche Sicherheit und Wirtschaft bearbeiten. Die Module werden durch Videos, Zeitungsartikel, Quelltexte und Links zu relevanten Organisationen ergänzt; es werden aber auch Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. In jedem Kapitel wird ein Bezug zur Schweiz und zur Schweizer Aussenpolitik hergestellt.

### Ein neues Sicherheitskonzept

Entstanden ist das Online-Lehrmittel im Auftrag der Politischen Abteilung IV (PA IV) des Eidgenössischen Departements für Auswärtige Angelegenheiten (EDA), konzipiert und realisiert wurde es von der Stiftung Bildung und Entwicklung. In der PA IV erkannte man das Bedürfnis nach Information in Schulen und Ausbildungsstätten zu den Themen rund

um ihr Arbeitsgebiet «Menschliche Sicherheit» und zur Schweizer Aussenpolitik generell.

Hinter dem Begriff der «Menschlichen Sicherheit» steht ein Sicherheitskonzept, das den Schutz des einzelnen Menschen vor politischer Gewalt, Krieg und Willkür ins Zentrum stellt. Mit diesem Konzept wird seit den 90er-Jahren dem Umstand Rechnung getragen, dass heutzutage kaum mehr getrennt aufmarschierende staatliche Armeen Kriege führen, sondern oft Guerillas und private Milizen in Kämpfe ohne klare Fronten verwickelt sind. Dabei ist die Zivilbevölkerung nicht nur Opfer, sondern vermehrt auch Zielscheibe der Gewalt. Damit versteht sich das Konzept der menschlichen Sicherheit als Ergänzung zum traditionellen Sicherheitsbegriff, welcher den Fokus auf den Schutz des Staatsterritoriums legt.

### Die Aussenpolitik erklären

Das EDA fördert menschliche Sicherheit vielfältig, mit friedenspolitischen Projekten mit humanitärer Arbeit und Menschenrechtsförderung. Über dieses Engagement will das EDA Schüler und Schülerinnen informieren – darum das Lehrmittel. Vor allem geht es aber darum, ein Instrument anzubieten, mit dem diese komplexen Themen auf spannende und informative Weise in der Schule behandelt werden können.

### Link-Tipp

[www.menschlichesicherheit.ch](http://www.menschlichesicherheit.ch), ab Sekundarstufe II, mit Lehrerdossier und Glossar



Das Online-Lehrmittel «Menschliche Sicherheit» befasst sich unter anderem mit der Zivilbevölkerung, die in Kriegen oft Opfer und sogar Zielscheibe von Gewalt ist.

# Neues Aufnahmeverfahren zum Diplomstudium zur allgemeinbildenden Lehrperson am EHB Zollikofen

**Mit dem Start des neuen Diplomstudiums zur allgemeinbildenden Lehrperson am EHB Zollikofen sind auch Änderungen im Aufnahmeverfahren verbunden. Die Mentorinnen und Mentoren, die an den Berufsfachschulen die pädagogisch-didaktische Eignung der Bewerber/innen abklären, übernehmen noch stärker als bisher eine zentrale und verantwortliche Aufgabe. Der Aufnahmeleiter, Pavel Novak-Lüscher, fasst die Änderungen im Aufnahmeverfahren zusammen.**

Das neue Diplomstudium zur allgemeinbildenden Lehrperson am Eidgenössischen Hochschulinstitut (EHB) Zollikofen ist weiterhin auf erfahrene Volksschullehrpersonen ausgerichtet und baut als Zusatzausbildung auf einer gefestigten Lehrkompetenz auf. Das dem alten Diplomstudium vorgelagerte Ergänzungsstudium wird neu ins Diplomstudium integriert. Die Zulassungsprüfung vor Antritt zum Diplomstudium entfällt.

*Unverändert* sind folgende Aufnahmebedingungen geblieben:

- Anstellung als nebenberufliche Lehrperson an einer Berufsfachschule
- Lehrpatent oder Hochschuldiplom als Erstabschluss
- Erfolgreiche pädagogisch-didaktische Eignungsabklärung an einer Berufsfachschule
- Absolvierung der DIK-I- und -II-Kurse (resp. Modul 1 und 2) für Bewerber/innen ohne Lehrpatent

*Verändert oder neu* sind folgende Aufnahmebedingungen:

- keine Zulassungsprüfung
- betriebliche Erfahrung von mindestens sechs Monaten
- erfolgreiches Aufnahmegespräch am Hochschulinstitut

Für Bewerber/innen *ohne Lehrdiplom* gilt zudem:

- mindestens drei Jahre ABU-Erfahrung als Lehrperson im Nebenamt
- erfolgreiche Probelektion an einer Berufsfachschule

Das Aufnahmeverfahren zum Diplomstudium hat zum Ziel, bei den Bewerber/innen sowohl die Eignung für den allgemeinbildenden Unterricht als auch die Motivation für das Diplomstudium zu beurteilen. Das Aufnahmeverfahren enthält als zentrale Elemente den *Besuch einer Informationsveranstaltung*, eine *pädagogisch-didaktische Eignungsabklärung* an einer Berufsfachschule und das *Aufnahmegespräch* am Hochschulinstitut in Zollikofen.

## Pädagogisch-didaktische Eignungsabklärung

Herzstück im neuen Aufnahmeverfahren ist die pädagogisch-didaktische Eignungsabklärung an der Berufsfachschule. Die Bewerber/innen für das Diplomstudium müssen sich zusammen mit ihrer Mentorin *über ihre Berufseignung im Klaren sein* und *dies gegenüber dem EHB begründet darlegen*. Der Mentor wird durch die Schulleitung der Berufsfachschule eingesetzt. Die Mentorin führt mehrere Unterrichtsbesuche und -besprechungen durch, überprüft dabei die pädagogisch-didaktischen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, formuliert die nächsten Lernschritte oder berät die nebenberufliche Lehrperson aus dem allgemeinbildenden Unterricht. Die Mentoren nehmen damit klar auch eine *selektierende Funktion* wahr. Das EHB zählt hier wie bisher auf die wertvolle Mitarbeit der Berufsfachschulen resp. deren Mentoren. Auf Wunsch wird die Mentorin durch die Aufnahmeleitung des EHB in dieser verantwortungsvollen Aufgabe



Pavel Novak-Lüscher  
Aufnahmeleiter ABU

angemessen unterstützt. Der Mentor fasst am Ende des Mentorats einen *Mentoratsbericht*, in dem die pädagogisch-didaktische Eignung des Bewerbers / der Bewerberin für ABU begründet dargelegt wird. Der Mentoratsbericht darf bei der Anmeldung zum Diplomstudium nicht *mehr als 18 Monate* zurückliegen. Die Bewerber/innen verfassen zusätzlich einen *Motivationsbericht*, in dem sie ihre Berufswahl und ihre Studienabsichten begründet darlegen.

### Überprüfung der Berichte

Nach der erfolgreichen Eignungsabklärung folgt die Einladung zum Aufnahmegespräch am EHB. Im Mittelpunkt des Gesprächs stehen der Mentoratsbericht, der Motivationsbericht und die Dossierkontrolle. Zweck des Gesprächs ist eine Überprüfung der Gültigkeit und Aussagekraft der Berichte – eine wichtige Rückversicherung, dass beispielsweise kein Gefälligkeitsgutachten vorliegt. Die Studienleitung entscheidet nach dem Aufnahmegespräch über die Aufnahme respektive Nichtaufnahme in das Diplomstudium. In unklaren Fällen kann sie eine Probelektion beim Bewerber oder der Bewerberin anordnen.

Da sich das Diplomstudium weiterhin auf erfahrene Volksschullehrpersonen ausrichtet, ist es für *Bewerber/innen ohne Lehrpatent* zwingend, vor Antritt zum Diplomstudium eine ausreichende Lehrkompetenz aufzubauen, damit ein gewinnbringendes Studium mit einem erfolgreichen Abschluss gewährleistet ist. Mit Bewerber/innen, die über kein Lehrdiplom verfügen, wird vor dem Aufnahmegespräch eine Probelektion an ihrer Berufsfachschule durchgeführt.

### Informationen

Detaillierte Informationen zum neuen Aufnahmeverfahren können auf der EHB-Website ([www.ehb-schweiz.ch](http://www.ehb-schweiz.ch)) heruntergeladen werden.

*Die Bewerber/innen müssen sich über ihre Berufseignung im Klaren sein und dies gegenüber dem EHB begründet darlegen.*





## Kontaktpflege im Bereich der Berufsbildung

**Die Berufsbildung ist unter anderem gekennzeichnet dadurch, dass die Verantwortung für die Ausbildung auf viele Schultern verteilt ist. Die Auszubildenden bewegen sich also in einem ganzen Netz von Anlaufstellen respektive Bildungsstätten.**

Im Verlaufe meiner Lehrtätigkeit habe ich schnell einmal gemerkt, dass im Kontaktbereich zwischen der Schule, insbesondere im Bereich der Allgemeinbildung (aber wahrscheinlich auch im gesamten Umfeld der Berufsschule), und dem Lehrbetrieb noch Ressourcen brach liegen. Immer wieder konnte ich feststellen, dass Schüler dann hellhörig werden, wenn sie erfahren, dass der Kontakt zwischen den Lehrern der Berufsschule einerseits und den Lehrbetrieben andererseits funktioniert. Anders ausgedrückt: Das Wissen darum, dass die Rechte weiss, was die Linke tut, kann durchaus auf die Verhaltensmuster der Auszubildenden nachhaltig einwirken.

### Ungezwungenes Gespräch im Lehrbetrieb

Seit längerer Zeit hege ich ein kleines persönliches Projekt: Ich möchte mich mit den Verantwortlichen meiner

Schüler, die ich bis zum Lehrabschluss führen werde, zu einem kurzen, ungezwungenen Gespräch im Lehrbetrieb treffen. Dabei stehen zwei Ziele im Vordergrund:

1. Gegenseitiges Kennenlernen der «Bildungsphilosophien».
2. Kurzanalyse über Leistungen/Verhalten/Potenzial des Auszubildenden.

### Nichtwissenschaftliches Kleinprojekt zur Ressourcennutzung im ABU durch Basisarbeit

#### 1. Idee

Die langjährige Erfahrung im Bildungssektor und insbesondere in der Berufsbildung hat bei mir schon früh zu folgender klaren Erkenntnis geführt:

- 1) Die Gewährleistung des Informationsflusses zwischen den einzelnen Berufsbildungspersonen, welche die Ausbildung eines jungen Menschen prägen, stellt eine unabdingbare





Peter Egger

Lehrer für Allgemeinbildung  
Gewerbliche Berufsschule Chur

Notwendigkeit dar, wenn diese Ausbildung möglichst optimale Gestaltung haben soll.

- 2) Als wohl ebenso wichtig kann aber bezeichnet werden, dass der Lernende sich dieser Sachlage vollständig bewusst sein soll! Denn sehr häufig ist zu beobachten, dass das Verhalten eines Lernenden relativ stark korreliert mit dessen Wissen, dass alle Berufsausbildungsbeteiligten regelmässig untereinander kommunizieren. Sie müssen sich im Klaren darüber sein, dass «die Linke weiss, was die Rechte tut».

Richtigerweise haben Sie erkannt, dass es vorerst um das Verhalten des Lernenden geht. Wie sich in der Folge zumindest ansatzweise zeigen lässt, hängt aber höchstwahrscheinlich auch die Motivation zu einem gewissen Teil davon ab.

Kehren wir zurück zur Idee:

Modellhaft gesprochen wird es wohl der Realität entsprechen, dass der Informationsfluss Schule – Lehrmeister und umgekehrt in etwa dreistufig verläuft:

Fachlehrer	→	Lehrmeister	Informationsfluss relativ gut bis regelmässig
ABU-Lehrer	→	Lehrmeister	Informationsfluss eher selten bis kaum
T&S-Lehrer	→	Lehrmeister	Informationsfluss praktisch inexistent

Selbstverständlich handelt es sich bei diesem Modell um eine generelle Annahme, will heissen, in Einzelfällen wird es nicht zutreffend sein, tendenziell aber wohl schon.

Ausgehend von dieser Annahme fasste ich den Entschluss, alle Lehrmeister jener Lernenden, die ich bis zur Lehrabschlussprüfung begleiten werde, zu besuchen. Vorerst betraf dies je eine Landmaschinen- und eine Polymechanikerklasse im 5. Semester.

## 2. Von der Idee zur Realisation

Folgende Schritte wurden gewählt:

- Anfang Herbstsemester 2006 gelangte ich mit einem Schreiben an die Lehrmeister, worin ich die Idee/Projektziel formulierte.
- Im Zeitraum Herbstferien erfolgte die persönliche Kontaktnahme mittels Telefongespräch zur Terminierung eines Besuches mit dem Zeithorizont einer halben Stunde. Bereits in dieser Phase zeichnete sich ab, dass die Lehrmeister positiv überrascht waren und ebenso reagierten.
- Die Realisationsphase wurde in den Zeitraum zwischen Herbst- und Weihnachtsferien gelegt. Bei der Terminierung war es wichtig, die Gespräche so einzuteilen, dass mehrere Betriebe an einem Nachmittag besucht werden

konnten. Die Durchführung der Besuche ergab sehr bald ein «natürliches Ablaufschema» in vier Teilen:

1. Persönliche Kontaktnahme
2. Information über Lehrbetrieb, meist mit Kurzführung
3. Gespräch über den Lernenden
4. Anliegen/Wünsche der Lehrmeister an die Schule.

## 3. Erfahrungswerte aus den Lehrbetriebsbesuchen

Zu Jahresende gelangte ich in einer schriftlichen Rückmeldung an die besuchten Lehrbetriebe, worin die gemachten Erfahrungen aufgelistet waren. Diese Bilanz präsentiert sich wie folgt:

- Persönliche Kenntnisnahme kann durch ein Telefongespräch nicht vollwertig ersetzt werden. Vielmehr zeigt es sich, dass durch persönlichen Kontakt gewisse Schwellenängste abgebaut werden.
- Die Kontaktaufnahme/Pflege steht offensichtlich auch in einem gewissen Verhältnis
  - a) zur räumlichen Distanz,
  - b) zum Engagement im Verband, Kursleitung, Expertentätigkeit usw.
 (Anmerkung: Dieses Engagement ist nicht allen Lehrmeistern/Unternehmern a priori möglich, hängt es doch auch immer von strukturbedingten Umständen ab).
- Für die meisten Lehrmeister war es von grossem Interesse, zu erfahren, wie das Verhalten ihres Lernenden in der Berufsschule eingestuft wird. Wohl eher interessanter denn überraschenderweise war hier eine weitgehende Kongruenz festzustellen. Es darf aber auch gesagt werden, dass trotzdem in Einzelfällen das «Schulbild» die durchgezogene Leistungsbilanz am Arbeitsplatz ins positive Licht zu rücken vermochte. Insgesamt kann zu diesem Punkt resümiert werden, dass es offensichtlich immer positiv ist, für eine persönliche Gesamtbeurteilung einer Person sich auch andere Meinungen anzuhören. Denn allzu oft spielen subjektive Kriterien in die Meinungsbildung hinein, neigt man beispielsweise dazu, Einzelvorfälle zu schwer zu gewichten, Details überzubewerten usw.
- Die Lernenden haben wahrgenommen, dass der Informationsfluss unter allen Beteiligten ihrer Berufsbildung stattfindet. Über den Informationsfluss hinaus betrachte ich es als wertvoll, wenn die Lernenden realisieren, dass man ihnen gegenüber ein Interesse zeigt, das über eine reine Stoffvermittlung bzw. Werkanleitung hinausgeht. Ich bin überzeugt, dass damit auch eine gewisse Vertrauensbildung einhergeht.

#### 4. Auswertung mit der Klasse

Im Januar 2007 bearbeiteten wir die Erkenntnisse (insbesondere was brachliegendes Potenzial bei den Lernenden betraf) gemeinsam während einer 3-Lektionen-Einheit + Hausaufgabenanteil. Dabei wurde in drei Teile gegliedert:

- a) Überlegtes Handeln durch weitsichtiges Denken
- b) Lerntechnik: -> einfache Strategien
- c) Minimalistentum <- -> Qualitätsprodukt

Folgende Vorgehensweise wurde gewählt:

1. Kurzreferat/Bekanntmachung der Lernenden mit den Diskussionspunkten a), b), c).
2. In 2er-/3er-Gruppen: Sketsch zu je einem Punkt zusammenstellen + Vorführung.
3. Gruppenarbeit: «mind maps» auf doppelter Flipchart-Grösse zu den Diskussionspunkten erstellen.
4. «Mind maps» an WT vorstellen, vergleichen und ergänzen.
5. Einzelarbeit: Je ein «mind map» zu jedem Punkt auf A4-Blatt übertragen.
6. Einzelarbeit (teilweise Hausaufgabe): A3-Plakat erstellen, wobei auf der Vorderseite die persönlichen Stärken, auf der Rückseite das «Verbesserungspotenzial für einen optimalen Lehrabschluss» dargestellt werden mussten. Gegen-

seitige Einsichtnahme und zum Abschluss optimale Platzierung der Kleinplakate vorne im ABU-Ordner

#### 5. Retro

Dieses Kleinprojekt hat gezeigt, dass fern von wissenschaftlich aufgearbeiteten Erkenntnissen brachliegendes Potenzial genutzt werden könnte. Wohl liegt es in der heutigen Zeit eher quer in der Landschaft. Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Realisation von individuellen Ideen in unserem vernormten Alltag durchaus ihren Platz haben kann, ja vielleicht haben muss. Schliesslich bestreitet die Wissenschaft zumindest nicht, dass die Evolution insbesondere durch permanente Besetzung von Nischen stattgefunden hat.



## ONLINE-TIPP VON LERNETZ



### Creaviva / Fragen an Paul Klee

**Fach:** NMM; bildnerisches Zeichnen

**Zielgruppe:** Mittel- und Oberstufe

**Bearbeitungszeit:** 20 Minuten

Worum geht es?

2005 eröffnete das Zentrum Paul Klee in Bern. Bestandteil des neuen Zentrums ist das Kindermuseum «creaviva». Das Kindermuseum creaviva verfügt über einen eigenen Internetauftritt ([www.creaviva.org](http://www.creaviva.org)). Um die jungen Besuchenden auf das Museum einzustimmen, entwickelte LerNetz das elektronische Lernangebot «Fragen an Paul Klee». In Form

eines Fragebogens erhalten die Benutzer Einblick in das Leben und Werk des Künstlers Paul Klee. Im interaktiven Fragebogen können sie ihr Vorwissen prüfen, ihre Meinung kundtun oder eigene Bildinterpretationen anstellen. In einer Auswertung werden die Angaben jedes Umfrageteilnehmers mit den Angaben der anderen Teilnehmenden verglichen und können z.B. als Unterrichtsgespräch aufgegriffen werden.

**Hans Jürg Zingg**

Gymnasiallehrer in Bern und Dozent am Institut für Weiterbildung (IWB) der PHBern.

## Die Theorie vom Sockel geholt

**Rund 130 Köpfe zählte das Auditorium in der Aula der Kantonsschule Olten. Tagungsleiter Rolf Gschwend (PHBern) stellte den 6. Deutschschweizer Netz-Tag der schulinternen Lehrpersonenfortbildung auf Sekundarstufe II in die Reihe seiner Vorgänger und verwies dabei auch auf die Kongresse in Luzern zum Thema Unterrichtsentwicklung.**

Zum Tagungsthema «SchILf und Unterrichtsentwicklung» war Prof. Dr. Hilbert Meyer eingeladen worden, bekannt als Autor des Standardwerks «Was ist guter Unterricht?» (Cornelsen scriptor, Berlin, 2004). Der prominente Hauptreferent bestritt mittels sorgfältig vorbereiteter Workshop-Inputs dann auch das Nachmittagsprogramm. Der mittlerweile im Rentenalter stehende, aber noch längst nicht rückttrittswillige Schulpädagoge aus Niedersachsen (Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg) erwies sich in seinem sechzigminütigen Vortrag als Meister in der Kunst, Belehrung mit Unterhaltung zu verknüpfen und Gräben zwischen Theorie und Unterrichtspraxis zu überbrücken. Die Teilnehmenden, mehrheitlich Leute, die auf der S II-Stufe für Weiterbildung zuständig oder verantwortlich sind, hatten im Vorfeld der Tagung die rund 50-seitige Broschüre «Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung» zugesandt erhalten – ein optimales Vorbereitungsangebot! In dieser Schrift versuchen Meyer und seine Mitautoren (Andreas Feindt, Wolfgang Fichten), die einfache Frage zu beantworten, wie man Schulen, egal welcher Stufe, dazu bringen kann, für guten Unterricht zu sorgen.

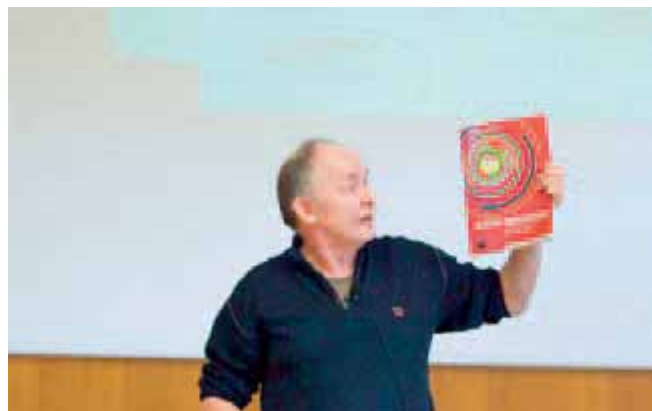
### Lehrer als Marionettenspieler?

Hier knüpfte Hilbert Meyer in seinem Referat zum Thema «Unterrichtsstandards, Unterrichtsentwicklung und SchILf» an. Er verstehe sich als Dolmetscher der empirischen Unterrichtsforschung, erklärte er einleitend. Allerdings rechne er heute mit einem überdurchschnittlich interessierten und theoriebewanderten Publikum. Dementsprechend war Meyers Vortrag gespickt mit praktischen Ratschlägen zur Durchführung von SchILf-Anlässen, nützlichen Querverweisen auf Literatur und hilfreichen Direktangeboten («Dieses Dokument können Sie bei mir über E-Mail anfordern!»). Statt an Powerpoint-Präsentationen zu feilen, steckt Meyer seine kreative Energie in OHP-Folien mit selbst gezeichneten Grafiken, wie man sie auch aus seinen Büchern kennt. Etwa die Zeichnung «Der Strippenzieher»: Sie zeigt den Lehrer als Mario-

nettenspieler, der beim Unterrichten an den Fäden sich selber lenkt – «reflection in action» heisst die theoretische Kurzformel dazu. Bekannt ist auch Meyers Vorliebe für «dumme und kluge Sprüche»; er sammle sie und sei für weitere dankbar, hielt er fest. Zum Beispiel den von Jochen Fischer, Grundschulrektor aus Oldenburg: «Unterrichten ist hoch komplex. Da können nur zwei international ausgewiesene Experten mitreden: HINZ und KUNZ.».

### Aufklärer am Marktplatz der Meinungsfreiheit

Komplex – bei aller Zugänglichkeit für Normalverbraucher – erscheint auch Hilbert Meyers Unterrichtstheorie, gerade deshalb, weil er sie als in alle Richtungen offen und stets revidierbar versteht. Meyer ist das Gegenteil von einem Guru, der Eingeweihte mit okkulten Lehren salbt. Gut gelaunt und unerschrocken, voll Vertrauen in die Kraft der Vernunft steht er als Aufklärer am Marktplatz der Meinungsfreiheit. Seine zehn Merkmale guten Unterrichts beruhen auf einer demokratischen Vorstellung von Schule, sie können als theoretisch abgesichert, empirisch machbar und konsensfähig gelten. Ausserdem lassen sie jeder Lehrperson, welche sie als Richtschnur wählt, viel kreativen Freiraum. Meyer ist aber



Hilbert Meyers gut gelaunte Präsenz prägte den 6. Deutschschweizer SchILf-Netz-Tag vom 14. März in Olten. Foto: z.v.g.

auch kein zwanghafter Basisdemokrat, er sieht Unterrichtsentwicklung als prinzipiell chaotischen Prozess, in welchem Steuerung von oben genauso sein muss, wie Impulse von unten nicht übergangen werden dürfen. Sogar Einzelkämpfer könnten erfolgreich Unterrichtsentwicklung betreiben, liess er all jene hören, die glaubten, Einzelkämpfer gehörten an den Pranger oder ins Museum gestellt. Meyers Definition von Unterrichtsentwicklung klang alles andere als apodiktisch, deshalb erschien sie uns ausgesprochen benutzerfreundlich: «Unterrichtsentwicklung ist ein mehr oder weniger systematischer Prozess mit mehr oder weniger nachhaltigem Ergebnis zur Verbesserung der Lernbedingungen und Arbeitsprozesse im Unterricht, vollzogen durch individuelle und gemeinsame Anstrengungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern.»

### «Zu viele Baustellen behindern den Erfolg»

Ergänzt wurde die Definition durch einprägsame Leitsätze, die teils Wegweisercharakter besitzen, teils falsche Wege vermeiden helfen. Etwa zur Methodendiskussion: «Mischwald ist besser als Monokultur». Aber: «Die Reduktion der Unterrichtsentwicklung auf die Methodenfrage erweist sich als Sackgasse.» Zur Frage der Thematik gilt im Übrigen: «Zu viele Baustellen behindern den Erfolg, da spielt Kommissar Zufall zu sehr mit.» Und: «Projekte, die jahrelang vor sich hindümpeln, sollten gesichtswahrend abgebrochen werden.» Abschliessend äusserte sich Professor Meyer zur Frage der Bildungsstandards, wobei er natürlich die Entwicklung in Deutschland vor Augen hatte. Bei allem Respekt vor der Arbeit des «Bundes-Eichamts» in Berlin scheinen ihm die meisten der von der deutschen KMK veröffentlichten Standards den erwarteten Anforderungen nicht zu genügen. Impulse zur Unterrichtsentwicklung würden die Bildungsstandards kaum auslösen, da die Unterrichtsqualität zu erfassen nicht ihr Ziel sei. So wagte Meyer mit seinen Mitarbeitern den eingestandenermassen «halbherzigen Versuch», Unterrichtsstandards einzufordern, eine Form von Standards, die sich an die «Opportunity-to-learn-standards» anlehnt, wie sie bereits 1995 von der Amerikanerin Diane Ravitch beschrieben worden sind. Die Meinungslinie der Echos auf die-

sen Versuch beschrieb der Referent als «von total dagegen über kommt drauf an bis voll dafür». – So stand am Schluss des packenden Vortrags eine offene Frage, die jeden Zuhörenden weiter beschäftigen wird: Macht es Sinn, die zehn Merkmale guten Unterrichts in Standards umzuformulieren?

Nach der Pause lautete der Auftrag an alle, einen philosophischen Spaziergang zu unternehmen, um das Gehörte zu verarbeiten. Danach fanden sich alle geistig erfrischt wieder in der Aula ein, um zu erfahren, wie am Berufsschulzentrum Biel in einem SchiLf-Jahreszyklus die zehn Merkmale guten Unterrichts zum Weiterbildungsthema gemacht worden waren. Der Nachmittag war zur Hauptsache einer offen strukturierten Gruppenarbeit zu einzelnen der zehn Merkmale gewidmet. Zum Tagungsschluss zeigte sich Hilbert Meyer ein letztes Mal von der humorvollen Seite und gleichzeitig in der Rolle des kritischen Freunds: Einem virtuellen Schulleiter mit einem sinnigen Spruch einen symbolischen Gegenstand zu überreichen, lautete die Aufgabe für eine kleine Gruppe ausgewählter Anwesender. Das spielerisch vermittelte Rezept erwies sich bei seiner Anwendung als ebenso klarer Erfolg wie die ganze SchiLf-Netz-Tagung.

## Ausblick

### Zusatz-Ausbildung für Verantwortliche der schulinternen Weiterbildung

7. Lehrgang, August 2007 – Frühjahr 2008 (A-SchiLf 7)

Im August 2007 beginnt der 7. Lehrgang der Ausbildung für Verantwortliche der schulinternen Weiterbildung.

Anmeldeschluss: 1. Juli 2007

Weitere Informationen: [www.weiterbildung.phbern.ch](http://www.weiterbildung.phbern.ch) (Kursnummer 71.191.011.02) oder [www.webpalette.ch](http://www.webpalette.ch) (Katalog wbz; Kursnummer 07\_22\_90)

### 7. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tag

Am Dienstag, 11. März 2008, findet der 7. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tag in einer SchiLf-praktizierenden Schule der Sekundarstufe II statt.


Weitere Informationen sind ab November 2007 bei den Trägerinstitutionen (PHBern, EHB, WBZ) erhältlich.





## «Achtung Sendung»

Datum	TV-Tipps
Donnerstag, 2.08.2007 14.45 – 15.45 Uhr 3sat	<p><b>Lochen am Gotthard – Vom Bau des längsten Tunnels der Welt</b> Film von Roland Huber (Erstsending: 4.12.2006)</p> <p>Die Neat – Neue Eisenbahn-Alpentransversale – bedeutet die Zukunft. Doch vor dieser Zukunft fürchten sich im Kanton Uri viele. Etwa Paul Jans, 53, der Gemeindepräsident von Erstfeld. Das berühmte Eisenbahnerdorf an der Gotthardstrecke wird nach der Eröffnung des Rekord-Tunnels praktisch von der Landkarte verschwinden. Und doch träumen ein paar Nostalgiker von einer touristischen Auferstehung der alten Gotthard-Eisenbahnlinie.</p> <p>Roland Huber zeigt die Urner Berglandschaft und die Tunnelbauer bei der Arbeit am längsten Tunnel der Welt.</p>
Montag, 13.08.2007 18.30 – 19.00 Uhr 3sat	<p><b>Z wie Zukunft: Mensch-Maschinen – Die Zukunft unseres Körpers</b> Film von Harald Zander (Erstsending 22.4.2007)</p> <p>Blinde werden sehen, Lahme gehen: Die biblische Verheißung wird wahrscheinlicher. Forscher entwickeln elektronische Netzhautimplantate und Neuroprothesen, die durch das Gehirn gesteuert werden können. Bald wachsen uns möglicherweise sogar fehlende Körperteile nach. Doch wie verändern Medizintechnik und Genmanipulation unser Leben?</p> <p>«Z wie Zukunft: Mensch-Maschinen» zeigt die Spannweite der Forschung von regenerativer Medizin und Prothetik und fragt, wie weit die künstlichen Eingriffe des Menschen in die Evolution gehen können und dürfen.</p>
Dienstag, 14.08.2007 13.15 – 14.00 Uhr 3sat	<p><b>China: Vierteilige Reihe – 1. Speisen des Himmels</b> Film von Gert Anhalt und Susan Teskey (Erstsending 22.3.2006)</p> <p>Nichts ist den Chinesen so wichtig wie das Essen. Essen ist Kult in China – und Kunst. Und neuerdings auch Entertainment, wenn Fernsehkoch Johnson Wong in Guangzhou den Wok schwingt und dabei singt und tanzt. Ständig muss er neue Leckerbissen für seine anspruchsvolle Kundschaft ersinnen. China ist aber auch Lebensmittelexporteur in großem Stil: In nur wenigen Jahren hat das Land den Weltmarkt für Äpfel quasi übernommen und die Konkurrenz verdrängt.</p> <p>Gert Anhalt und Susan Teskey haben sich auf Expedition durch Chinas Märkte, Felder und Küchen begeben.</p> <p>Die weiteren Folgen der vierteiligen Reihe «China» zeigt 3sat im Anschluss ab 14.00 Uhr.</p>
Dienstag, 14.08.2007 18.30 – 19.00 Uhr 3sat	<p><b>Z wie Zukunft: Vernetzte Nomaden – Die Zukunft unserer Arbeit</b> Film von Willi Setzer (Erstsending 29.4.2007)</p> <p>Sie sind weltweit unterwegs, um Aufträge zu bekommen oder zu vergeben. Ihr Wissen steckt im Laptop, das zugleich als Kommunikationsmittel und Informationsplattform dient. Die modernen Arbeitsmenschen sind an allen Orten mit der Zentrale und den Geschäftspartnern vernetzt. Sie bieten Dienstleistungen an und erhalten dafür Zeitverträge. Sie sind «vernetzte Nomaden»: So sieht die Wissenschaft die Zukunft eines Großteils der arbeitenden Menschen. Denn in der Vision der «vernetzten Nomaden» kann nur erfolgreich sein, wer äusserst flexibel und kommunikativ ist und großen Belastungen standhalten kann.</p> <p>«Z wie Zukunft: Vernetzte Nomaden» behandelt Vorschläge der Wissenschaft, wie Arbeitsmarkt und Gesellschaft bei veränderten Rahmenbedingungen intakt bleiben können und beleuchtet «Die Zukunft unserer Arbeit».</p>
Freitag, 17.08.2007 18.30 – 19.00 Uhr 3sat	<p><b>Z wie Zukunft: Beherzte Bürger – Die Zukunft unserer Zivilgesellschaft</b> Film von Henning Burk (Erstsending 20.5.2007)</p> <p>Zivilgesellschaftliches Handeln findet heute weniger in Parteien, Gewerkschaften und Kirchen statt als in zweckorientierten Selbsthilfegruppen und Bürgerstiftungen. Wie sehen aber die Voraussetzungen für eine Bürgergesellschaft aus? Skeptiker vermuten, der Staat entlaste sich mit dem Aufruf zu Bürgerengagement von seinen Pflichten, und der Bürger mehr damit seine soziale Anerkennung.</p> <p>«Z wie Zukunft: Beherzte Bürger» vermittelt, welche Prognosen die Sozialforschung für das gesellschaftliche Zusammenleben in den Industriegesellschaften erstellt hat.</p>

	Zeiten	Sendung	2. Ausstrahlung	Länge
<b>SF Wissen – mySchool</b> werktags 9.30 – 10.30 		<b>Die Weltreligionen auf dem Weg – Spurensuche</b>		
	ab 09.30	1. Stammesreligionen	22.8.	55:45
	ab 09.30	2. Hinduismus	23.8.	55:00
	ab 09.30	3. Chinesische Religionen	30.8.	57:15
	ab 09.30	4. Buddhismus	6.9.	57:30
	ab 09.30	5. Judentum	13.9.	56:45
	ab 09.30	6. Christentum	20.9.	56:45
	ab 09.30	7. Islam	27.9.	56:30

# Veranstaltungskalender

## 1. Generalversammlung des Fachverbands Berufsmaturität Schweiz BMCH-MPS

**Ort:** Berufsschule Aarau, Aula, Tellstrasse 58, 5000 Aarau  
**Datum:** Mittwoch, 12. September 2007  
**Zeit:** 17.00 – 20.00 Uhr

### 1. Teil

**17.00 – 18.30** Erarbeitung einer BMCH-Stellungnahme zu den Leitlinien 6 und 7  
**18.30 – 19.00** Apéro und Gedankenaustausch

### 2. Teil

**19.00 – 20.00** Generalversammlung

#### Traktanden

1. Jahresbericht des Präsidenten
2. Kassabericht und Revisorenbericht
3. Budget und Jahresbeitrag
4. Wahlen
5. Informationen
6. Diverses

Der Präsident BMCH-MPS: Patrick Danhieux, Binningen, 30. Mai 2007

**Anmeldung an:** Patrick Danhieux, Im Vrenelsgärtli 5, 4102 Binningen  
 Fax 061 421 83 64, E-Mail p.j.danhieux@bluewin.ch

## Termine Schweizerische Vereinigung für Sport an Berufsfachschulen (SVSB)

### 2. November 2007

Mitgliederversammlung der SVSB, Zürich

### 14. November 2007

Schweizermeisterschaften «Rivella Challenge» des Berufsschulsports, Rapperswil

#### Informationen:

SVSB Schweizerische Vereinigung für Sport an Berufsfachschulen  
 Dany Elsener, Präsident, Tel. 041 741 62 72, dany.elsener@svsb.ch, www.svsb.ch

## LGB-Tätigkeitsprogramm 2007

### 5.–9. März

Lehrplanarbeit PolygrafIn in Crêt-Bérard

### 7. März

Fachexkursion nach Saint-Maurice

### 10. März

69. Jahresversammlung in Lausanne

### 24. April

Stoffplanbesprechung der Sprachlehrpersonen (BIVO Polygraf/-in) in St.Gallen

### 12. September

Didaktikkurs «Multimedia» in Aarau (Leitziel 7 der BIVO Polygraf/-in)

### 18. –25. Oktober

Studienreise nach Kuba  
 Eine Verlängerungswoche bis am 1. November ist geplant.

### 3. November

Biberister Symposium

### 23. November

Didaktikkurs «Bildgestaltung» in Aarau (Leitziel 1 / 1.1.14 der BIVO Polygraf/-in)

#### Informationen:

Danielle Bauer, Präsidentin der LGB, Telefon 079 352 92 39, danielle.bauer@sfgbasel.ch

**Walter Mahler**Weiterbildungsverantwortlicher WBZ und  
Bereichsleiter Berufsmaturität EHB

## WBZ-Weiterbildungskurs: Schule zwischen Kultur und Religion

Religion galt im aufgeklärten Europa lange als Privatsache. Mit der Zuwanderung von Muslimen, den Terroranschlägen vom 11. September 2001, dem Krieg im Irak sowie dem zunehmenden Einfluss der Religionen auf die Gesellschaft rücken die Religionen und ihre Werte wieder ins Bewusstsein. In einer Zeit globaler Umbrüche suchen Menschen Sicherheit in Religionsgemeinschaften, die Frage der Identität wird virulent. Hinzu kommt eine wachsende Polarisierung in allen Religionsgemeinschaften – siehe Karikaturenstreit, Auseinandersetzungen um Minarette oder Äusserungen des Papstes zum Islam.

### Nur bedingt mit Staatsrecht kompatibel

Die Gesellschaft in der Schweiz säkularisiert sich. Gleichzeitig zeigt es sich, dass die Auslegung religiöser Werte in der Schule und im gesellschaftlichen Zusammenleben zu Fragen und Problemen führen. Die Scharia ist (genau so wie beispielsweise das katholische Kirchenrecht in der Frage der Scheidung) nur bedingt mit dem Schweizer Staatsrecht kompatibel. Bei der Scharia betrifft dies Fragen im Bereich Gender, Schule, Familien- und Erbrecht sowie der Krankenpflege. Dazu kommt allgemein, dass sich patriarchale Traditionen und konservative religiöse Standpunkte unabhängig von der Religion gegenseitig verstärken.

### Wo endet die Glaubensfreiheit

Viele Lehrkräfte und (Bildungs-)Politiker/-innen wissen wenig über die weltanschaulichen Hintergründe und sozio-kulturellen Fakten muslimischer oder auch christlicher Religionsgemeinschaften. Sie kennen weder kompetente Ansprechpersonen, noch verfügen sie über ein Bewusstsein dafür, dass religiöse Standpunkte teilweise gar nicht hinterfragbar sind: Wenn beispielsweise ein Vater glaubt, er komme in die Hölle, falls seine Tochter mit Buben badet, ist die Diskussion auf dieser Ebene unmöglich. Ist diese Ansicht eine Frage der (garantierten) Glaubensfreiheit oder der Kultur? Wo endet die Glaubensfreiheit und wo ist das übergeordnete

Staatsrecht als Basis des Zusammenlebens einzufordern? Wie sehen Lösungsansätze in diesem Bereich aus, die weder von vorauseilender Toleranz noch von Ausländerhass geprägt sind? Wie kann man damit als Lehrperson umgehen? Wo verlaufen die Gräben kultureller Verwerfungen und wie geht man mit ihnen um? Wo findet man Unterstützung?

Der Kurs bietet Hintergrundinformationen, Reflexionen, Austausch und Lösungszugänge an. Er richtet sich vor allem an Lehrpersonen der Sekundarstufe 2, die im schulischen oder privaten Umfeld mit solchen Fragen konfrontiert sind.

### Kursangaben

Datum:	Samstag, 15. September 2007
Ort:	Zürich, Katholisches Kirchgemeindehaus Bruder Klaus (Tram 10, ca. 15 Min. vom HB)
Referentin:	Christiane Faschon, dipl. Religionspädagogin, Fachjournalistin und Dozentin für interkulturelle und interreligiöse Fragen
Kosten:	CHF 120.–
Anmeldung:	<a href="http://www.webpalette.ch/dyn/4194.htm">www.webpalette.ch/dyn/4194.htm</a>



# Arge Alp – Das Gipfeltreffen der Verbände der Berufsschullehrpersonen aus vier Ländern

**Bereits zum 21. Mal trafen sich die Spitzenvertreter der organisierten Berufsschullehrpersonen zu ihrem jährlichen Gedankenaustausch über wichtige Fragen der Berufsbildung. Der organisierende Verband war dieses Jahr der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Baden-Württemberg e. V. (BLBS). Tagungsort war das Haus Schönberg im schönen Kleinstädtchen Ellwangen/Jagst.**

Die Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildung aus Baden-Württemberg, Bayern, Österreich, dem Südtirol und der Schweiz beschäftigten sich unter dem Motto «Tendenzen, Zukunftsperspektiven in der beruflichen Bildung» mit folgenden Teilthemen:

- Entwicklung der Schülerzahlen
- Qualifizierung der benachteiligten Schüler/-innen
- Duales System/Berufliche Vollzeitschulen
- Evaluation an beruflichen Schulen
- Aus- und Weiterbildung im europäischen Kontext.

Das verbindende Element war die duale Ausbildung in der Berufsbildung, die vor allem im Alpenraum sein Zentrum hat. Im Folgenden werden aus den drei Sitzungsunden ein paar wenige der zahlreichen Beiträge vorgestellt.

## Schweiz: Case Management

Die Schweizer Delegation des BCH-FPS, bestehend aus dem Präsidenten Beat Wenger und den Zentralvorstandsmitgliedern Christoph Thomann, Thomas Etter und Patrick Danhieux, stellten zum Thema „Qualifizierung der benachteiligten Schüler/-innen das «Case Management» vor. Im Berufsbildungsbereich steht «Case Management» für ein strukturiertes Verfahren, um adäquate

Massnahmen für Jugendliche sicher zu stellen, deren Einstieg in die Berufswelt stark gefährdet ist. Es koordiniert die beteiligten Akteurinnen und Akteure sowohl über institutionelle und professionelle Grenzen als auch über die Dauer der Berufswahl und der Grundbildung hinweg. Dabei ist dieses Verfahren umfassender als die individuelle Begleitung. Ziel der individuellen Begleitung ist es, die persönlichen Kompetenzen von Jugendlichen soweit zu entwickeln, dass sie aus eigenen Kräften den Anforderungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung zu entsprechen vermögen und sich entfalten können. «Case Management» will zusätzlich verhindern, dass Jugendliche aus dem Bildungssystem herausfallen, beziehungsweise dazu beitragen, sie zu

einem ersten nachobligatorischen Abschluss zu bringen. Die Ziele sind folgendermassen beschrieben:

1. Hilfe zur Selbsthilfe für gefährdete Jugendliche.
2. Effizienzsteigerung durch Abstimmung der Aktivitäten aller Beteiligten – inklusive der Jugendlichen.
3. Das «Case Management» ist dann erfolgreich, wenn die Jugendlichen einen ersten nachobligatorischen Ausbildungsweg abschliessen.

## Abschluss für 95 Prozent aller Jugendlichen

Voraussetzung für das «Case Management» Berufsbildung ist, dass die Risikogruppen identifiziert, erfasst und laufend beobachtet werden. Dieser Pro-



Beim Eingangsreferat des Gastgebers BLBS.





Patrick Danhieux  
Zentralvorstand BCH-FPS

# Jährlicher Gedankenaustausch über wichtige Fragen der Berufsbildung



Die Präsidentin und Präsidenten der Berufsschulverbände bei der Pressekonferenz.



Auch informelle Gespräche bringen viel.

zess findet so früh wie möglich statt. Gefährdete Jugendliche werden bereits ab dem 7./8. Schuljahr identifiziert. Sobald das «Dropout»-Risiko (keine Lehre, Lehrabbruch, Scheitern eines Abschlusses) einer jugendlichen Person festgestellt ist, wird die Stelle bezeichnet, die den Kontakt mit beteiligten Stellen suchen und mit ihnen sowie mit der oder dem Jugendlichen die möglichen Massnahmen festlegt. Dabei stellen Zielvereinbarungen die Eigenverantwortung und die Autonomie der Jugendlichen sicher. Letztlich geht es um das hoch gesteckte Ziel, dass 95 Prozent aller Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen. Dieses Ziel ist bis 2015 umzusetzen. Das Schweizer Modell stiess bei den Delegationen der anderen vier beteiligten Verbände auf grosses Interesse.

## Ähnliche Probleme in Bayern und Österreich

Aus Bayern wird berichtet, dass die Anzahl berufsschulpflichtiger Jugendlicher ohne Ausbildungsverhältnis (JoA) an Berufsschulen weiterhin hoch ist. Auch im Schuljahr 2006/07 lag der Anteil neu aufgenommener Schüler ohne Ausbildungsverhältnis im bayerischen Durchschnitt wieder bei 20 Prozent. Eine Ausweitung vollzeitschulischer Angebote ist jedoch nicht erfolgt. Die geringe Chance von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss hat dazu geführt, dass das dreigliedrige Schulsystem auch in der CSU erstmals hinterfragt worden ist. Um die Hauptschule als Schulform zu retten, wird in Bayern jedoch eine gross angelegte Hauptschulreform gestartet:

1. Beschleunigter Ausbau von Ganztagschulen.
2. Profilbildung an Hauptschulen in Technik/Wirtschaft/Soziales.
3. Modularisierung des Unterrichts mit dem Ziel, die grundlegenden Kulturtechniken sicher zu vermitteln.

Österreich berichtet, dass durch die Novelle 2003 die «integrative Berufsbildung» geschaffen wurde. Dies ist ein wesentlicher Impuls für die Integration von Personen mit sozialen und begabungsmässigen Benachteiligungen oder Behinderungen in das Berufsleben. Die integrative Berufsausbildung kann entweder als Lehrausbildung mit einer verlängerten Lehrzeit stattfinden oder den betreffenden Personen eine Teilqualifikation vermitteln. Sie wird durch eine Berufsausbildungsassistenz begleitet.

# Aus der eidgenössischen Kommission für Berufsbildungsverantwortliche

**An ihrer Sitzung vom 5. Juni 2007 hat sich die eidgenössische Kommission für Berufsbildungsverantwortliche (EKBV) mit folgenden Themen befasst:**

In ihrer Information zur Sitzung vom 8. Februar orientierte die EKBV über die Titel, die mittels der berufspädagogischen Bildung erlangt werden können. Der damals vorgeschlagene Titel dipl. Dozent/Dozentin HF soll zu dipl. Dozent/Dozentin an höheren Fachschulen werden, da sonst Unsicherheiten bezüglich der Art der Ausbildung entstehen. Die Übersetzung der vorgeschlagenen Titel erweist sich als schwierig, da insbesondere im Französischen sehr ähnliche Bezeichnungen für andere Qualifikationen verwendet werden. Hier werden Lösungen gesucht.

## Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Grundbildung und der Berufsmaturität

Die EKBV setzte sich mit verschiedenen Fragen in Zusammenhang mit der Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Grundbildung und der Berufsmaturität auseinander.

## Betriebliche Erfahrung

Die Berufsbildungsverordnung sieht neu mindestens sechs Monate betriebliche Erfahrung als Bestandteil der Lehrbefähigung in der beruflichen Grundbildung und der Berufsmaturität vor (Art. 46 Abs. 1 BBV). Diese Forderung wird nicht rückwirkend eingeführt. Zudem soll die in Art. 46 Abs. 1

BBV statuierte Anforderung im Sinne der Übergangsbestimmung von Art. 73 BBG erst für Ersteinstellungen ab 2008 gelten, das heisst, für alle, deren Vertrag mit einer Berufsfachschule nach dem 31.12.2007 datiert. Unabhängig davon wird jeder Lehrperson empfohlen, im Rahmen der beruflichen Weiterbildung derartige Erfahrungen zu sammeln. Die betriebliche Erfahrung sollte einen Einblick in die Lebenswelt der Lernenden im Betrieb gewähren. Sie muss vor Abschluss der berufspädagogischen Bildung vorgewiesen werden, ist aber aus der Sicht der EKBV nicht zwingend eine Zulassungsvoraussetzung zur berufspädagogischen Bildung.

## Berufspädagogische Qualifikation von nebenberuflichen Lehrkräften

Die Berufsbildungsverordnung regelt die nebenberufliche Lehrtätigkeit nur für die berufskundliche Bildung. Es ist aber auch denkbar, dass einzelne Fächer aus dem allgemein bildenden Unterricht oder auf der Stufe Berufsmaturität von Berufsleuten aus der Praxis unterrichtet werden. Die EKBV hat sich deshalb für folgende Regelung ausgesprochen: In Anlehnung an den in den Vernehmlassungsunterlagen und den Rahmenlehrplänen zitierten Grundsatz der zur Lehrtätigkeit proportionalen Ausbildungstiefe wird von Personen, die ne-

ben ihrer Tätigkeit im Hauptberuf (nicht Lehrtätigkeit) im Rahmen von Berufsmaturitätsunterricht oder allgemein bildendem Unterricht aktiv sind, eine berufspädagogische Qualifikation im Umfang von 300 LS (Berufskunde Nebenamt) verlangt. Ebenfalls analog zu den nebenamtlichen Berufskundelehrpersonen soll BBV Art. 47 zur Anwendung gelangen, das heisst, wer weniger als durchschnittlich vier Wochenstunden unterrichtet, muss nicht zwingend eine berufspädagogische Qualifikation vorweisen. Im Sinne der Sicherstellung der Qualität der Bildungsinstitutionen können diese höhere Anforderungen stellen.

## SIBP-Diplome

Die SIBP-Diplome berechtigen weiterhin zur Berufsausübung und zum Tragen des angestammten Titels. Die Diplome werden nicht in EHB-Diplome umgewandelt. Den Inhaberinnen und Inhaber der alten SIBP-Diplome entstehen daraus keine Nachteile: weder die Anstellungschancen noch die Weiterbildungsmöglichkeiten verändern sich. EHB-Diplome attestieren eine Zusatzausbildung und keine Hochschuldiplomstufe. Weder EHB-Diplome noch SIBP-Diplome ermöglichen einen Zugang zu einem Masterstudium, dazu ist ein Bachelor-Studium an einer Hochschule notwendig.



Theres Kuratli

Projektverantwortliche  
Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD,  
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT,  
Berufsbildung, Ressort Grundsatzfragen & Politik

# Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Grundbildung und der Berufsmaturität

## Berufsmaturitätslehrpersonen

Die Situation der Lehrkräfte für Berufsmaturitätsunterricht wird gemeinsam mit der eidgenössischen Berufsmaturitätskommission vertieft analysiert.

## Lehrkräfte in den Bereichen Gesundheit und Soziale Arbeit

In den Bereichen Gesundheit und soziale Arbeit bestanden in der Vergangenheit keine gesamtschweizerischen Regelungen bezüglich Bildung der Lehrkräfte. Um die Lehrkräfte ins gesamtschweizerische System zu überführen muss einerseits die fachliche Qualifikation und andererseits die berufspädagogische Bildung überprüft werden. Dazu ist zunächst eine Bestandsaufnahme notwendig. Diese wird durch die entsprechende Organisation der Arbeitswelt durchgeführt. Resultate sind Ende 2007 zu erwarten. Bis dahin gilt der Status quo.

## Lehrkräfte in den Bereichen Land- und Forstwirtschaft

Für den Bereich Land- und Forstwirtschaft wurden die geltenden Regelungen und Anforderungen an die Quali-

fikation der Lehrkräfte zusammengetragen. In einem nächsten Schritt werden die verschiedenen pädagogischen Vorbildungen untereinander verglichen. Dabei wird eng mit der ETH und der Fachhochschule für Landwirtschaft zusammengearbeitet.

## Akkreditierung

### Umsetzung Rahmenlehrpläne

Die EKBV spricht sich dafür aus, dass die Bildungsangebote möglichst spezifisch auf die Zielgruppen ausgerichtet werden. Nur so kann die Verknüpfung mit der Praxis gewährleistet werden.

### Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben: Integration der Bildungsgänge in Vorbereitungskurse für Berufs- und höheren Fachprüfungen sowie Nachdiplomstudien

Die Zuständigkeit für die Akkreditierung von Bildungsangeboten für Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben, die in Vorbereitungskurse für Berufs- oder höhere Fachprüfungen sowie in Nachdiplomstudien integriert sind, muss gemeinsam mit den Kantonen geklärt werden.

## Expertinnen und Experten

Das BBT hat eine grössere Anzahl von Bewerbungen für die Aufgabe von Akkreditierungsexpertinnen und -experten erhalten. Im Spätsommer wird eine erste Gruppe von Experten ausgebildet.

## Informationen

Für Fragen steht das Sekretariat der eidgenössischen Kommission für Berufsbildungsverantwortliche zur Verfügung: Theres Kuratli, E-Mail: [theres.kuratli@bbt.admin.ch](mailto:theres.kuratli@bbt.admin.ch).

## BM-Reform: Schwieriger Zielkonflikt

**Am 8. Mai in der Aula der Berufsschule Zug: Gut 100 engagierte Lehrpersonen und Schulleiter/-innen und am Rednerpult der Referent, Serge Imboden, Vizedirektor des BBT: Ein «Austausch», so die erste Folie von Serge Imboden, unter dem Titel «BM – wohin?». Auf dem Tisch die zehn Leitlinien des BBT zur BM-Reform. Wer von den beiden Seiten etwas anderes heimgenommen hat, als er mitbrachte, ist (noch) ungewiss.**

Gerufen hatte BCH, Berufsbildung Schweiz, und dessen neuer Fachverband Berufsmaturität Schweiz BMCH ([www.bmch-fmps.ch](http://www.bmch-fmps.ch)). Es ging darum, vom BBT zu erfahren, was es mit den «Leitlinien» auf sich hat, und den Fragen und Meinungen der Schulen und Lehrkräfte Gehör zu verschaffen. Eines war bald klar: Die Leitlinien sind das Resultat der Anhörungen vom letzten Jahr. Es ging um eine Grundlage für die Revision der BM-Verordnung 1998 (BMVo), die eine Bundesratsverordnung werden soll. Zur Diskussion stehen nun die Interpretation der Leitlinien und die Art ihrer Umsetzung – nicht mehr ihr Wortlaut.



Serge Imboden zeigt die wichtigsten bildungspolitischen Hintergründe auf, die bei der BM-Reform mitspielen.

### Das BBT informiert

Serge Imboden zeigte – perfekt zweisprachig – vorerst die wichtigsten bildungspolitischen Hintergründe auf, die bei der Reform mitspielen. Da sei vorerst der aus demografischen Gründen ab etwa 2010 zu erwartende Verteilungskampf zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, und zwar auf der Sekundarstufe II wie auch auf der Tertiärstufe. Das BBT wolle dabei die Besonderheiten des dualen Bildungsweges beibehalten, auch aus Kostengründen. Das bedeute auch, dass die Stundendotation kaum erhöht werden könne (Vgl. LL 4). Und dazu gehöre die

Devise, dass die gymnasiale Matur allein nicht ausreichen darf für den Zugang zu Fachhochschulen (Vgl. LL 1 und 3). Auch die internationalen Trends zu «Outcome-Orientierung» spielten mit, so etwa «Bologna» und «Kopenhagen», von denen man erwarten könne, dass die Praxis höher bewertet wird als bisher. So gelte künftig das Prinzip, dass nicht der Weg, sondern das Resultat zählt. (Vgl. LL 8) Als Grundlagenfächer seien geplant: Erste Landessprache und zwei Fremdsprachen sowie Mathematik und Naturwissenschaften; dazu höchstens zwei

Schwerpunktfächer je nach BM-Richtung. Weiter werde mehr Interdisziplinarität verlangt. Genauer sei offen, denkbar sei die Interdisziplinarität im Bereich Gesellschaft/Geschichte/Politik. Entscheidend sei, dass sowohl Berufsfähigkeit wie auch Studierfähigkeit erreicht werden (Vgl. LL 6).

### Klare Kritik der Lehrpersonen und Schulen

Der Referent konnte, so zeigte sich, zu wenig Klarheit darüber schaffen, welche Ziele das BBT mit der Reform ver-





Willy Nabholz

BMCH-Vorstandsmitglied

folgt, warum dem Druck einiger technischer Fachhochschulen unhinterfragt nachgegeben wurde und im Besonderen warum der Fächerkanon dabei in Frage gestellt wird. Die Schulleute, die sich äusserten, verteidigten vehement den Status Quo («BM ist Erfolgsgeschichte»). Die Forderung nach «mehr Qualität» wird nicht akzeptiert, wenn dies bei gleicher Unterrichtszeit beziehungsweise Arbeitszeit und ohne Ausichten auf mehr Mittel geleistet werden soll. Ein Konsens ist selbstredend auch schwierig bei der Frage, welches Grundlagen- und welches Schwerpunkt-fächer sein sollen. Oder bei der Frage, wie eng die Vorgaben in einer neuen BMVo sein sollten. Begrüsst wird zwar die Beschränkung auf sechs BM-Typen, das Beibehalten von zwei Fremdsprachen und die Schaffung von gemeinsamen Grundlagenfächern. Doch wird sowohl ein Fach «Naturwissenschaften» wie auch ein «interdisziplinä-

res Fach» im Bereich Gesellschaft von den betroffenen Fachleuten als Abwertung dieses Bereichs, ja als unverantwortbarer Abbau betrachtet.

Auffallend war auch, dass die kleineren und neuen BM-Richtungen (im Speziellen die gestalterische, Gesundheit und Soziales und die naturwissenschaftliche) und deren Lehrpersonen noch nicht zur Kenntnis genommen werden beziehungsweise zu wenig zu Wort kommen; die kaufmännische und technische BM dominieren aufgrund ihrer Grösse auch das Denken und die Diskussion. So wehrte sich die kaufmännische BM-Richtung beispielsweise heftig gegen das Fach Naturwissenschaften. Wieweit das BBT hier Gegensteuer gibt, ist unklar. Generell, so ein Votum, seien bei der Erarbeitung der Leitlinien die Lehrpersonen zu wenig einbezogen und den pädagogischen sowie schulischen Kriterien zuwenig Gewicht beigemessen worden.

## 2009 in Kraft

Vorerst sieht der Fahrplan der Revision sehr ambitiös aus: Schon im Januar 2009 soll die Revision in Kraft gesetzt werden; dann sollen die Rahmenlehrpläne ausgearbeitet werden. Im Jahr 2008 wird aber eine breite Vernehmlassung stattfinden, und Serge Imboden bat alle Anwesenden und den Verband, daran teilzunehmen. Auswirkungen für den Unterricht werde die Revision erst ab 2012/13 haben.

### Die 10 Leitlinien für die BM-Reform in Kürze:

1. Ziel der BM ist Studierfähigkeit. Sie vermittelt Berufsleuten eine erweiterte Allgemeinbildung.
2. Die BM trägt zur Attraktivität der Berufsbildung bei und richtet sich an Leistungsstarke.
3. Die heutigen gleichwertigen Zugangsregelungen zu den Hochschulen für BM- und GM-Absolvent/-innen werden beibehalten.
4. Das Kosten-Nutzen-Verhältnis für Lehrbetriebe und Lernende stimmt. Es bestimmt die Lektionenzahl.
5. Die BM wird in der Regel während der Lehre erworben.
6. Die BM ergänzt den Berufskunde-Unterricht mit 5 Schwerpunktfächern, max. 2 Ergänzungsfächern, und einem weiteren interdisziplinären Fach.
7. Es gibt einen einheitlichen Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität.
8. Das Qualifikationsverfahren validiert Handlungskompetenzen und ist «outcome-orientiert». Die Leistungsstandards für die Grundlagenfächer sind Teil des RLP.
9. Aufbau und Strukturen der BM werden gefördert durch Qualitätsentwicklung und -sicherung.
10. Bilinguale Berufsmaturitäten werden gefördert.

#### Originalfassung:

<http://www.bbt.admin.ch> (-> Berufsbildung -> Berufsmaturität)

*Die Zusammenarbeit richtet sich nach gemeinsamen,  
Entscheide werden verbundpartnerschaftlich  
Lösungen werden in  
Die Verbundpartnerschaft an den Übergängen «Sekun  
Interinstitutionelle Zusammenarbeit*

## Verbundpartnerschaft stärken

**Im Mai trafen sich die Verbundpartner der Berufsbildung – Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt – im Kursaal in Bern zur diesjährigen Mai-Tagung. Die vorliegenden Leitlinien dienen den Verbundpartnern auf allen Ebenen als Grundlage für die Zusammenarbeit.**

Berufsbildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt. Das neue Berufsbildungsgesetz hat diesen Grundsatz in Artikel 1 aufgenommen und zum Programm erklärt. Wird Verbundpartnerschaft partnerschaftlich gelebt und entwickelt, können Problemlösungen umfassender, differenzierter und qualitativ besser erarbeitet und umgesetzt werden. Die vorliegenden Leitlinien sind von einer Steuergruppe verfasst worden. Die verschiedenen Gremien der Berufsbildung auf nationaler, kantonaler und regionaler Ebene sind aufgefordert, die Leitlinien in ihren Kreisen zu thematisieren und zu diskutieren und damit zur Stärkung der Berufsbildung beizutragen.

### **Ziel 1**

*Die Zusammenarbeit richtet sich nach gemeinsamen, allen Beteiligten bekannten Zielvorgaben.*

Die «Masterplanung Berufsbildung» und die Leitlinien des Projektes «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II» sind Beispiele für gemeinsam erarbeitete Zielvorgaben und Strategien. Solche Orientierungsgrössen sind auch bei der Umsetzung anderer Verbund-Projekte in Betracht zu ziehen.

### **Ziel 2**

*Entscheide werden verbundpartnerschaftlich vorbereitet, mitgetragen und umgesetzt.*

In der Verbundpartnerschaft werden Entscheidungsgrundlagen unter Federführung des zuständigen Verbundpartners gemeinsam vorbereitet. In Berücksichtigung der eingebrachten Argumente fällt in der Folge jeder Verbundpartner die Entscheide in seinem Kompetenzbereich autonom. Entscheide werden anschliessend von den Partnern auf allen Ebenen respektiert und umgesetzt. Die Kommunikation inner-

halb der jeweiligen Institutionen und Organisationen und zwischen den beteiligten Verbundpartnern ist ein wichtiger Erfolgsfaktor.

### **Ziel 3**

*Lösungen werden in bestehenden Gremien gesucht und umgesetzt.*

Die Standortbestimmung Berufsbildungsreform ist eine Plattform für den Gedankenaustausch, die Diskussion von Lösungsvarianten und die Festigung der Zusammenbeitskultur. Es ist Sache der zuständigen Gremien, die Ergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen in ihrer Arbeit aufzunehmen und weiterzuverfolgen.

### **Ziel 4**

*Die Verbundpartnerschaft an den Übergängen Sekundarstufe I – Sekundarstufe II – Arbeitswelt stärken.*

An den beiden Übergängen steckt die Idee der Verbundpartnerschaft noch in den Anfängen. Beim Auf- und Ausbau

allen Beteiligten bekannten Zielvorgaben!

vorbereitet, mitgetragen und umgesetzt!

bestehenden Gremien gesucht und umgesetzt!

«Sekundarstufe I – Sekundarstufe II – Arbeitswelt» stärken!

intensivieren!

etablierter und funktionierender Beziehungen ist darauf zu achten, dass die erweiterten Verbundpartnerschaften stets auch die Vertreterinnen und Vertreter der Zubringer und Abnehmer der Berufsbildung miteinbeziehen.

#### **Ziel 5**

*Interinstitutionelle Zusammenarbeit intensivieren.*

Das Prinzip der Verbundpartnerschaft ist auch auf den erweiterten Rahmen der interinstitutionellen Zusammenarbeit anzuwenden.

### **Informationen aus den Referaten der Mai-Tagung**

#### **Berufsbildung: Herausforderungen**

*Ursula Renold, Direktorin BBT*

- Konkurrenzeller Bildungsmarkt: Wettbewerb zwischen Lehrbetrieben und allgemein bildenden Vollzeitschulen.
- Integration schulisch und sozial Benachteiligter: Erhöhung der Abschlussquote auf der Sekundarstufe II.
- Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft: Grundpfeiler des dualen Systems. Wirtschafts- und Arbeitsplatznähe.

- Wechsel des Finanzierungssystems: Anstelle von «anrechenbaren Kosten» tritt eine leistungsorientierte Pauschalfinanzierung.

#### **Berufsbildung: Ziele 2008–2011:**

*Serge Imboden, Vizedirektor BBT*

- Stärkung beruflicher Tertiärbereich (Tertiär B)
- Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft bleibt erhalten, indem der Bund optimale Rahmenbedingungen schafft.
- Akzeptanz des dualen Systems gegenüber angelsächsischen und romanischen Kulturen sichern.
- Auch schulisch Schwächere und sozial Benachteiligte werden möglichst vollständig ins Bildungssystem integriert.
- Ein nachobligatorischer Abschluss ist für alle möglich.

#### **Rückblick – was haben wir erreicht? Stand der Umsetzung auf Bundesebene (Rückblick Mai 06 – Mai 07)**

- Zunahme der Eintritte in die berufliche Grundbildung gegenüber 2005 um rund 2 Prozent

- Umsetzung «Case Management» – Publikation der Grundsätze
- Leitfaden «individuelle Begleitung» erarbeitet
- Lehrstellenkampagne «Chance06»
- Leitlinien zur Erarbeitung der zukünftigen Berufsmaturitätsverordnung definiert Höhere Fachschulen: erste Rahmenlehrpläne anerkannt
- 1.1.2007: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)
- Berufsbildungsforschung: Aufbau Leading Houses
- Kommission für Berufsbildungsverantwortliche hat Arbeit aufgenommen
- Validierung von Bildungsleistungen: Vernehmlassung des nationalen Leitfadens abgeschlossen
- Kostenrechnung Berufsbildung: Kostenrechnungsmodell eingeführt – Resultate der Rechnungsjahre 2004 und 2005
- Entwicklungsgrundlagen Masterplan Berufsbildung 2008–2011 erarbeitet
- Weitere vier Berufsbildungsfonds (insgesamt 9) sind vom Bundesrat für allgemein verbindlich erklärt worden.

(bbt/fm)



## Les notes sont-elles encore «dignes» d'une formation professionnelle moderne?

La formation axée sur les compétences requiert que la notion de performance soit élargie.  
 En quoi consiste une performance? Quel en est l'objet?

Les notes sont des moyens trop simples pour communiquer les résultats de contrôles de performances complexes. Dans leurs lignes directrices, les règlements de formation des divers métiers, toujours en vigueur, exigent que le savoir-faire et le savoir des apprenants, ou leurs aptitudes et connaissances, soient transmises en fonction des spécificités du métier et de manière interdisciplinaire et, de plus, que leur autonomie et leurs capacités de coopération soient développées. Le nouveau plan de formation, qui décrit le concept pédagogique de la formation professionnelle initiale, est axé sur les compétences et indique un profil de compétences dans les domaines professionnel, méthodologique, social et

personnel. Dans le «Manuel relatif aux ordonnances», il est explicitement exigé que «Les procédures de qualification sont conçues de manière à permettre un contrôle de tous les niveaux de compétence». Cela signifie en clair qu'il ne s'agit pas seulement d'évaluer les connaissances et aptitudes professionnelles, mais que les compétences méthodologiques, sociales et personnelles doivent également faire l'objet d'une évaluation.

On différencie également entre compétences liées spécifiquement au champ professionnel et compétences interprofessionnelles. Les plans de formation qui sont encore en





Franz Baeriswyl

est professeur titulaire à l'Université de Fribourg et directeur du département de formation des enseignantes et enseignants du secondaire II

## *La formation axée sur les compétences requiert que la notion de performance soit élargie.*

vigueur et ceux qui le seront à l'avenir exigent de grandes compétences de la part des enseignants et plus particulièrement dans le domaine de l'appréciation des performances de leurs élèves. Un des grands défis, pour le corps enseignant, est de développer un instrument différencié et approprié pour communiquer cette évaluation.

### Aspects de l'enseignement nouvellement réglés par écrit

En cela, posons-nous d'abord la question de savoir ce qui est réellement nouveau pour les enseignants? J'ose prétendre que les enseignants expérimentés transmettent déjà tous les contenus de la formation en les axant sur la nouvelle orientation vers les compétences. Ils ont formé leurs élèves pour en faire des professionnels capables, sans avoir eu besoin, pour cela, de nommer des champs spécifiques de compétences. Beaucoup d'aspects de l'enseignement sont nouvellement réglés par écrit. A cela s'ajoute le défi d'évaluer en fonction des compétences. Mais dans ce domaine non plus, tout n'est pas neuf – on ne peut évaluer que des parties de compétences démontrées par une performance. En définitive, on ne peut évaluer que des actions concrètes – des performances – comme forme d'expression de compétences.

### Nouveaux champs de performances et nouvelle notion de performance

La formation orientée vers les compétences exige apparemment un élargissement de la définition du terme «performance». En quoi consiste une performance? Quel en est l'objet? Certainement pas seulement le savoir et le savoir-faire sous forme de connaissances et de capacités, qui peuvent se dé-

#### Exemples de performances dans les domaines des compétences sociales, méthodologiques et personnelles

##### Compétences sociales:

- Ecoute les suggestions d'autres élèves et les intègre.
- Attire l'attention d'autres élèves sur les dangers.
- Ecoute les autres et va plus loin dans la réflexion.
- ...

##### Compétences d'apprentissage et de travail:

- Evalue chaque nouvelle tâche pour savoir comment la réaliser de manière optimale.
- Structure le processus de travail et en examine les différentes étapes.
- Formule sa stratégie de travail.
- ...

##### Compétences personnelles:

- Ose entreprendre de nouvelles choses.
- Attribue ses succès/échecs à des causes réelles.
- Elimine des distractions de son chemin pour parvenir au but.
- ...

finir comme produit dans un laps de temps donné. Des performances existent aussi dans le domaine des compétences sociales, professionnelles, méthodologiques et personnelles. Les performances exigent un effort personnel dans une situation spécifique, elles doivent être réalisées individuellement ou en groupe et peuvent être évaluées en fonction de critères d'appréciation. Il est ainsi possible d'observer

qu'une personne A évite en général toute situation où quelque chose de nouveau lui est demandé. Elle attend que d'autres en aient fait l'expérience pour oser ensuite aborder la nouveauté. Les performances dans le domaine des compétences personnelles ne peuvent que difficilement être évaluées dans les diverses situations d'examen, elles requièrent des données d'observation sur une longue durée et dans des situations les plus diverses. Les observations conviennent pour des entretiens de coaching avec les élèves. Une performance peut aussi être observée lors de tâches qui ne peuvent être réalisées qu'en groupe: est-ce que B reconnaît le rôle qu'il doit assumer dans le cadre de la tâche commune? Est-ce que B freine les autres? De telles expériences de performances en coopération doivent être discutées et approfondies lors d'entretiens ouverts, stimulant la réflexion des membres du groupe.

Ce ne sont là que deux situations d'évaluation dans lesquelles il s'agit d'apprécier des performances dans des domaines de compétences qui n'étaient pas définis comme tels jusqu'à présent. De plus, la situation d'observation évolue de l'ancienne situation d'examen vers une observation de plus longue durée. Cela demande des protocoles d'observation comme instruments d'appréciation, c'est-à-dire des instruments d'évaluation qui étaient inhabituels jusqu'à présent.

Mais revenons-en aux performances spécifiquement professionnelles et interprofessionnelles, qui peuvent être localisées dans les domaines des compétences spécifiques. Ces

performances peuvent être décrites, par exemple par l'appréciation «Est capable de reconnaître une livraison en fonction de la liste des transports et des papiers d'accompagnement» (plan de formation pour logisticiens et logisticiennes AFP). De telles performances peuvent être simples ou plus complexes, mais dans un domaine de compétence, elles peuvent être évaluées en fonction d'un niveau d'exigence précis.

## Modèles de profils de compétences

Comme nous l'avons déjà mentionné, les règlements de formation en vigueur et les futurs plans de formation sont basés sur des modèles de compétences complexes attribués à chaque métier. Ce sont des modèles de compétences qui permettent de déterminer ce que signifie «professionnalisme» et ce qui peut être attendu dans le métier concerné. Pour répondre à cette exigence, des modèles de profils de compétences correspondants, qui fixent une norme minimale et optimale d'atteinte de ces compétences, doivent être élaborés. Des performances en fin d'apprentissage et des expériences de performances à plus long terme peuvent être intégrées dans de tels profils. En résultent des certificats de fin d'apprentissage qui attestent, par domaine de compétence, les capacités de performances différenciées de chaque destinataire. Cela exige de leur part qu'ils sachent et qu'ils puissent expliquer ce qui fait d'eux des «professionnels».

Prüfung «Neue Kommunikationsmittel» Name \_\_\_\_\_ Punkte **29** Note **58**

1. Heute bestehen die Daten-Übertragungswege vielfach noch aus Kupfer. Wieso wird nach anderen Übertragungswegen gesucht und teilweise auch schon eingesetzt?

**1** weil es langsam ist und wegen der Datensicherheit...

2. a. Erklären Sie den Begriff.  
b. Was ist der Vorteil der ...

**2a)** Zwei Partner auf zum Partner!

3. Nennen Sie zwei Vorteile der Verbindung.

**2** - surfen - telefonieren  
- kann man

4. «Schmalband» und «Breitband»

**2** Schmalband z.B. Fax  
Breitband: ADSL, Kabel

5. Nicht alle Personen können

**1** - keine Internetfähige  
- kein TV-fähiger

**TEST A: Irregular Verbs** Name: \_\_\_\_\_ Points: **10/17** Mark: **6**

Write the correct forms:

	Person	Present	Infinitive	Past simple	Past participle	Translation
0.	he	is	be	was / were	been	sein
1.	she	holds	hold	held	held	halten
2.	they	break	break	broke	broken	brechen
3.	you	ring	ring	rang	rang	läuten
		leave	leave	left	left	verlassen

## Examiner et évaluer avec les nouveaux plans de formation

**La formation professionnelle est en mutation, tout comme les formes d'examens. Au cours de ces prochaines années, plus de 200 ordonnances sur la formation professionnelle initiale seront révisées. Les adaptations concernent les trois lieux d'apprentissage impliqués dans la formation, l'entreprise, les cours interentreprises et l'école professionnelle.**

La formation professionnelle initiale se fonde sur le concept de l'acquisition de compétences pour agir, elles-mêmes définies comme la capacité d'agir avec efficacité pour pouvoir accomplir l'ensemble des tâches et répondre aux exigences du métier choisi et de la vie quotidienne en général. Pour ce faire, en plus des compétences spécifiquement professionnelles, les aptitudes méthodologiques, sociales et personnelles sont également encouragées. Ces compétences sont décrites dans les ordonnances et les plans de formation. Elles sont obligatoires et doivent être concrétisées dans les cours. Cela a des conséquences pour les examens et pour l'évaluation des acquis.

### Un enseignement orienté vers la pratique requiert des formes d'examen adéquates

Les exigences des divers objectifs d'apprentissage sont fixées par des niveaux de compétences (C). Plus l'objectif est exigeant (par ex. C4 à C6), moins le cours doit être orienté vers un enseignement purement théorique. Les enseignants doivent systématiquement utiliser des formes d'enseignement aussi variées que possible. Ce principe est aussi va-

lable pour l'évaluation des acquis. Car les cours ne sont en concordance avec le plan de formation que si l'enseignant parvient à créer une situation d'ouverture (et particulièrement lorsqu'il s'agit d'objectifs ambitieux) et qu'il utilise des formes d'examen adéquates pour évaluer les performances des élèves. On entend par là des formes axées sur les processus, qui ne permettent pas seulement d'évaluer le produit, mais également les compétences sociales et méthodologiques. Exemples de telles formes axées sur les processus: classeurs thématiques, études de cas, travaux de projets ou autres, documentations élaborées de manière autonome au cours d'un processus de travail. Dans ces cas, quels sont les divers domaines qui peuvent être évalués? Le tableau ci-dessous en indique un certain nombre.

L'évaluation de ces trois domaines est basée sur différents éléments. Pour évaluer le produit, l'enseignant a quelque chose de concret «en main». Il peut, à l'aide d'une liste de critères, procéder à une appréciation des documents remis. En cas de doute, le soutien de collègues dans une équipe ou des recherches sur Internet lui permettront d'examiner encore d'autres aspects d'un travail. Lors de l'appréciation d'un produit, ce sont essentiellement des éléments de com-

Evaluation du processus	Appréciation de la présentation ou de la publication	Evaluation du produit
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observation du comportement d'apprentissage d'une personne</li> <li>– Observation des processus dans le groupe</li> <li>– Procès-verbaux d'apprentissage</li> <li>– Documentation d'apprentissage</li> <li>– Instrument de planification</li> <li>– etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Présentations individuelles</li> <li>– Présentations en groupe</li> <li>– Jeux de rôles</li> <li>– Exposition</li> <li>– Kiosque</li> <li>– Marché des informations</li> <li>– Podium</li> <li>– etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Documentation écrite</li> <li>– Dépliant</li> <li>– Description du travail</li> <li>– Produit (poster, photo, modèles, collages, ...)</li> <li>– Film, émission radio</li> <li>– etc.</li> </ul>

# On ne peut examiner et évaluer que ce que les élèves ont appris dans les cours !

pétences professionnelles et méthodologiques qui sont évaluées (voir le tableau «Exemple d'une grille pour l'évaluation d'un travail d'approfondissement»).

Pour les enseignants, évaluer des présentations s'avère particulièrement exigeant! Car il n'y a pas deux présentations qui se ressemblent. Cela implique que l'enseignant, pendant la présentation, note ses observations en fonction des critères qui ont été fixés. A la fin de celle-ci, il doit être en mesure d'en donner une appréciation. Dans ce cas, ce sont surtout des compétences méthodologiques qui sont évaluées. Le fait qu'un enseignant n'utilise qu'un petit nombre de critères, connus de l'apprenant, a fait ses preuves. S'il pose ensuite quelques questions pour approfondir le contenu de la présentation, il peut aussi inclure la compétence professionnelle dans son évaluation.

Le plus difficile est d'évaluer des processus qui touchent aussi, à côté des compétences méthodologiques, le domaine des compétences sociales et des compétences individuelles. Pour pouvoir garantir la validité d'une évaluation, des observations systématiques à des moments différents sont nécessaires. Un enseignant observe par exemple comment un groupe s'organise lors de la répartition du travail, qui joue quel rôle au sein du groupe et comment le groupe gère ses divergences. Les apprenants peuvent noter leurs réflexions à ce sujet dans un journal d'apprentissage, l'enseignant peut

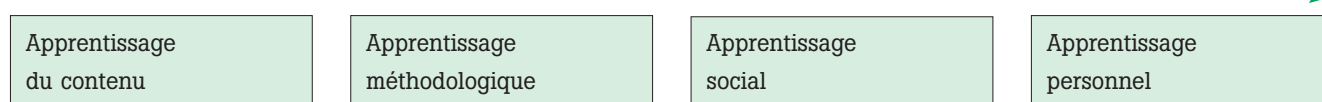
discuter avec eux les phases importantes du processus, puis tenter d'en faire une évaluation.

## Tout ne peut pas être évalué par l'attribution d'une note

On ne peut examiner et évaluer que ce que les élèves ont appris dans les cours! Mais chaque évaluation se fonde aussi sur une observation. Toute action doit pouvoir être subdivisée en «éléments partiels» pour pouvoir être évaluée. Dans cette perspective, on parle d'une «opérationnalisation».

Cette illustration montre que la possibilité d'opérationnaliser les domaines d'apprentissage jusqu'à «l'apprentissage personnel» diminue constamment. Une évaluation sommative avec une note est donc difficile. Des critères précis sont indispensables pour pouvoir procéder à une évaluation sommative des compétences méthodologiques et sociales. Les domaines touchant aux compétences personnelles (apprentissage personnel) ne devraient en aucun cas être évalués par une note! Une appréciation formative (entretien ou rapport «d'état des lieux») a très souvent des effets positifs sur la motivation des apprenants et contribue à ce que les élèves s'attèlent avec élan et avec plaisir à leurs futurs travaux.

### La possibilité d'opérationnalisation devient plus difficile et aléatoire



### L'apprentissage par le biais de diverses unités d'enseignement devient plus difficile



**Willy Obrist**

professeur et chef du département de métier de l'artisanat des services et de l'aboratoire de l'Ecole professionnelle artisanale et industrielle de Berne (gibb)

**Christoph Städeli**

Formation professionnelle à la ZHSF, responsable de la formation des enseignants

### Exemple d'une grille pour l'évaluation d'un travail d'approfondissement

Eléments	Pondération
<b>1. Processus</b>	<b>1/6</b>
1.1 Planification et concept	
1.2 Journal de travail	
1.3 Réflexion	
...	
<b>2. Produit</b>	<b>1/3</b>
2.1 Contenu: atteinte de l'objectif, justesse du contenu, développement thématique	
2.2 Parties originales	
2.3 Structure, chronologie, fil rouge	
2.4 Langue	
2.5 Critères formels	
2.6 Présentation, mise en page	
...	
<b>3. Présentation</b>	<b>1/3</b>
3.1 Contenu	
3.2 Attitude/présentation personnelle	
3.3 Langue	
3.4 Médias/moyens auxiliaires	
...	
<b>4. Entretien d'examen</b>	<b>1/6</b>
4.1 Contenu	
4.2 Langue	
4.3 Réflexion	
...	

### En résumé...

Diverses formes d'examen sont un élément fondamental de la nouvelle culture d'apprentissage. Avec la mise en œuvre des nouveaux plans de formation, nous avons la chance, aujourd'hui, de pouvoir développer de manière systématique des modèles pour une évaluation globale: les enseignants peuvent par exemple élaborer ensemble des grilles d'évaluation et échanger ensuite leurs expériences. Il ne faut pas oublier que les exigences dans le domaine des compétences méthodologiques et des compétences sociales doivent clairement être définies, de sorte à ce que les apprenants sachent exactement ce qui est attendu de leur part.

### Littérature

- Becker, G.-E. (2002). Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Basel: Beltz
- Bohl, T. (2004). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Basel: Beltz
- Städeli, Ch., Obrist, W., Sägger, P. (2004). Kerngeschäft Unterricht, ein Leitfaden für die Praxis. Bern: hep-Verlag



## Nouvelle culture d'apprentissage – nouvelles mesures des performances

**Dans les débats pédagogiques, on déplore depuis longtemps que dans la pratique, les formes utilisées pour mesurer les performances ne correspondent pas (encore) à la nouvelle culture d'apprentissage (Winter, 2004).**

On peut en fait parler d'un «écart d'époques» entre ces deux cultures: alors que la culture d'apprentissage se trouve déjà dans la modernité, celle de la mesure des performances en est restée au stade de la pré-modernité. Aujourd'hui, par nouvelle culture d'apprentissage, on entend en général l'apprentissage qui doit permettre aux élèves d'atteindre les deux objectifs suivants: premièrement, l'acquisition de solides connaissances professionnelles et, deuxièmement, la capacité d'apprendre de manière autonome (Winter, 2006). Bien que ce soit surtout la meilleure voie pour «apprendre à

apprendre» qui fasse l'objet de controverses (voir à ce sujet Enders, 2007), il n'est généralement pas contesté que le savoir (compétences de l'élève) et l'apprentissage (compétences méthodologiques) ne doivent pas être opposés l'un à l'autre. Cela signifie: on ne peut pas apprendre à apprendre sans contenus, et on ne peut pas acquérir des connaissances en «ingurgitant» des portions de savoir toutes prêtes! Il s'agit bien plus de se confronter intensément aux contenus et de prendre en même temps conscience du processus d'apprentissage (Reusser, 2001).

Méthode	Description	Compétences	Ouverture	Littérature
Portfolio	Les apprenants présentent une série de travaux qui documentent leurs performances et leurs progrès d'apprentissage. Les portfolios sont un moyen pour la documentation de contenus et, parallèlement, la base pour présenter ses propres compétences. Ils combinent produit (contenu/savoir) et processus (apprentissage).	Compétences techniques, méthodologiques, personnelles	Grande	Brunner et al. (2006) Winter (2004)
Journal d'apprentissage	Le journal d'apprentissage contient des rapports personnels de l'apprenant sur ses observations, sur ce qu'il a appris, ses réflexions, ses pensées et ses sentiments. Le journal d'apprentissage fait souvent l'objet d'un dialogue: à intervalles régulières, l'enseignant note un commentaire dans le journal de l'apprenant.	Compétences techniques, méthodologiques, personnelles	Grande	Winter (2004)
Puzzle en groupe	Par des travaux individuels et de groupe, les apprenants acquièrent du savoir et se le transmettent. Ce puzzle est approprié du point de vue didactique si une branche peut relativement facilement être divisée en champs partiels. Un examen final permet d'évaluer les acquis et le transfert qui a eu lieu, par exemple par le biais de la performance globale des groupes.	Compétences techniques, méthodologiques, personnelles, sociales	Moyen	Huber et al. (2001) Paradies et al. (2005) Niggli (2000)



Claudio Caduff

chargé d'enseignement  
de didactique professionnelle BaZ,  
Formation professionnelle au ZHSF

*«Par nouvelle culture d'apprentissage,  
en entend l'acquisition de solides  
connaissances professionnelles et la  
capacité d'apprendre de manière autonome.»*

### Nouvelles mesures des performances

En référence à Futter (2007), nous présentons brièvement ci-dessous trois nouvelles formes de mesure des performances qui répondent aux exigences de la nouvelle culture d'apprentissage.

### Principes pour la mise en œuvre

Si, en tant qu'enseignant, on veut mettre en pratique les trois méthodes esquissées dans le tableau, il faut – à mon avis – d'abord veiller aux principes suivants:

#### 1. Bonne maîtrise de la méthode

Malheureusement, il arrive souvent que des enseignants, avec beaucoup d'enthousiasme, décident d'introduire immédiatement une nouvelle méthode dans leurs cours. Cette impulsion innovatrice, louable en soi, est toutefois en contradiction avec le soin que nécessite une connaissance approfondie de la méthode. Si celle-ci ne donne pas d'emblée les résultats escomptés, la raison en est souvent – et trop rapidement – imputée à la méthode.

#### 2. Examen de l'effort à consentir

Le portfolio est une méthode qui demande un gros effort et qui est exigeante sur le plan didactique. Il faut beaucoup de temps aux apprenants pour l'appliquer. Mais les enseignants, eux aussi, doivent fournir un gros effort pour donner à leurs élèves des informations précises et les guider dans la réalisation d'un portfolio. Il en va de même pour le journal d'apprentissage. Il ne faut pas non plus oublier qu'il faut du temps pour étudier et évaluer les documents rassemblés et présentés par les élèves, plus le temps consacré au feedback avec la classe.

#### 3. Critères d'appréciation

En règle générale, les nouvelles méthodes de mesure de performances sont «ouvertes», c'est-à-dire que les apprenants disposent d'une assez grande marge de liberté, ce qui ne facilite pas l'appréciation de leurs prestations. Une attention particulière doit donc être accordée aux critères d'évaluation. Tant pour le portfolio que pour le journal d'apprentissage, les apprenants doivent savoir exactement ce qu'on attend d'eux et quels sont les critères qui ont été définis pour évaluer leur travail.

#### 4. Approche en douceur

Chaque nouvelle méthode nécessite un temps d'adaptation de la part des apprenants. Ce n'est que par une introduction systématique et par un accompagnement intensif, du moins au début, qu'une nouvelle culture sera à même de se développer.

Si nous voulons, en matière de culture de mesure des performances, passer de la pré-modernité à la modernité, notre effort doit non seulement être ciblé, mais aussi circonspect et bien réfléchi.

### Bibliographie

Une liste bibliographique sur ce sujet peut être consultée à la fin de l'article en allemand, page 17.

# Arge Alp – La rencontre au sommet des associations d'enseignants des écoles professionnelles de quatre pays

**Pour la 21<sup>ème</sup> fois, les représentants des enseignants organisés des écoles professionnelles de quatre pays se sont retrouvés pour leur échange de vue annuel sur des questions importantes concernant la formation professionnelle. Cette année, c'est l'association des enseignants des écoles professionnelles de Bade-Wurtemberg (BLBS) qui se sont chargés d'organiser la rencontre. Elle a eu lieu dans la maison Schönberg, dans la ravissante petite ville d'Ellwangen/Jagst.**

Les représentants de la formation professionnelle de Bade-Wurtemberg, de Bavière, d'Autriche, du Sud-Tyrol et de la Suisse se sont retrouvés autour du thème général «Tendances et perspectives d'avenir dans la formation professionnelle» et se sont penchés sur les points suivants:

- évolution du nombre des élèves;
- qualification des élèves défavorisés;
- système dual/ écoles de formation professionnelles à plein temps;
- l'évaluation dans les écoles professionnelles;
- formation et perfectionnement dans le contexte européen.

L'élément qui lie tous ces enseignants est le système dual de la formation professionnelle, un système implanté surtout dans la région des Alpes. Ci-après un résumé de quelques présentations dans le cadre des trois sessions de la rencontre.

## Suisse: «case management»

La délégation BCH-FPS, composée de son président, Beat Wenger, et des membres du comité central Christoph Thomann, Thomas Etter et Patrick Danhieux, a abordé le thème de la qualification des élèves défavorisés, le «case management». Dans le domaine de la

formation professionnelle, le «case management» est un processus structuré, destiné à garantir des mesures pour les jeunes dont l'entrée dans le monde professionnel est menacée. Ce système coordonne les actrices et les acteurs impliqués au-delà des limites institutionnelles et professionnelles et au-delà aussi de la durée de la période de choix d'un métier et de la formation initiale. C'est un processus global, qui va plus loin qu'un accompagnement individuel. L'objectif d'un accompagnement individuel est en effet de développer les compétences personnelles des jeunes pour qu'ils puissent, de leurs propres forces, répondre aux exigences de la société, de l'économie et de la formation, et pour qu'ils puissent évoluer. Le «case management» veut, en plus de cela, éviter que les jeunes

soient éliminés du système de formation et contribuer à ce qu'ils achèvent une première formation post-obligatoire. Les objectifs sont décrits comme suit:

1. Aide aux jeunes en danger pour qu'ils développent eux-mêmes leur autonomie.
2. Hausse de l'efficacité par une coordination des activités de toutes les personnes concernées – y compris celles des jeunes.
3. Le «case management» est couronné de succès lorsque les jeunes achèvent une première filière de formation post-obligatoire.

## Du succès pour 95 % des jeunes

Une des conditions pour le «case management» en formation professionnelle



Présentation de la BLBS, hôte de la rencontre.





Patrick Danhieux  
Comité central FPS

## *Echange de vue annuel sur des questions importantes concernant la formation professionnelle*



La présidente et les présidents des associations des écoles professionnelles lors de la conférence de presse.



Les entretiens informels sont aussi très enrichissants!

est que les groupes à risques soient identifiés, répertoriés et observés en permanence. Ce processus doit débiter le plus tôt possible. Les jeunes en danger doivent être identifiés dès la 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année scolaire. Dès que les risques de «drop-out» d'une jeune personne sont constatés (pas d'apprentissage, interruption de l'apprentissage, échec aux examens), un service est désigné pour prendre contact avec d'autres services concernés et pour fixer avec eux et avec le/la jeune les mesures qui peuvent être prises pour remédier à cette situation. Ce faisant, la signature d'une «convention d'objectifs» assure la prise de responsabilité et l'autonomie des jeunes. Car il s'agit, en définitive, que 95 % des jeunes achèvent une formation de niveau secondaire II, but très élevé qui doit être atteint en 2015. Le modèle suisse a rencontré un grand intérêt de la part des délégations des quatre autres associations présentes à la rencontre.

### **Des problèmes similaires en Bavière et en Autriche**

Les représentants de Bavière ont indiqué que le nombre de jeunes qui sont en âge de suivre une formation professionnelle et qui n'ont pas de contrat d'apprentissage reste très élevé dans leurs écoles professionnelles. En moyenne, au cours de l'année scolaire 2006/2007, la part des nouveaux élèves admis sans contrats fixes d'apprentissage dans les écoles professionnelles en Bavière était à nouveau de 20 %. Une extension des offres pour des formations à plein temps n'a toutefois pas encore été réalisée. Pour la première fois, les faibles chances des jeunes qui n'ont achevé que le second cycle du primaire obligatoire a soulevé des questions sur le système scolaire à trois options aussi au sein de la CSU. Pour sauvegarder le second cycle du primaire comme option, une importante réforme sera entreprise en Bavière dans ce secteur:

1. Mise en place accélérée d'écoles à horaire continu.
2. Acquisition d'un profil technique/économique/social à l'échelon du second cycle primaire déjà.
3. Modulation des cours dans le but de transmettre avec précision les comportements sociaux fondamentaux.

L'Autriche signale qu'une «formation professionnelle intégrative» a été mise en place grâce à la Novelle 2003. Cela représente une impulsion déterminante pour l'intégration dans la vie professionnelle de personnes qui sont défavorisées sur le plan social ou qui ont des difficultés d'apprentissage. La formation professionnelle intégrative peut être suivie soit par le biais d'un apprentissage de plus longue durée ou permettre aux jeunes concernés d'accéder à une qualification partielle. Le processus est accompagné par un assistant ou une assistante à la formation professionnelle.

# Information de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle

**Lors de sa séance du 5 juin 2007, la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle a traité les points suivants:**

Lors de la séance du 8 février, la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle a donné des informations au sujet des titres pouvant être obtenus avec la formation à la pédagogie professionnelle. Le titre d'enseignant ES diplômé / enseignante ES diplômée, proposé à ce moment-là, n'indique pas clairement le type de formation concerné. C'est pourquoi il est remplacé par le titre d'enseignant d'école supérieure diplômé / enseignante d'école supérieure diplômée.

La traduction des nouveaux titres s'avère difficile, en français surtout, car dans cette langue, des désignations très similaires sont utilisées pour d'autres qualifications. Des solutions seront recherchées.

## **Qualification des enseignants de la formation professionnelle initiale et de la maturité professionnelle**

La Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle a étudié plusieurs questions en relation avec la qualification des enseignants actifs dans la formation professionnelle initiale et dans la maturité professionnelle.

## **Expérience en entreprise**

L'ordonnance sur la formation professionnelle prévoit dorénavant que les enseignants doivent disposer d'une expérience en entreprise d'au moins six mois, en tant que partie intégrante de la formation, pour être habilités à enseigner dans la formation professionnelle initiale et dans la maturité professionnelle (art. 46 al 1 OFPr).

Cette exigence ne sera pas introduite avec effet rétroactif. De plus, cette exigence formulée dans l'art. 46 al 1 OFPr ne s'appliquera – dans le sens des dispositions transitoires de l'art. 73 LFPr qu'aux enseignants engagés à partir de 2008, c'est-à-dire à tous ceux qui auront signé un contrat d'enseignement avec une école professionnelle après le 31 décembre 2007. Indépendamment de ceci, il est recommandé à tout enseignant d'accumuler des expériences de ce type dans le cadre de la formation continue à des fins professionnelles. L'expérience en entreprise a pour objectif de connaître les conditions dans lesquelles se déroulent les formations en entreprise. Elle doit être effectuée avant l'achèvement de la formation à la pédagogie professionnelle, même si, du point de vue de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle, elle ne constitue pas une condition impérative pour être admis dans une formation à la pédagogie professionnelle.

## **Qualification en pédagogie professionnelle des enseignants qui exercent la profession à titre accessoire**

L'ordonnance sur la formation professionnelle ne règle l'activité d'enseignement à titre accessoire que pour les branches spécifiques à la profession. On pourrait cependant envisager que des branches de l'enseignement de la culture générale ou du niveau de la maturité professionnelle soient enseignées par des professionnels issus de la pratique. La Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle s'est en conséquence prononcée en faveur de la réglementation suivante: en référence au principe d'un degré de formation proportionnel à l'activité d'enseignement cité dans les documents de la procédure de consultation et dans les plans d'études cadres, il est exigé des personnes qui, en plus de leur activité professionnelle principale (autre que l'enseignement), exercent une activité d'enseignement dans le cadre de la maturité professionnelle ou de l'enseignement de la culture générale, une qualification en pédagogie professionnelle de 300 heures de formation (connaissances professionnelles, activité à titre accessoire) pour être habilités à enseigner. Par analogie avec les personnes qui enseignent à titre accessoire les branches spécifiques à la profession, l'art. 47 OFPr doit



Theres Kuratli

Département fédéral de l'économie DFE, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT, Formation professionnelle, Secteur Questions de fond et politique

## Qualification des enseignants de la formation professionnelle initiale et de la maturité professionnelle

s'appliquer ici, c'est-à-dire que les personnes qui enseignent moins de quatre heures hebdomadaires en moyenne ne doivent pas impérativement disposer d'une qualification en pédagogie professionnelle. Cependant, dans le but de garantir la qualité des institutions de formation, ces dernières peuvent fixer des exigences plus élevées.

### Diplômes ISFPF

Le droit d'exercer la profession et de porter le titre d'origine octroyé par les diplômes ISFPF est maintenu. Les diplômes ISFPF ne seront pas convertis en diplômes IFFP. Il n'en résulte aucun inconvénient pour leurs titulaires qui conservent les mêmes chances d'être engagés que les diplômés IFFP et disposent des mêmes possibilités de formation continue. En effet, les diplômes IFFP attestent d'une formation complémentaire; ils ne sont pas des diplômes du niveau d'une haute école. Ni les diplômes IFFP, ni les diplômes ISFPF ne permettent d'accéder à des études de niveau master. Pour cela, un bachelors d'une haute école est nécessaire.

### Enseignants de la maturité professionnelle

La situation des enseignants de la maturité professionnelle est l'objet d'une analyse approfondie avec la Commission fédérale de maturité professionnelle.

### Enseignants des domaines de la santé et du travail social

Jusqu'ici, aucune réglementation uniforme à l'échelle nationale ne régissait la formation des enseignants des domaines susmentionnés. Afin d'intégrer ces enseignants dans le système en vigueur à l'échelle nationale, il faut vérifier leur qualification spécifique et leur formation à la pédagogie professionnelle. La première étape consiste en un état des lieux qui sera réalisé par l'organisation du monde du travail concernée. Les résultats sont attendus pour fin 2007. D'ici là, c'est le statu quo.

### Enseignants des domaines de l'agriculture et de l'économie forestière

Pour le domaine de l'agriculture et de l'économie forestière, les réglementations et exigences en vigueur concernant la qualification des enseignants ont été rassemblées. Dans une prochaine étape, on effectuera une comparaison entre les différentes formations pédagogiques préalables. Pour cela, on collabore avec l'EPFZ et le SHL Zollikofen.

### Accréditation

#### Mise en œuvre des plans d'études cadres

La Commission fédérale pour les responsables de la formation profession-

nelle demande une adéquation aussi parfaite que possible des offres de formation avec les spécificités des groupes auxquels elles s'adressent. C'est la seule façon de garantir le lien avec la pratique.

#### Formateurs actifs dans les entreprises formatrices: intégration de la formation pédagogique dans les curricula des examens professionnels et examens professionnels supérieurs ainsi que des études postdiplôme

Les compétences d'accréditation des offres de formation pour les formateurs actifs dans les entreprises, intégrées dans les curricula des examens professionnels, examens professionnels supérieurs et des études postdiplôme, doivent être définies d'entente avec les cantons.

#### Experts

L'OFFT a reçu un bon nombre de candidatures pour l'évaluation des dossiers d'accréditation. Un premier groupe d'experts sera convoqué pour une session de formation à la fin de l'été.

### Informations

Pour de plus amples renseignements, le secrétariat de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle se tient à votre disposition (Theres Kuratli: theres.kuratli@bbt.admin.ch).

## La réforme de la maturité professionnelle – un difficile conflit d'objectifs

**Le 8 mai dernier, dans l'aula de l'école professionnelle de Zoug: une bonne centaine d'enseignants et de directrices et directeurs d'écoles engagés se retrouvent autour d'un orateur, Serge Imboden, vice-directeur de l'OFFT. «Un échange», peut-on lire sur la première diapositive de Serge Imboden sous le titre «MP – où allons-nous?». Sur la table, une copie des dix principes directeurs de l'OFFT pour l'élaboration de la future maturité professionnelle. Mais il n'est pas certain que les participants en aient appris plus sur le contenu de ce document que ce qu'ils savaient déjà!**

Les participants avaient répondu à l'appel de FPS, Formation professionnelle suisse, et à sa nouvelle association spécialisée «Maturité professionnelle suisse – MPS» ([www.bmch-fmps.ch](http://www.bmch-fmps.ch)). Il s'agissait de s'informer sur ce qu'il en est de ces fameux «principes directeurs», de faire part des questions et des opinions des écoles et du corps enseignant. Un élément a vite été clarifié: les principes directeurs de l'OFFT sont le résultat des auditions de l'année dernière. Ils fournissent la base pour la révision de l'ordonnance sur la maturité professionnelle de 1998, qui doit devenir une ordonnance du Conseil fédéral. La discussion porte maintenant sur l'interprétation et sur la concrétisation de ces principes – et plus sur leur formulation.

### L'OFFT informe

Serge Imboden, en parfait bilingue, a tout d'abord expliqué en français et en allemand le contexte politique en matière de formation qui joue un rôle pour cette réforme. Au vu de l'évolution démographique, une lutte de répartition est notamment attendue vers 2010 entre la formation professionnelle et la formation générale, et ceci aussi bien au niveau de secondaire II qu'au niveau tertiaire. L'OFFT veut maintenir les



Serge Imboden présente les principes fondamentaux de la politique de formation qui jouent un rôle dans le cadre de la réforme de la maturité professionnelle.

particularités de la filière duale de formation, aussi pour des questions de coûts. Cela signifie que le nombre de leçons ne pourra vraisemblablement pas être augmenté (voir PD 4). En fait partie le principe que la maturité gymnasiale, à elle seule, ne peut suffire à donner accès à une Haute école spécialisée (PD 1 et 3). Les actuelles tendances internationales vers une concentration sur les résultats jouent également un rôle, comme par exemple «Bologne» et «Copenhague», et on peut s'attendre à ce que l'évaluation de la pratique soit désormais plus élevée

qu'auparavant. A l'avenir ne comptera plus la voie suivie, mais le résultat (PD 8). Les branches fondamentales prévues sont les suivantes: première langue nationale et deux langues étrangères, ainsi que mathématiques et sciences naturelles; à côté de cela, au maximum deux options spécifiques, en fonction de l'orientation de la MP. Par ailleurs, une plus grande interdisciplinarité est demandée. Il n'y a pas encore de précisions à ce sujet, mais on pourrait s'imaginer une interdisciplinarité dans le domaine société/histoire/politique. Ce qui est déterminant, c'est





Willy Nabholz

membre du comité MPS

l'acquisition de capacités professionnelles et de la capacité à étudier (PD 6).

### Des critiques précises de la part des enseignants et des écoles

Il s'est avéré que l'orateur n'a pas réussi à clarifier les buts que poursuit l'OFFT avec cette réforme, pourquoi il a été cédé à la pression exercée par quelques hautes écoles techniques sans analyses et, en particulier, pourquoi la répartition des branches est remise en question. Les enseignants qui se sont exprimés ont défendu avec véhémence le statut quo («La MP est l'histoire d'un succès»). L'exigence pour «plus de qualité» n'est pas acceptée s'il s'agit de l'obtenir avec le même horaire ou temps de travail et sans la perspective d'une augmentation des moyens à disposition. Un consensus sera difficile à obtenir sur la question de savoir qu'elles seront les branches fondamen-

tales et les options spécifiques. Et aussi sur la question des limitations que devront comporter les dispositions de la nouvelle ordonnance. Certes, la limitation à six types de MP, le maintien de deux langues étrangères et la création de branches fondamentales communes, sont généralement salués. Toutefois, une branche «sciences naturelles» et une branche interdisciplinaire dans le domaine de la société sont considérées par les spécialistes comme une dévalorisation, voire même comme une altération de ce domaine.

Il faut remarquer aussi que les plus petites et nouvelles orientations de MP (artistique, santé, sociale et sciences naturelles) et leurs enseignants ne sont pas encore pris en compte et que leur parole est trop peu entendue; de par leurs dimensions, la MP commerciale et la MP technique dominent aussi la réflexion et la discussion. C'est ainsi que la MP commerciale s'est défendue avec véhémence contre une intégration des

sciences naturelles. Il n'est pas possible de déterminer jusqu'à quel point l'OFFT sera en mesure de satisfaire tout le monde. De manière générale, selon une opinion émise, les enseignants ont été trop peu impliqués lors de l'élaboration des principes directeurs et il n'a pas été donné suffisamment de poids aux critères pédagogiques et scolaires.

### Entrée en vigueur en 2009

Pour l'instant, le calendrier de la révision est très ambitieux puisque la nouvelle ordonnance devrait entrer en vigueur en janvier 2009 déjà. Puis les plans d'étude cadres devront être élaborés. Dans le courant de l'année, une importante procédure de consultation sera organisée et Serge Imboden a prié tous les participants et l'association d'y prendre une part active. Les effets de la révision sur l'enseignement ne devraient cependant se faire sentir qu'à partir des années 2012/2013.

### Les dix principes directeurs pour la future maturité professionnelle (MP):

1. Le but de la MP est d'acquérir la capacité à étudier. Elle transmet aux professionnels une formation générale approfondie.
2. La MP contribue à l'attrait de la formation professionnelle. Elle est destinée à des personnes en formation particulièrement capables.
3. Les réglementations actuelles équivalentes concernant l'accès aux hautes écoles des titulaires d'une MP ou d'une maturité gymnasiale seront maintenues.
4. Le rapport coût/bénéfice doit être rentable tant pour les entreprises formatrices que pour les personnes en formation. Le nombre de leçons pour l'enseignement de la MP doit donc être fixé en conséquence.
5. En général, la MP est acquise pendant l'apprentissage.
6. La MP ajoute à l'enseignement des connaissances professionnelles cinq branches fondamentales, deux branches spécifiques et une branche obligatoire supplémentaire à caractère interdisciplinaire.
7. Il existe un plan d'études cadre commun pour la maturité professionnelle.
8. La procédure de qualification valide les compétences acquises et se concentre sur les résultats obtenus (outcome). Les niveaux de prestations pour les branches fondamentales sont définis dans le plan d'études cadre.
9. L'organisation et les structures de la MP sont sans cesse revues et améliorées grâce au principe de développement et d'assurance de la qualité.
10. La mise en place de maturités professionnelles bilingues est encouragée.

Version originale: <http://www.bbt.admin.ch> (-> Maturité professionnelle > Principes directeurs...)

*Tenir compte, dans le cadre de la collaboration, des*  
*Préparer, soutenir et mettre en œuvre les*  
*Rechercher et mettre en*  
*Renforcer le partenariat pour les passerelles degré*  
*Intensifier la collaboration entre les*

## Renforcer le partenariat entre les différents acteurs de la formation professionnelle

**En mai, les partenaires de la formation professionnelle - Confédération, cantons et organisations du monde du travail - se sont réunis au Kursaal de Berne pour leur conférence annuelle. Les lignes directrices suivantes ont été adoptées par tous les partenaires comme base de leur collaboration.**

La formation professionnelle est une tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail. Ce principe est inscrit à l'art. 1 de la nouvelle loi sur la formation professionnelle et constitue le programme de cette dernière. Un partenariat vivant et développé permet de trouver et de mettre en œuvre des solutions de manière plus globale, plus différenciée et plus efficace. Les présentes lignes directrices ont été élaborées par un groupe de pilotage. Les différents organismes nationaux, cantonaux et régionaux de la formation professionnelle sont appelés à les thématiser et à les discuter à leur niveau afin de contribuer au renforcement de la formation professionnelle.

### Objectif 1

*Tenir compte, dans le cadre de la collaboration, des objectifs communs et connus de tous les participants.*

Le «Masterplan Formation professionnelle» et les lignes directrices du projet «Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II» sont des exemples de stratégies et d'objectifs élaborés en commun. De telles références doivent être prises en compte lors de la mise en œuvre d'autres projets en partenariat.

### Objectif 2

*Préparer, soutenir et mettre en œuvre les décisions dans le cadre du partenariat.*

Le partenariat implique que les bases décisionnelles soient élaborées en commun sous la conduite de l'organe responsable. Par la suite, chaque partenaire prend les décisions relevant de sa compétence de manière autonome en tenant compte des arguments avancés. Tous les partenaires respectent ces décisions et les mettent en œuvre. La communication au sein des institutions et des organisations ainsi qu'entre les

partenaires concernés constitue un facteur de réussite essentiel.

### Objectif 3

*Rechercher et mettre en œuvre les solutions dans les organismes en place.*

L'état des lieux de la réforme de la formation professionnelle est une plate-forme destinée à partager des idées, à discuter des solutions possibles et à consolider la culture de collaboration. Il appartient aux organismes compétents d'intégrer dans leurs travaux les résultats fournis par les groupes de travail et d'y donner suite.

### Objectif 4

*Renforcer le partenariat pour les passerelles degré secondaire I – degré secondaire II – monde du travail.*

Au niveau de ces deux passerelles, l'idée du partenariat est encore à un stade embryonnaire. Lors de la constitution et du développement de relations solides et efficaces, il convient de

*objectifs communs et connus de tous les participants.  
décisions dans le cadre du partenariat.  
œuvre les solutions dans les organismes en place.  
secondaire I – degré secondaire II – monde du travail.  
institutions.*

veiller à ce que les partenariats élargis continuent à tenir compte des représentants des prestataires et des destinataires de la formation professionnelle.

#### Objectif 5

*Intensifier la collaboration entre les institutions.*

Le principe du partenariat doit être également étendu à la collaboration institutionnelle au sens large.

### Informations tirées des exposés de la conférence de mai

#### Formation professionnelle: les défis

*Ursula Renold, directrice OFFT*

- Marché de la formation concurrentiel: concurrence entre les entreprises formatrices et les écoles de culture générale à plein temps.
- Intégration des jeunes scolairement et socialement défavorisés: augmentation du taux d'obtention d'un diplôme dans le degré secondaire II.
- Disponibilité des entreprises à former: pilier essentiel du système dual. Proximité par rapport à l'économie et aux places de travail.
- Changement du système de financement: le financement en fonction des «frais déterminants» est remplacé par le versement de forfaits axés sur les prestations.

#### Formation professionnelle: objectifs pour les années 2008 à 2011

*Serge Imboden, vice-directeur OFFT*

- Renforcement du degré tertiaire professionnel (tertiaire B).
- Maintien de la disponibilité des entreprises à former avec la création de conditions-cadre optimales par la Confédération.
- Consolidation de la position du système dual par rapport aux modèles latins et anglo-saxons.
- Amélioration de l'intégration des jeunes confrontés à des difficultés scolaires ou sociales dans le système de formation.
- Obtention d'un diplôme postobligatoire possible pour tous.

#### Rétrospective – qu'avons-nous atteint? État de la mise en œuvre à l'échelle fédérale. Rétrospective mai 2006 – mai 2007

- Augmentation d'env. 2 % par rapport à 2005 du nombre de personnes commençant une formation professionnelle initiale
- Mise en œuvre du «case management» – publication des principes
- Guide «encadrement individuel» disponible
- Campagne «chance06» en faveur des places d'apprentissage

- Principes directeurs pour l'élaboration de la future ordonnance sur la maturité professionnelle définis
- Écoles supérieures: premiers plans d'études cadres reconnus
- 1<sup>er</sup> janvier 2007: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)
- Recherche sur la formation professionnelle: création de leading houses
- Commission pour les responsables de la formation professionnelle: entrée en fonction
- Validation des acquis: procédure de consultation du guide national terminée
- Calcul des coûts de la formation professionnelle: modèle de calcul des coûts introduit – résultats des exercices comptables 2004 et 2005
- Bases de développement du Masterplan Formation professionnelle 2008 à 2011 disponibles
- Quatre autres fonds en faveur de la formation professionnelle (9 en tout) ont été déclarés de force obligatoire générale par le Conseil fédéral.

(offt/fm)

**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

**Bestellungen:**

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

**Exklusiver  
Bildungspartner**

*Handwritten signature*  
BCH  
EPS

## Der Schweizer Lernmedien- und Bildungsverlag



Günter Baars

### Basiswissen Chemie

1. Auflage 2007  
424 Seiten, gebunden  
CHF 49.-/€ 33.-  
ISBN 978-3-03905-264-6

Mit «Basiswissen Chemie» liegt ein leicht verständlicher Lehrgang vor, der alle wichtigen Inhalte eines modernen Chemieunterrichts enthält. Die ersten 5 Kapitel sind unter [www.hep.info](http://www.hep.info) (hepcode: Chemie) einsehbar.



**JUSTIZVOLLZUG  
KANTON ZÜRICH**

**STRAFANSTALT  
PÖSCHWIES**

Direktion

### Eine neue Herausforderung?

Auf Beginn des Schuljahres 2007/2008 suchen wir für unsere interne Gewerbeschule für Insassen eine Initiative

### Lehrperson

**für allgemein bildende Fächer (4 Lektionen)**

Wir sind eine Gewerbeschule innerhalb der Mauern der Strafanstalt Pöschwies. Die Insassen haben die Möglichkeit, eine Anlehre, Grundausbildung mit Attest oder Grundbildung mit Fähigkeitsausweis zu absolvieren.

**Sie bringen mit:**

- Patent als Primarlehrer/in
- mehrjährige Praxis als Berufsschullehrperson für allgemein bildende Fächer
- Freude am Umgang mit Menschen in schwierigen Situationen
- Offenheit, Engagement, Durchsetzungsvermögen
- Alter ab 30 Jahren
- einwandfreier Leumund

**Wir bieten:**

- ein interessantes Arbeitsumfeld
- kleine Klasse (5 bis 7 Lernende)
- Anstellungsbedingungen nach kantonalen Richtlinien

Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Herr B. Altörfer, Schulleiter, Telefon 044 871 16 51, E-Mail [bruno.altorfer@ji.zh.ch](mailto:bruno.altorfer@ji.zh.ch).  
Zusätzliche Informationen finden Sie auch im Internet unter [www.poeschwies.ch](http://www.poeschwies.ch).

Ihre handschriftliche Bewerbung mit Personalien, Lebenslauf, Foto und Zeugniskopien senden Sie bitte an Strafanstalt Pöschwies, Herr B. Altörfer, Postfach 3143, 8105 Regensdorf.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!