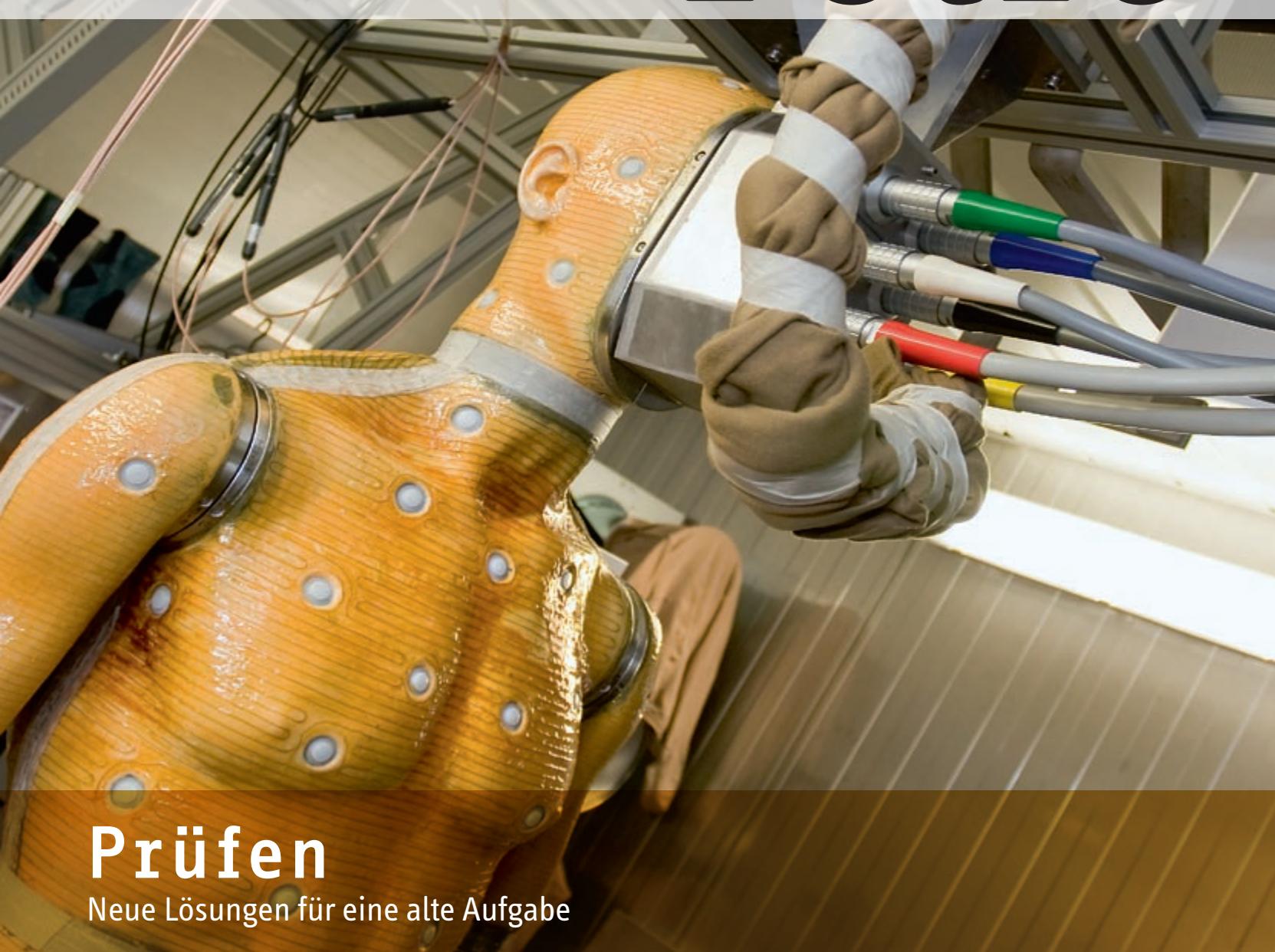


Folio



Prüfen

Neue Lösungen für eine alte Aufgabe

RUDOLF STRAHM

Das Innovationszehntel wird nicht ausgeschöpft 9

DAS TEXTVERSTÄNDNIS MUSS GEFÖRDERT WERDEN

Rund ein Fünftel der Jugendlichen hat Mühe beim Lesen 34

Ulrich
BCH
FPS



M.A. Nachhaltige Entwicklung für Bildung u. Soziales

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



Höhere Fachschule für Sprachberufe

JOURNALISMUS
SPRACHUNTERRICHT
ÜBERSETZEN
LITERARISCH SCHREIBEN

Berufsbegleitende Ausbildung, Weiter- und Allgemeinbildung, Nachdiplom Kommunikation
Flexibilität durch individuelle Stundenplangestaltung

Semesterdauer:
Oktober – September, März – Juli

Intensivkurse:
August – September

SAL
Schule für Angewandte Linguistik
Sonneggstrasse 82, 8006 Zürich

Tel. 044 361 75 55, Fax 044 362 46 66
E-Mail info@sal.ch
www.sal.ch

Die SAL ist **EDUQUA** zertifiziert.

Internetgestütztes Handbuch
www.kauffrau-kaufmann.ch

Lernerfolg



Ihr Ratgeber im Unterricht, Beruf und Alltag

Details: www.kauffrau-kaufmann.ch
Preis CHF 36.-/€24.- /Klassensatz CHF 27.-/€18.-

»Editorial

Von Daniel Fleischmann

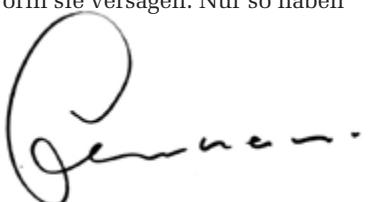
Die andere Hälfte des Wassers



Es war einmal eine alte chinesische Frau, die trug auf ihrer Schulter eine Stange mit zwei grossen Schüsseln, Tag für Tag. Die eine Schüssel war makellos, sie fasste stets eine volle Portion Wasser. Die andere aber hatte einen Sprung: Nach der Wanderung vom Fluss nach Haus war sie nur noch halb voll. Die makellose Schüssel war sehr stolz auf ihre Leistung, die Schüssel mit dem Sprung aber schämte sich. Sie sprach zur alten Frau: «Ich bin traurig, denn ich verliere stets die Hälfte des Wassers.» Die alte Frau aber lächelte: «Hast du nicht gesehen, dass auf deiner Seite des Weges Blumen blühen? Hier habe ich gesät, denn ich sah deinen Makel. Nun giesst du sie jeden Tag, wenn wir nach Hause gehen, und mein Tisch steht voller Blumen.»

– Sie mögen solche Geschichten nicht? Zugegeben: Sie sind nicht jedermann's Sache. Dann sagt Ihnen vielleicht diese Beschreibung zu: «Sozialkompetenz stellt ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt dar. Es erscheint deshalb unwahrscheinlich, soziale Kompetenzen mit einem einzigen Instrument vollkommen valide erfassen zu können. Demzufolge sollte sich die Diagnose von Sozialkompetenzen wenn möglich auf mehr als ein Instrument abstützen und zur Erhöhung der Objektivität aus multiplen Perspektiven erfolgen.»

Diese Sätze stammen aus dem von Dieter Euler herausgegebenen Band «Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung» (Haupt, 2009). Sie gelten im Grunde nicht nur für die «social skills», sondern für die Beurteilung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Jugendlichen überhaupt, die gleichermaßen mehrdimensional ist. Diese Beurteilung ist eine Aufgabe, die mehrere Blickrichtungen verlangt, denn sie sollte eine Vielfalt von Fähigkeiten erfassen. Darum ist es auch gut, sich das Didaktikermotto immer wieder vor Augen zu führen: Prüfungen sollen möglichst so ausgestaltet sein, dass die Lernenden Gelegenheit haben, zu zeigen, was sie können – und nicht, worin sie versagen. Nur so haben alle eine Chance, zu blühen.



PS. Als die Empa 1880 gegründet wurde, hiess sie «Anstalt für die Prüfung von Baumaterialien». Heute ist die «Eidgenössische Materialprüfungs- und Forschungsanstalt» ein Teil der ETH – und ein spannender Ort für Fotografen. Das Titelbild zum Beispiel zeigt SAM. SAM kann sich bewegen wie ein Mensch beim Laufen. Und er kann schwitzen – aus 135 Drüsen. Mit SAM testen die Forscher an der Empa, wie gut ein neues Kleidungsstück den Schweiß durchlässt. Alle Fotos im Titelthema stammen wie üblich von Reto Schlatter, Zürich.

Titelthema

Prüfen

Wie ist faires Prüfen möglich? / von Willy Obrist und Christoph Städeli	15
Das Prüfen von überfachlichen Kompetenzen / von Andreas Frey und Lars Balzer	18
Fachgespräche handlungsorientiert durchführen / von Charlotte Nüesch, Annette Bauer-Klebl und Dieter Euler	23
Prüfen – Feind des Lernens / von Hans Kuster	26

RUBRIKEN

Aus dem Vorstand des BCH FPS: Spielen Sie ein doppeltes Spiel, Herr Wenger?	4
Rezension von Claudio Caduff: Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert	6
Die Folio-Grafik: Übertritte in die höhere Berufsbildung	7
Rudolf Strahm: Das Innovationszehntel wird nicht ausgeschöpft: Weckruf an die Berufsbildungsämter	9
Meine besten Lehrer	10
Der Folio-Cartoon von Michael Hüter	10
Aus dem Ausland: Die «Einfach-Lehre» in Singen am Hohentwiel	11
Tagebuch von Guido Abächerli: Wird das eine gute Woche?	12
Pausengespräch: Kollegiale Beratung – eine kleine Einführung	13
Der BCH und seine Sektionen	44
Zugesandt	45
Impressum / Call for Paper	46
Türschluss	47
Stelleninserat	42

AKTUELL

Die Bedeutung des Web 2.0 im Unterricht / von Georges Murbach	31
Förderung des Textverständnisses / von Roger Portmann	34
8. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tag / von Hans Jürg Zingg	41



TITELTHEMA / PRÜFEN

Seiten 14-29

Handlungsorientiertes Prüfen und Prüfen von überfachlichen Kompetenzen – das sind zwei Themen, die ein ohnehin schon heikles Geschäft noch anspruchsvoller machen. Neben methodischen Herausforderungen stellen sich auch grundsätzliche Fragen: Ist das Prüfen nicht eigentlich ein «Feind des Lernens», wie Hans Kuster (EHB) formuliert?



WENN JUGENDLICHE KAUM LESEN KÖNNEN

Seite 34

Rund ein Fünftel der Lernenden in der Berufsbildung kann höchstens einen sehr einfachen Text verstehen. Die Lernenden sind mit komplexeren Texten rasch überfordert. Wie kann man damit im Unterricht umgehen? Claudio Nodari, Didaktiker, rät von simplen «Verständnisfragen» ab.

Beat Wenger
ist Präsident des BCH; seit
1. Februar 2009 ist Wenger
Rektor des Gewerblich Industri-
ellen Bildungszentrums Zug;
beat.wenger@vd.zg.ch



SPIELEN SIE EIN DOPPELTES SPIEL, HERR WENGER?

Seit einigen Monaten ist der Präsident des BCH, Beat Wenger, Rektor des Gewerblich-industriellen Bildungszentrums Zug. Es gibt Personen, die sich an dieser Doppelrolle stören. Interview: Daniel Fleischmann

Seit einigen Monaten befindest du dich in einer Doppelrolle. Geht das zusammen: Rektor zu sein und Präsident des BCH? Ja. Ich arbeite sowohl als Rektor wie auch als Präsident des BCH mit kompetenten Berufsfachschul-Lehrpersonen zusammen. Ohne diese Zusammenarbeit geht es gar nicht: Weder eine Berufsfachschule noch ein Personalverband lassen sich ohne kompetente Kollegen führen. Zudem sind die Aufgaben, die ich als Rektor und als Präsident habe, im Grundsatz identisch. In beiden Rollen engagiere ich mich für die Entwicklung der Berufsbildung, für die Umsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes. Diese Tätigkeit bereitet mir grosse Freude.

Offenbar haben sich andere Leute an deiner Doppelrolle gestossen. Ich habe verschiedentlich Anfragen von Rektoren anderer Berufsfachschulen erhalten, ob ich nicht das Präsidium des BCH abgeben wolle – ich sei ja jetzt Mitglied der Schweizerischen Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen (SDK). Über diese Anfragen habe ich mich – gelinde gesagt – gewundert. In der Vergangenheit schien es eher erwünscht, denn unerwünscht zu sein, gemeinsam dem einen Ziel zu dienen: der Entwicklung einer starken Berufsbildung.

Du bist ja nicht der erste Präsident, der ins Rektorat wechselte. Das liegt offenbar nahe. Ich erachte es als ein Privileg, in der Berufsbildung arbeiten zu dürfen. Mir macht diese Arbeit derart viel Freude, dass sie auch einen Teil meiner privaten Zeit in Anspruch nimmt. Ein Netzwerk zu pflegen und eine Berufsfachschule zu führen – diese zwei Aufgaben ergänzen sich sehr gut.

Wo siehst du Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen BCH und SDK? Der BCH ist ein Personalverband, der sich schwergewichtig mit berufsständischen Anliegen und pädagogischen Aufgaben der Berufsfachschul-Lehrpersonen befasst. Die SDK setzt sich demgegenüber eher mit der Rolle der Institution Berufsfachschule im Berufsbildungssystem auseinander. Trotz dieser Differenz bin ich nicht der – oft zu hörenden – Auffassung, dass die SDK ein Arbeitgeberverband und der BCH ein Arbeitnehmerverband seien. Die Akteurinnen und Akteure einer Berufsfachschule sind alles Arbeitnehmende im Dienste eines Kantons und der Organisationen der Arbeitswelt. Natürlich sind die Aufgaben von Rektoraten und Lehrpersonen unterschiedlich; aber ich erachte beide Tätigkeiten als gleichwertig.

Wenn die Aufgaben so ähnlich sind, dann würde die Einrichtung gemeinsamer Gremien, ja vielleicht sogar eine Fusion Sinn machen. Zweifellos gibt es Themen, die die SDK und der BCH gemeinsam weiterentwickeln könnten. Ich nenne einige Themen: Bereiche der Lehrerbildung, Gender, Qualität, Kompetenzenportfolio, Innovationsprojekte nach BBG Art 54, besondere Leistungen im öffentlichen Interesse nach BBG Art 55, Fördermassnahmen von Lernstarken und Lernschwachen. Auch auf kantonaler Ebene wäre es richtig, etwa in Personalfragen, gemeinsam aufzutreten. Bei den Reformprozessen der Bildungsverordnungen funktioniert die Zusammenarbeit SDK und BCH bereits sehr gut. Ihre natürliche Grenze findet die Kooperation aber in der Grösse der beiden Verbände.

Der BCH ist im Milizsystem organisiert. Siehst du die Notwendigkeit einer Professionalisierung? Der BCH ist national und kantonal gut vernetzt; dies gewährleistet eine effiziente Arbeitsweise, die durch ein Milizsystem zu bewältigen ist. Für die erwähnte Umsetzung von Bildungsmassnahmen werden wir uns Gedanken über ein ausgewogenes Ressourcenmanagement machen müssen. Die Lehrpersonen – und damit der BCH – haben eine ganz wichtige Rolle bei der operativen Umsetzung vieler Ziele des neuen Berufsbildungsgesetzes.

Was macht dir Sorgen? Gerade diese Bildungsentwicklung bereitet mir etwas Sorge, weil ich das Gefühl habe, dass bei den Verbundpartnern nach den ersten Jahren

Ich habe das Gefühl, dass bei den Verbundpartnern nach den ersten Jahren eine gewisse Erlahmung eingetreten ist.

eine gewisse Erlahmung eingetreten ist. Beim BCH müssen wir zunehmend mehr Aufwand einplanen, um für die Umsetzung von Projekten das nötige nationale und regionale Netzwerk zur Verfügung zu haben, namentlich im Bereich der Bildungsmedien, Gender oder Kompetenzenportfolio. Im Bereich der Festigung des Organisationsgrades des BCH macht mir die zunehmende Verästelung der Lehrpersonenverbände in den Kantonen etwas Sorge; im Zuge der verschiedenen Reformprozesse werden Strukturen vermischt, und in einigen Kantonen sind Verunsicherungen bezüglich Anstellungsverhältnisse aufgetreten.

Anzeige

Für jede Gelegenheit **das richtige Lehrmittel.**



KOMPETENZORIENTIERTE BM-PRÜFUNGEN GEPLANT

Die geplante BM-Verordnung sieht vor, dass die schriftlichen BM-Abschlussprüfungen regional vorbereitet und validiert werden. Im einigen Kantonen der Nordschweiz sind bereits Vorbereitungen im Gang.

Anspruchsniveau und Umfang der Abschlussprüfungen im Fach Mathematik unterscheiden sich zwischen Schulen verschiedener Kantone stark. Dies zeigte 2006 eine Studie «Berufsmaturität Schlussprüfung Mathematik». Die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission (EBMK) unterstützt nun explizit Bemühungen zur regionalen Ausarbeitung von Abschlussprüfungen zur Vereinheitlichung der Prüfungsdauer und zur transparenten Bewertung im Fach Mathematik. Zudem will die EBMK im Hinblick auf das Inkrafttreten einer neuen eidgenössischen Berufsmaturitätsverordnung im Jahr 2009 und der anschliessenden Erarbeitung von Lehrplänen die Prüfungskonzepte in weiteren Fächern überprüfen lassen. In Art. 21 der neuen Berufsmaturitätsverordnung (Entwurf 28. Januar 2009) wird zudem eine Beteiligung der Fachhochschulen an der Vorbereitung und Durchführung der Abschlussprüfungen an den BM-Schulen postuliert.

Gemeinsamer Aufgabenpool

Lehrpersonen des Fachs Mathematik aus verschiedenen Deutschschweizer BM-Schulen haben zusammen mit Dozierenden der Fachhochschule Nordwest-

schweiz (FHNW) inzwischen festgestellt, dass ein Pool mit kompetenzorientierten Abschlussprüfungsaufgaben zur Vereinheitlichung der Studierfähigkeit und zur Qualitätssicherung beitragen kann. Eine Arbeitsgruppe von BM-Lehrpersonen des Fachs unter der Leitung von Prof. Dr. H.R. Schärer, FHNW, hat ein bestehendes Kompetenzmodell ausgewählt und in einem Bericht aufgezeigt, wie Mathematikprüfungen output- und kompetenzorientiert erstellt werden können (Berufsmaturität – auf dem Weg zu kompetenzorientierten Abschlussprüfungen, Schlussbericht der Arbeitsgruppe, Dezember 2008).

Gemeinsame Prüfungen in allen Fächern

Diese Grundlagen sollen nun in ein Projekt münden, an dem die Kantone AG, SO, BL und BS beteiligt sein dürfen. Es hat zum Ziel, vorerst in den Grundlagenfächern und anschliessend für alle Prüfungsfächer kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben zu entwickeln. Diese Aufgaben sollen in einem Aufgabenpool, der stetig erneuert wird, gesammelt werden. Dem Kompetenzmodell entsprechend muss dieser Pool Aufgaben mit verschiedenen Leitideen, Kompetenzdimensionen und Niveaustufen enthalten. Die einzelne Schule kann dann aus diesem Pool für die Prüfung eine Aufgabenserie zusammenstellen. Dies bedeutet, dass nicht jede Schule unbedingt die gleiche Prüfung vorlegt. Im Rahmen der Qualitätssicherung kann jedoch festgestellt werden, welche Kompetenzen mit welchen Leitideen auf welchem Niveau geprüft werden.

Auskünfte: Kathrin Hunziker, Abteilungsleiterin Berufsbildung und Mittelschule, Departement Bildung, Kultur und Sport, Aargau, kathrin.hunziker@ag.ch

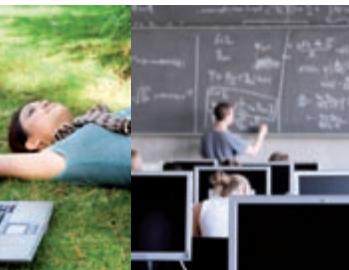


Kann man mit einem Hometrainer Druckluft erzeugen, die man für den Betrieb eines Rasenmähers einsetzt? Ja, man kann, wie diese Herren zeigen!
Foto: Romano P. Riedo (www.fotopunkt.ch)

SCHWEIZER JUGEND FORSCHT: BERUFSBILDUNG MACHT DRUCK

Rasenmähen ist gesund, vor allem wenn man es mit einem Hometrainer kombiniert. Wie das geht, zeigen drei junge Berufsleute aus dem Raum St.Gallen. Die drei Jugendlichen, Nicolas Jenny, Andreas Klingler und Roman Scherrer, haben an der diesjährigen Nationalen Preisverleihung von «Schweizer Jugend forscht» teilgenommen. Sie erhielten eine Sonderanerkennung und einen Sonderpreis. Insgesamt hatten sich 78 Personen aus der ganzen Schweiz dem Urteil der Jury gestellt – teilweise in Teams, teilweise einzeln. Zwanzig von ihnen kamen aus der Berufsbildung, das sind doppelt so viele wie 2008. Weitere spannende Projekte von Jugendlichen aus der beruflichen Grundbildung haben Themen wie: «Peak Oil – Die Menschheit auf dem Scheitelpunkt ihrer Entwicklung», «ReOrg – eine Modelleisenbahn räumt sich selbst wieder auf», oder «Alvar – Neugestaltung einer Lawinenverbauung».

Die vollständigen Projektbeschreibungen aus der Berufsbildung finden Sie unter www.bch-folio.ch (> Ergänzende Dokumente).



Wings Kursunterlagen. Willkommen in der Welt des Lernens.

Finden Sie jetzt auf www.wings.ch die optimalen Lehrmittel für Ihre PC-Anwenderschulungen oder lassen Sie sich persönlich beraten: 043 888 21 51.



WINGS
S O F T W A R E

Von **Claudio Caduff**

Furrer, M., Messmer, K., Weder, B.H., Ziegler, B. (2008). *Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert. 1914 bis 1989 – mit Blick auf die Gegenwart.* Zürich: Pestalozzianum, 35 Franken.



SCHWEIZER ZEITGESCHICHTE MIT DIDAKTISCHEM FEUERWERK

«*Ohne Herkunft keine Zukunft*», hat der deutsche Philosoph Odo Marquard mal treffend geschrieben. Das vorliegende Werk, als Studienbuch veröffentlicht, sei darum all jenen Lehrpersonen empfohlen, die ihre eigene Allgemeinbildung auch als wesentliche Grundlage ihres beruflichen Handelns erachten – unbesehen vom Fach, das sie unterrichten.

Im ersten Teil des Buches zeichnen Markus Furrer, Bruno H. Weder und Béatrice Ziegler die wichtigsten Entwicklungslinien der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert nach. Ganz bewusst lehnen sie sich dabei in Bezug auf Aufbau, Struktur und Themen an Eric Hobsbawms Klassiker «Das Zeitalter der Extreme». Die Reduktion der Schweizer Geschichte als Sonderfall lässt sich nicht mehr vertreten: Der Kleinstaat, das zeigt das Werk sehr eindrücklich, nahm am europäischen Krisenzyklus des 20. Jahrhunderts intensiv teil, im Katastrophenzeitalter (1914-1945), in der Nachkriegszeit und im Golden Age (1945-1973), in den Krisenjahrzehnten (1973-1989/91) sowie in der jüngsten Zeit des Umbruchs und des Aufbaus (1989/91 bis zu Gegenwart). Die enge Verzahnung mit der europäischen Geschichte lässt sich auch gut an den thematischen Schwerpunkten erkennen: die Bedeutung der Weltkriege, die

ökonomische Entwicklung, die Geistige Landesverteidigung und die Bedeutung der Linken, die Schweiz und die europäische Integration, Genderaspekte, Migrationsgesellschaft und plurikulturelle Gesellschaft, Ethnonationalismus und Populismus, die Schweiz im Kalten Krieg, Aussenpolitik im globalen Kontext (UNO, Nord-Süd), Transformationsprozesse in Osteuropa und deren Auswirkungen auf die Schweiz. Einem neuen historischen Ansatz folgend, schenken die Verfasserin und die Verfasser auch den historischen Debatten und mithin den kontroversen Standpunkten, unterschiedlichen Interpretationsansätzen und disparaten Geschichtsbildern verstärkt Beachtung.

Der geschichtsdidaktische Teil des Buches orientiert sich am Postulat Reflexivität und Tiefenschärfe. Kurt Messmer zündet hier ein didaktisches Feuerwerk, das bei den Leserinnen und Lesern lange andauernde Wirkung erzielen wird. Einzigartig ist dabei, wie eine Vielzahl von Grundideen, Konzepten usw. – alle veranschaulicht mit Beispielen – ein dichtes fachdidaktisches Netz entstehen lässt.

Ob des knappen Umfangs der Rezension können hier nur einige Funken wiedergegeben werden. Bei den Pflöcken, die das geschichtsdidaktische Feld abstecken,

leuchtet zum Beispiel immer dann eine Warnlampe auf, wenn das Modalverb «müssen» in geschichtlichen Darstellungen einfließt. Es muss die Frage gestellt werden: Wer musste «müssen», oder wer hätte keineswegs «müssen» müssen? Ganz wichtig ist auch die Multiperspektivität: Der historische Scheinwerfer lässt ver-

Kurt Messmer zündet hier ein didaktisches Feuerwerk, das bei den Leserinnen und Lesern lange andauernde Wirkung erzielen wird.

schiedene Bilder entstehen. Und Mythen werden nicht einfach als solche disqualifiziert: Keine Geschichte ohne Geschichte der Geschichte, lautet hier die Losung. Auch zahlreiche konkrete didaktische Anweisungen sind eingeflochten. So wird der wirksame Einsatz von Filmen im (Geschichts-)Unterricht knapp erläutert. Und die Bedeutung der Ergebnissicherung wird so auf den Punkt gebracht (bevor Beispiele folgen): Es «muss die Devise zwingend heissen: «Sack zumachen!» – oder in Wandtafelsprache: «Wir halten fest...»» (S. 255) Kurz: Ein Werk, das (historisch und didaktisch) bildet – und auch als Ferienlektüre geeignet ist.

Der Rezensent **Claudio Caduff** arbeitet als Dozent am ZHSH; zudem gibt er ein kleines Pensem als BM-Lehrkraft in Geschichte und ist in der Sek-1-Lehrerausbildung an der PH Zentralsschweiz tätig. claudio.caduff@phzh.ch



Anzeige

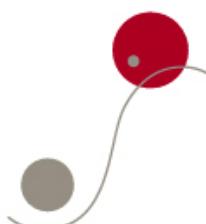
weiterbildungen praxisnah und wirksam

coaching und organisationsberatung

aktuelle angebote:

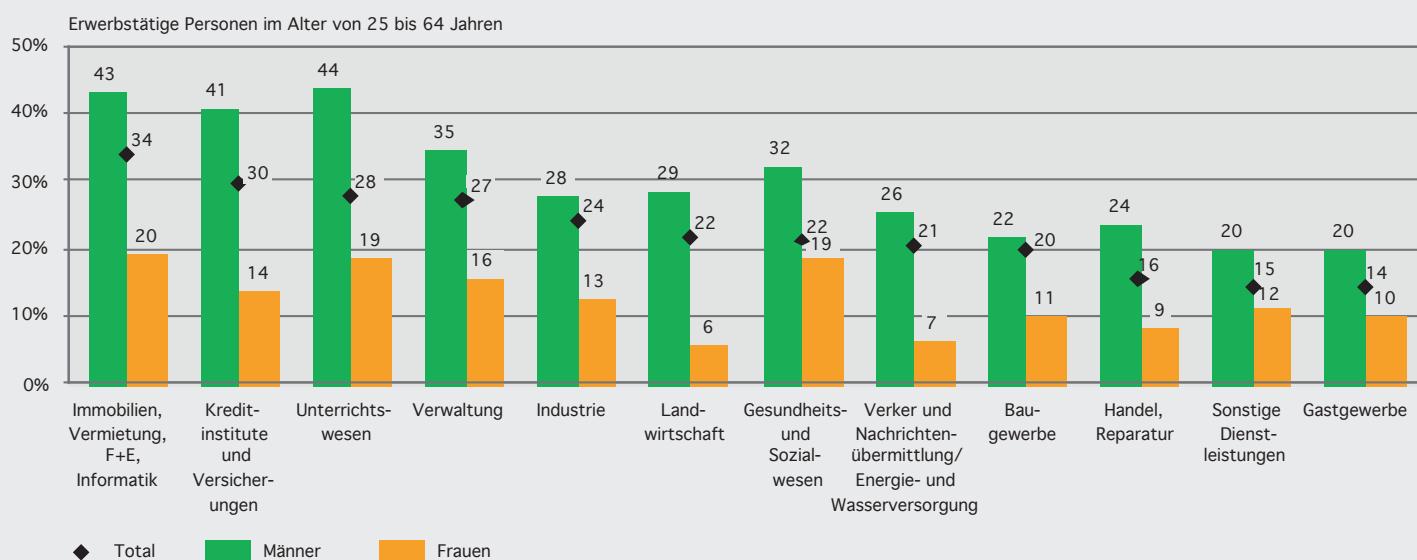
**friedrich glas: best practice in mediation
brigitte lämmle: intuition für profis
haim omer: neue autorität: lösungen für die schule**

weitere informationen: www.systemische-impulse.ch



institut für systemische impulse,
entwicklung und führung gmbh
hornbachstrasse 50 8034 zürich
t+41 (0)44 3898430 f+41 (0)44 3898515
systemische-impulse.ch
info@systemische-impulse.ch

Übertritt in die höhere Berufsbildung nach Wirtschaftszweig und Geschlecht im Jahr 2008



JEDE VIERTE PERSON MIT EFZ MACHT AUCH EINE HÖHERE BERUFSBILDUNG

Im Jahr 2008 verfügten knapp 25% der erwerbstätigen Personen mit einer Berufsausbildung auf Sekundarstufe II auch über einen Abschluss der höheren Berufsbildung. Bei den Männern ist dieser Anteil deutlich höher als bei den Frauen (Män-

ner: 30%; Frauen: 14%). Der Unterschied nimmt hauptsächlich im Alter zwischen 25 und 40 Jahren zu: In dieser Zeit steigt die Übertrittsquote bei den Männern rasch an, während sie bei den Frauen stagniert. Es kann davon ausgegangen werden, dass Frauen häufiger aus familiären Gründen auf eine höhere Berufsbildung verzichten. Die Beteiligung in der höheren Berufsbildung unterscheidet sich auch je nach Wirtschaftszweig. So besteht bei einer Person aus dem Sektor «Immobilien, Vermietung,

Informatik, Forschung und Entwicklung» eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Abschluss der höheren Berufsbildung erworben hat, als bei einer Person aus dem «Gastgewerbe». Gemessen an der Zahl aller erwerbstätigen Personen liegt der Anteil an Personen mit höherer Berufsbildung bei 17% – exakt so viele haben einen Hochschulabschluss.

Quelle: Personen mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung auf dem Arbeitsmarkt, Bundesamt für Statistik 2009; www.bfs.admin.ch; Basis: SAKE 2008

Anzeige



Studienangebot Facility Management

Bachelor-Studiengang
Master-Studiengang (ab Herbst 2009)

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

www.lsfm.zhaw.ch

2008



Heft 1/2008
Individuelle Begleitung



Heft 2/2008
Blühen Sie bei der Arbeit auf?



Heft 3/2008
Gute Klassenführung



Heft 4/2008
Handlungskompetenzen



Heft 5/2008
Gender



Heft 6/2008
Mut zur Lücke

2009



Heft 1/2009
Lernen



Heft 2/2009
Schulführung

**Werden Sie Mitglied von BCH I FPS.
Oder abonnieren Sie die Zeitschrift der
Lehrerinnen und Lehrer an Berufsfachschulen!**

Zeitschrift Folio
6 Ausgaben im Jahr
50.00 (im Ausland 70.00)

Mitgliedschaft BCH I FPS
130.00 (für Pensen unter 50%
100.00) (inklusive Folio-Abo)

BCH Newsletter
12 Ausgaben im Jahr
kostenlos: www.bch-fps.ch

Kontakt: info@bch-fps.ch

Folio

**DIE ZEITSCHRIFT DES BCH I FPS
FÜR LEHRPERSONEN IN DER
BERUFSBILDUNG**

Weckruf an die Berufsbildungsämter

Was soll man tun bei Lehrstellenmangel? Bei der Integration von schulisch schwächeren Jugendlichen? Bei Schulabgängern aus bildungsfernen Schichten? Bei der Ausdehnung des individuellen Coaching für Jugendliche? Bei der Förderung des Lehrstellenangebots? – Diese Fragen werden in den nächsten Monaten angesichts der Rezession wieder hochgradig aktuell. Und dazu brennt natürlich die Frage der Finanzierung, vor allem auch angesichts der Budgetkürzungen in den Kantonen.

Aber: Nicht die Finanzierung dieser Sondermassnahmen ist das Hauptproblem! Denn das Geld wäre vorhanden, wenn es nur abgerufen würde. Was viele Lehrpersonen, Schulleiter und kantonalen Berufsbildungsämter nicht wissen oder bisher nicht ausnützten, ist die Tatsache, dass es im Berufsbildungsgesetz des Bundes eine Rechtsgrundlage gibt, mit welcher der Bund für «besondere Leistungen im öffentlichen Interesse» zusätzliche Mittel für die Lehrstellenförderung ausrichten kann – zum Beispiel für «Massnahmen zu gunsten der Integration Jugendlicher mit schulischen, sozialen oder sprachlichen Schwierigkeiten in der Berufsbildung», für «Massnahmen zur Sicherung und Erweiterung des Lehrstellenangebots» und so weiter (BBG Artikel 54, 55 und 59). Dabei kann der Bund für Projekte in den Kantonen bis 60 Prozent, in «begründeten Ausnahmen» sogar bis 80 Prozent der Kosten bezahlen. Bei den normalen Aufwendungen der Berufsfachschulen betragen die Bundesbeiträge bekanntlich nur 22,5 Prozent der anrechenbaren Kosten.

Dieser «Innovationszehntel» – oder besser «Schwerpunktzehntel» – ist im BBG vom Parlament aufgenommen worden, damit der Bund eben schwerpunktmaßig besondere Förder- und Integrationsmassnahmen zusätzlich finanzieren kann. «Zehntel» heisst dieser Sonderposten, weil das Parlament 10 Prozent der gesamten, schweiz-

weit für die Berufsbildung eingesetzten Mittel in solche Schwerpunktbereiche stecken wollte. Derzeit sind das etwa 50 bis 60 Millionen Franken pro Jahr. Allerdings hatte die Beanspruchung von Mitteln aus diesem Schwerpunktzehntel bisher einige Fussangeln. Das BBT verhielt sich als Battenklemmer und stellte sich auf den Standpunkt, die Kantone müssten von sich aus Projekte vorlegen und Finanzierungsge- suchen stellen. (In den Kommissionsproto- kollen habe ich keine Hinweise gefunden, dass der Gesetzgeber derart hohe Hürden vorsehen wollte.) Wegen dieser Hürden wurden die Mittel des Innovations- oder Schwerpunktzehntels bisher nur zu etwa 60 Prozent ausgeschöpft. Von 2004 bis 2008 sind von den kumuliert 260 Millio- nen Franken des Innovationszehntels nur 160 Millionen beansprucht worden. 100 Millionen sind nicht abgeholt worden und gingen an die Bundeskasse zurück.

Nun sieht das BBT vor, für die Aufwendungen im Case Management sogar bis 80 Prozent der Kosten aus dem Innovations- oder Schwerpunktzehntel auszuzahlen. Das ist eine positive Nachricht. Case Management (ein schrecklicher Ausdruck) bezeichnet das amtliche Verfahren zur Einleitung einer individuellen Betreuung Jugendlicher, ein individuelles Coaching von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten, mit Schulschwierigkeiten oder erschwerter Berufswahl bereits ab dem 7. oder 8. Schuljahr, danach auch bei der Lehrstellensuche, während der Berufslehre und bis zur vollständigen Berufsintegration.

Diese Finanzierungserleichterung ist eine positive Botschaft aus dem BBT. Nun ergeht der Weckruf an die Berufsbildungsämter und die Schulleiter: Rufen Sie diese Bundesgelder ab! Einige Kantone, zum Beispiel der Aargau, sind vorbildlich im individuellen Coaching durch Case Management. Andere Kantone müssen erst noch wach- gerüttelt werden.



En matière de formation professionnelle, les cantons pourraient être plus innovateurs! Entre 2004 et 2008, sur les 260 millions accumulés grâce aux 10 % de la participation fédérale à des projets, seuls 160 millions de francs ont été utilisés.

[www.bch-folio.ch \(1309_strahm_f\)](http://www.bch-folio.ch (1309_strahm_f))

»Meine besten Lehrer

Sebastian Schallberger lernt Hochbauzeichner und ist im 3. Lehrjahr. Foto von Daniel Fleischmann.



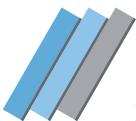
ENDLICH AUCH RESPEKT

«Ich bin sehr angetan von unsren Lehrern an der gestalterischen BM. Sie machen ihre Arbeit gut. Die einen sind vielleicht ein wenig begabter im Umgang mit Schülern als andere. Wichtig ist, das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler aufzubauen, damit ein lockerer Umgang möglich ist. An dieser Schule spüre ich zum ersten Mal, dass Schüler und Lehrer sich respektieren. Ein interessanter Unterricht entsteht, indem in die Klasse gefragt wird; der Schüler wird in den Unterricht miteinbezogen. Das macht den Unterricht lebendig und hält die Schüler auf Trab. Viele Lehrer haben zu viel Angst davor, in ihrer Autorität untergraben zu werden, wenn sie zu sehr auf die Schüler eingehen.»

DER FOLIO-CARTOON VON MICHAEL HÜTER



Anzeige



DLS
Lehrmittel AG

Dienst - Leistung - Schulbuch
Seit 1992 ein zuverlässiger Partner für Ihre Lehrmittel.

DLS Lehrmittel AG
Speerstrasse 18
CH-9500 Wil
Tel 071 929 50 20
Fax 071 929 50 30
E-Mail dls@tbwil.ch

Lehrmittel bequem und
einfach einkaufen.

Ihre Vorteile

- Alle Lehrmittel aus einer Hand
- Kurze Lieferzeiten
- Portofreie Lieferung an Ihre Schuladresse
- Kompetente Beratung
- Attraktive Rabatte & Rückgaberecht
- Internet-Shop mit diversen Möglichkeiten

Gerne stellen wir Ihre Lieferung nach Ihren Wünschen zusammen.

DLS Internet-Shop

www.dls-lehrmittel.ch



STÖRUNG GEHT VOR UNTERRICHT

Nahe an der Schaffhauser Grenze ist seit bald zwei Jahren ein bundesweit einmaliges Projekt im Gang. In der «Einfach-Lehre» können Jugendliche Maschinen- und Anlagenführer lernen – fast nur in der Schule.

Im vergangenen Sommer haben in Deutschland rund 100'000 Jugendliche vergeblich eine Lehrstelle gesucht. Diese Zahl dürfte sich in den kommenden Jahren kaum ändern: Der Anteil der deutschen Jugendlichen, der ohne Berufsausbildung bleibt, stagniert seit etwa zehn Jahren auf dem hohen Niveau von 15% (Schweiz: 10%).

In Deutschland sind Jugendliche, die über höchstens einen Hauptschulabschluss verfügen und keine weiterführende Schule besuchen, berufsschulpflichtig, auch wenn sie keine betriebliche Ausbildung beginnen. Das hat dazu geführt, dass die Schulen viele Übergangsangebote entwickelten: Das Kooperative Berufsvorbereitungsjahr, das Berufseinstiegsjahr, das Berufsintegrationsjahr und viele mehr.

In Singen hat die Hohentwiel Gewerbeschule nun die «Einfach-Lehre» konzipiert, die sich an schulisch schwache Jugendliche richtet. Diese Ausbildung wird als Versuch seit dem Schuljahr 07/08 für den zweijährigen Ausbildungsberuf Maschinen- und Anlagenführer angeboten und führt zum ordentlichen Abschluss. Eine erste Klasse mit zwölf Jugendlichen steckt in diesen Wochen in den Schlussprüfungen.

Die Jugendlichen erhalten in der Berufsschule nicht nur theoretischen, sondern auch praktischen Unterricht; die dazu nötigen Werkstätten sind vorhanden. Das von

der Kammer geforderte Minimum an betrieblicher Arbeit (zwölf Wochen pro Jahr) absolvieren die Jugendlichen in Praktika. An der Hohentwiel-Gewerbeschule ist die Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer auf den Schwerpunkt Metall-Kunststofftechnik beschränkt. Weitere mögliche Schwerpunkte sind Lebensmitteltechnik, Textiltechnik, Druckweiterverarbeitung. Zentrales Element der Ausbildung sind neben fachlichen Fragen soziale Themen. Hermann Heiser, Projektverantwortlicher: «Diese Jugendlichen haben oft erhebliche Defizite im Umgang. Viele wissen nicht, wie man Bitte und Danke sagt, ihre Gewaltbereitschaft ist erhöht.» Da biete der Unterricht an einer Schule – im Vergleich zu einer dualen Lehre – viele Möglichkeiten. So findet in der ersten Woche kein Unterricht statt. Stattdessen wird der Hegau-Vulkan «Mägdeberg» erkundet und untereinander Bekanntschaft geschlossen. Einige Lehrkräfte verfügen über erlebnispädagogische Fähigkeiten. An zwei weiteren Tagen geht es unter externer Leitung um das Thema «Gewalt». Alle diese Themen ziehen sich dann durch das weitere Unterrichtsgeschehen. Hermann Heiser: «Immer wo Störungen auftreten, werden sie sofort angesprochen. Störung geht vor Unterricht.»

Mit dem Erreichten ist Heiser sehr zufrieden: «Die Jugendlichen sind motiviert und lernen wirklich gut.» Von den zwölf Lernenden nehmen sechs eine weitere Berufslehre in Angriff; die anderen suchen Arbeit im gelernten Beruf. Das Projekt wird nun auf das Land Baden-Württemberg ausgeweitet: Auf das Schuljahr 2009/2010 haben alle Berufsschulen die Möglichkeit, Angebote zu entwickeln und von der öffentlichen Hand finanzieren zu lassen. Auch an der Hohentwiel Gewerbeschule würde man ganz gerne ausbauen und andere zweijährige Lehren anbieten. Aber der Aufwand dafür ist gross. Heiser: «Es ist nicht einfach, Praktikumsplätze zu finden, auch wenn die Betriebe mit den Erfahrungen sehr zufrieden sind.» DF



Singen: Der erste Schultag in der «Einfach-Lehre» findet auf einem erloschenen Vulkan statt.

ENERGIEEFFIZIENTE NUTZUNG VON IT-GERÄTEN

Die heranwachsende Generation ist gefragt. Der sorgfältige Umgang mit der Umwelt ist heute wie auch in Zukunft ein zentrales Thema. Deshalb hat es sich das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zum Ziel gemacht, junge Leute im Umgang mit der Umwelt – dazu gehört der Verbrauch von elektrischer Energie – auszubilden. Das BFE (Bundesamt für Energie) und der «Swico» (Schweizerischer Wirtschaftsverband der Anbieter von Informations-, Kommunikations- und Organisationstechnik) erarbeiteten entsprechende Ausbildungsunterlagen. Mit ihnen lernen die jungen Leute die Möglichkeiten kennen, IT-Arbeitsplätze energieeffizient zu nutzen, beim Entwurf von Netzwerken auf den Energieverbrauch zu achten und damit Kosten zu sparen. Außerdem wird vermittelt, wie sie selber die Benutzer von IT-Geräten zum Thema «Energieeffizienz» beraten können.

Die vorbereiteten Lektionen stehen im Internet unter www.energiebrain.ch gratis zur Verfügung, vier davon sind interaktiv und via educanet2 erhältlich.

FREMDSPRACHEN LERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN

Computer sind nicht nur zum Chatten da. Ein Projektteam hat im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes Zürich zwanzig Unterrichtsszenarien entwickelt, mit denen Lernende mit Einsatz von ICT Sprachen lernen können. Eine Broschüre führt in die Thematik ein. Die ersten acht Szenarien unterstützen individualisiertes, selbstverantwortliches Lernen; Szenario 2 etwa weist hin auf aktuelle Radiosendungen auf Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch; Szenario 5 erlaubt, Online-Wörterbücher kennen zu lernen und mit gedruckten vergleichen.

Kontakt: bd@ksry.educanet2.ch; www.sprachlernplattform.ch

Wird das eine gute Woche?

Brauchen wir PISA-Studien?



Guido Abächerli ist Prorektor und Leiter Wirtschaft am Bildungs Zentrum Zürichsee; guido.abaecherli@bzzuerichsee.ch.

Montagmorgen am Bahnhof. Ich fahre nicht zu meinem normalen Arbeitsort, sondern in die wirtschaftliche Hauptstadt der Schweiz. Die Zeit der Lehrabschlussprüfungen hat begonnen. Wir starten heute mit den praktischen Prüfungen im Detailhandel. Ich freue mich auf einen ganzen Tag in Lebensmittelgeschäften.

Lehrpersonen an Berufsfachschulen fragen sich immer wieder: Zahlt sich unser Engagement aus? Eines unserer Hauptziele ist die Vorbereitung der Lernenden auf die LAP. Zudem wollen wir sie für die Weiterbildung motivieren. Dabei müssen wir einen Leitsatz des Schweizer Pädagogen Jean Piaget beherzigen: «Der Lehrer sollte dem Schüler beim Lernen nicht im Wege stehen.»

Montagmorgen beim Umsteigen vom Zug auf das Tram. Ich warte an der Haltestelle in der Nähe eines Gymnasiums. Auffällig viele Jugendliche gehen zusammen mit Vater oder Mutter in Richtung Schulgebäude. Ist es in diesem Stadtteil so gefährlich, dass die Gymnasiasten auf dem Schulweg von den Eltern begleitet werden müssen? Aber bald ist es klar: Heute finden die jährlichen Aufnahmeprüfungen ans Gymnasium statt. Erleichtert, dass es doch nicht das allgemeine Problem der Jugendgewalt ist, steige ich ins Tram und fahre zum Prüfungsamt.

In vielen Bereichen führt ein höherer Einsatz nicht zu proportional besseren Erfolgen. Gerade in der Schule gibt es keine Linearität zwischen perfekt vorbereitetem Unterricht und Spitzenleistungen. Hier stellt sich uns die Frage, was können wir positiv beeinflussen und was ist schlicht auf glückliche Umstände zurückzuführen? Amerikanische Studien zeigen scheinbar, dass Studenten von «chaotisch» arbeitenden Professoren an Prüfungen nicht signifikant schlechter abschneiden.

In der heutigen Zeit, in der alles gemessen wird, will man auch die Schulleistungen messen und vergleichen. Dabei besteht die Gefahr, dass nur das zur Geltung kommt, das auch messbar ist. Komplexe Prozesse werden in Miniprozesse aufgeteilt. Wie Terry Hyland von der University of Bolton schreibt, führt das dazu, dass Bildungsideale ersetzt werden durch verordnete Fähigkeiten. Am Schluss bleiben nur noch Bruchstücke übrig. Damit die Vereinfachung nicht sofort transparent wird, führt man gescheite, möglichst englische Fachbegriffe ein; Output, Outcome, Performance-Measuring. Die Ergebnisse der Messungen werden in Rangpunkte umgerechnet, die Skalierung wird weggelassen, die Summe der Punkte führt zu einer Rangliste, die veröffentlicht wird, und plötzlich sprechen alle von har-

ten, empirisch nachgewiesenen «Facts». Alle diskutieren mit, obwohl die wenigsten die Details kennen.

Montagmorgen im Laden eines Grossverteilers, 30 Minuten vor Ladenöffnung. Hektik herrscht seit einiger Zeit. Da werden unzählige Gestelle eingeräumt und ausgeräumt. Der Duft von frisch gebackenem Brot weckt Emotionen. Die Kandidatin beantwortet souverän eine Frage nach der anderen. Welche Eigenschaften hat Olivenöl aus der Toskana? Welche Nahrungsmittel empfehlen Sie einer Sportlerin? Wo gehen die Kundenströme durch? Was unternehmen Sie, wenn im Laden Feuer ausbricht? Welche Zusatzverkäufe zu Erdbeeren sind sinnvoll? Wie beurteilen Sie die Sortimentsgestaltung? Ich bin immer wieder erstaunt, wie viel die Lernenden am Ende einer Lehre wissen müssen.

Die Prüfung ist beendet. Wir wünschen der Kandidatin viel Erfolg und fragen sie, was sie nach der Lehre machen wolle. Sie will die Berufsmaturitätsschule für Erwachsene absolvieren und nachher ein Studium in Angriff nehmen. Da wissen wir, dass sich der grosse Einsatz unserer Lehrerinnen und Lehrer gelohnt habt. Montagmorgen ... es wird eine sehr gute Woche, auch ohne PISA-Studie.



MANCHMAL IST ES BESSER, IN SEE ZU STECHEN

Urs Mühle war von 1990 bis 1994 Dozent an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit in St. Gallen; seit 1994 ist er bei GeKom GmbH als Berater tätig; urs.muehle@gekom.ch. Die Fragen stellte Daniel Fleischmann.

Sie bieten Beratung für kollegiale Beratung an.

Warum ist das überhaupt nötig? Fachlich gute kollegiale Beratung – übrigens verwendet man in der Sozialarbeit den Begriff der Interview – bietet mehr als der Erfahrungsaustausch in der Pause. Sie ist strukturiert, moderiert, methodisch und versammelt Personen mit unterschiedlichem Einsatzgebiet. Das sind gleich vier Ansprüche; da macht eine ein- bis zweitägige Einführung durch Fachleute Sinn.

Und danach können die Lehrpersonen loslegen? Ja. Es ist aber sehr sinnvoll, wenn die Beratungsperson nach vielleicht drei kollegialen Beratungen eine Sitzungssequenz besucht und Fehler korrigiert. Ebenso haben sich Workshops nach etwa einem Jahr bewährt. So richtig gut läuft erst dann.

Sie haben vier Kriterien genannt, denen kollegiale Beratung genügen muss. Können Sie diese Kriterien noch konkretisieren? Kollegiale Beratung findet in Sitzungszimmern statt und wird durch eine Person geleitet, die zu Neutralität verpflichtet ist. Weil diese Person auch eine Kollegin oder ein Kollege ist, verlangt das ein hohes Rollenbewusstsein. Zweitens ist es gut, wenn sich Personen aus unterschiedlichen Abteilungen kollegial beraten. Lehrerteams haben oft eine zu ähnliche Sicht auf ein Problem; wir aber erhoffen uns unerwartete Rückfragen, neue Ideen. Wichtig ist schliesslich, dass kollegiale Beratung regelmässig stattfindet und wenig Aufwand macht. Als Protokoll dienen zum Beispiel fotografierte Flipcharts.

Kollegiale Beratung ist eine Forderung von Bildungsbehörden, die beides wollen: Qualitäts sicherung und Sparen. Kollegiale Beratung ist tatsächlich eine billige Form der Schulentwicklung. Aber sie stösst zum Beispiel dort an Grenzen, wo emotionale Themen verhandelt werden müssen. Solche Themen machen es Kolleginnen oder Kollegen schwer, die Rolle der neutralen Moderati-

on zu wahren oder gute Ratschläge zu entwickeln. Hier ist Supervision nötig.

Über welche Themen kann man denn kollegial beraten? Häufig kommen psychosoziale Fragen zur Sprache: Schwierige Eltern, anspruchsvolle Beziehungen mit Lernenden, belastende Erlebnisse oder Ohnmachtsgefühle.

In einem Leitfaden zur kollegialen Beratung sprechen Sie davon, dass man Situationen auch mal verschlimmern müsse. Es gibt eine positive Kraft des negativen Denkens. Manchmal macht es Sinn, sich zu überlegen, was man alles unternehmen müsste, um eine schwierige Situation noch viel verzweifelter zu machen. Das ist eine einfache und fruchtbare Frageform. Sie endet häufig humorvoll – eine gute Basis, sich dann der umgekehrten Frageform zuzuwenden.

Sie erwähnen in Ihrem Leitfaden auch metaphorische Interventionen. Wie verlaufen diese? Manchmal hilft es, sich eine ausweglos scheinende Situationen bildhaft vorzustellen. Jemand denkt dann vielleicht an ein Schiff auf unruhigem Wasser, vielleicht sogar bei Sturm. Im zweiten Schritt bleiben die Teilnehmenden in diesem Bild und fragen, wie das Schiff gerettet werden könnte. Man könnte vielleicht die Segel streichen, alle Gegenstände sichern, Notrufe aussenden. Schliesslich ist zu fragen, was denn diese bildhaften Massnahmen im konkreten Problemfall darstellen könnten: Was also könnte es heißen, die Segel zu streichen?

Kommt man so wirklich zu Lösungen, an die man vorher noch nicht dachte? Ja, in der Tat. Wichtig und zugleich schwierig aber ist es, Metaphern zu finden, die ergiebige sind und nicht zu falschen Assoziationen verleiten.

Bezug des erwähnten «Leitfadens»: www.gekom.ch

Ständig unter Strom!





In der Empa-Abteilung «Akustik» wird «Lärm», das heisst zum Beispiel die Schalleistung eines Bohrers, in einem schallgedämpften Raum mit Schalldruck- und Schallintensitätsmethoden gemessen.

Wie man aus mehreren Richtungen messen kann

Die Bildungs- und Lehrpläne geben den Lehrpersonen viele Freiheiten bei der Gestaltung von Prüfungen. Eine erweiterte Prüfungskultur – «Open-Book»-Prüfungen oder Anwendungsaufgaben zum Beispiel – verlangt aber klare Absprachen mit den Lernenden.

Text von Willy Obrist und Christoph Städeli

In diesem Beitrag gehen wir auf vier grundlegende Fragen zum Prüfen und Bewerten ein – erst eine Klärung der Voraussetzungen ermöglicht faires Prüfen. Dann behandeln wir vier Themen, die bei der Umsetzung einer erweiterten Prüfungskultur häufig diskutiert werden: «Open-Book»-Prüfungen, Spickzettel, Prüfungen im Team schreiben und Anwendungsaufgaben.

VIER ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

In den letzten Jahren wurden vielerorts neue Lehrpläne und Ausbildungsverordnungen eingeführt, in denen das Lernen primär als aktiver und zielorientierter Prozess umschrieben wird. Die Lernenden sollen allein oder im Team fachlich relevante und anspruchsvolle Problemstellungen bearbeiten. Dabei sollen sie vermehrt miteinander kommunizieren, ausserschulische Informationsquellen nutzen, schrittweise die Verantwortung für das eigene Tun übernehmen und ihr Vorgehen selbst überwachen und beurteilen. Solche Vorgaben sollten nun auch beim Prüfen und Bewerten vermehrt ins Spiel kommen. Prüfungsformen, die an die neuen Anforderungen angepasst sind, gestehen den Lernenden auch mehr Freiheiten zu. Folgende Fragen helfen bei einer Standortbestimmung.

Wer prüft? Grundsätzlich kommen hier zwei Möglichkeiten in Betracht, die Fremd- und die Selbstevaluation. Bei der Fremdevaluation überprüft die Lehrerin oder der Aus-

bildungsverantwortliche, ob und wie gut die Ziele erreicht wurden. Bei der Selbstevaluation beurteilen die Lernenden selber, wieweit sie die Ziele erreicht haben.

Was wird geprüft? In Form von Lern- oder Leistungszielen werden in den Ausbildungsverordnungen und Lehrplänen die Inhalte, das entsprechende Anspruchsniveau und die zu überprüfenden Kompetenzen festgehalten. Ausgehend von diesen Vorgaben, sind bei der Konstruktion einer Prüfung unterschiedliche Fragen und Aufgabenstellungen zu berücksichtigen. Es braucht Aufgaben, bei denen Wissen abgefragt wird, während andere das Verständnis überprüfen, eine Anwendung des Gelernten verlangen oder eine Problembearbeitung ins Zentrum rücken. Neben der Fachkompetenz werden heute vermehrt auch Elemente der Methoden- oder Sozialkompetenz überprüft und mit einer Note in die Gesamtbeurteilung einbezogen.

Wie wird geprüft? Zu unterscheiden ist zwischen schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfungen, bei denen etwas über einen längeren Zeitraum entwickelt wird und neben der Fachkompetenz auch andere Kompetenzen zur Anwendung kommen. Für die schriftlichen Prüfungen steht eine breite Palette von Bearbeitungsformen zur Verfügung, etwa Kurzantwortaufgaben, Multiple-Choice-Fragen oder umfassende Fallbearbeitungen. Bei mündlichen Prüfungen unterscheiden wir die Formen des Prüfungsgesprächs und der Präsentation, die häufig am Ende einer Projektarbeit stattfindet. Die praktischen Prüfungen können sowohl in der Schule als auch im Be-

trieb durchgeführt werden. Im schulischen Kontext werden in vielen Bildungsgängen Abschlussarbeiten geschrieben, bei denen die Kandidaten in Kleingruppen eine Problemstellung bearbeiten und ihre Erkenntnisse festhalten. Diese Formen bezeichnen wir auch als prozessorientierte Prüfungsformen, da neben dem Produkt auch der Arbeitsprozess beurteilt wird.

Wie wird beurteilt? Bei den schriftlichen und den mündlichen Prüfungen werden die erreichten Punkte zusammengezählt und benotet. Häufig wird zur Berechnung der Noten eine Formel eingesetzt. Bei der Beurteilung von prozessorientierten Prüfungen werden Beobachtungskriterien beigezogen, die dann auf einer Einschätzskala bewertet werden. Die Anzahl Punkte kann wiederum in eine Note umgewandelt werden, oder die Qualität der Arbeit wird in einem Bericht festgehalten. Nicht alles soll abschliessend, also mit einer Ziffernote, bewertet werden. Im Verlauf des Unterrichts

Neben der Fachkompetenz werden heute vermehrt auch Elemente der Methoden- oder Sozialkompetenz überprüft und benotet.

kann die Lehrperson auch Rückmeldungen geben, die nicht benotet sind. Gerade bei den prozessorientierten Prüfungen lassen sich nie alle Dimensionen beurteilen.

ERWEITERTE PRÜFUNGSKULTUR

Die «Open-Book»-Prüfung Bei einer «Open-Book»-Prüfung können sämtliche Hilfsmittel eingesetzt werden, zum Beispiel

Eine Prüfung ist dann fair, wenn Schüler nur bezüglich derjenigen Lerninhalte geprüft werden, die auch Gegenstand des Unterrichts waren, und sie dürfen auch nur auf dem Niveau geprüft werden, das im Unterricht verfolgt wurde. Ein Lehrender, der reines Faktenwissen vermittelt, darf in der Prüfung nicht verlangen, dass der Schüler selbstständig Zusammenhänge analysiert, Bewertungen vornimmt und Konzepte entwickelt.
(Dieter Euler/Angela Hahn 2004, 177).

Fachbücher, Nachschlagewerke oder Taschenrechner. Diese Art von Prüfung ist dann angebracht, wenn die Lernenden das Basiswissen gut verstanden haben und wenn in der Prüfung Problembearbeitungsaufgaben zu lösen sind. Zur Vorbereitung auf die Prüfung können die Lernenden ihre Hilfsmittel präparieren, etwa indem sie relevante Begriffe, Definitionen, Arbeitsweisen und Hilfestellungen durch Markierungen hervorheben. Während der Prüfung können sie dann auf die erarbeiteten Begriffe und Strukturen zurückgreifen. Moore und Jensen (2007) konnten in einer Studie mit Biologiestudentinnen und -studenten nachweisen, dass sich bei «Open-Book»-Prüfungen auch negative Effekte feststellen lassen. Verglichen mit Prüflingen, die ihre Hilfsmittel an der Prüfung nicht verwenden können, bereiten sich die Lernenden weniger gewissenhaft vor und müssen sogar bei Fragen zum Basiswissen in ihren Büchern blättern, um die richtige Lösung zu finden. Sie verlieren so wertvolle Zeit und können die Vorteile der «Open-Book»-Prüfung nicht wirklich nutzen. Gegen den Einsatz von «Open-Book»-Prüfungen sprechen auch die Erkenntnisse von Gerhard Steiner. In seinem Buch «Der Kick zum effizienten Lernen» hält Steiner fest, dass die gängige Ansicht, das Auswendiglernen auf eine Prüfung sei überflüssig,

Im Unterricht kommt häufig die Sozialform «Partnerarbeit» vor. Warum sollen die Lernenden nicht auch eine Prüfung gemeinsam schreiben?

dringend korrigiert werden müsse (Steiner 2007, S. 75). Durch Auswendiglernen bleibt das Verstandene abruf- und einsatzbereit und kann in neuartigen Situationen wieder eingesetzt werden.

Spickzettel Spickzettel zu ververtigen ist eine ausgezeichnete Merk- und Gedächtnishilfe und eine gute Möglichkeit, sich optimal auf eine Prüfung vorzubereiten. Auf einem Spickzettel wird in einfacher

und verdichteter Form dargestellt, was an der Prüfung thematisiert wird. Die Lernenden können dabei nicht alles notieren, sie müssen sich auf die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge beschränken. Dabei entwickeln sie Schlüsselwörter, die sie an die entsprechenden Arbeitsblätter aus dem Unterricht erinnern. Beim Spickzettelschreiben repetieren die Lernenden den ganzen Stoff und erfassen ihn in seiner Gesamtheit. Sinnvoll ist es, wenn die Lehrperson vor der Prüfung die Zettel bei Bedarf mit den einzelnen Lernenden bespricht und bei Verständnisfragen klarend eingreift (Städeli/Obrist/Grassi 2008, S. 136). Erfahrungen zeigen, dass Lernende, die sich mithilfe eines Spickzettels seriös auf die Prüfung vorbereitet haben, die Gedächtnishilfe während der Prüfung nur ganz selten benötigen. Das Hilfsmittel verleiht diesen Lernenden jedoch mehr Sicherheit, weil sie wissen, dass sie im Notfall darauf zurückgreifen können. Vor allem aber haben sie den ganzen Stoff vor der Prüfung durchgearbeitet und die wichtigsten Erkenntnisse mittels Symbolen dargestellt. Einen Spickzettel anzufertigen, ist für viele Lernende eine ideale Form der Prüfungsvorbereitung. Ihre Kolleginnen und Kollegen, die für das Erstellen eines eigenen Spickzettels wenig Zeit investiert haben oder einen fremden Spickzettel übernehmen, schneiden an der Prüfung schlechter ab und können die Vorteile des Spickzettels nicht umsetzen. Der «geklaute Spickzettel» kann die seriöse Vorbereitung auf eine Prüfung nicht ersetzen und führt nicht zu besseren Noten.

Prüfungen im Team schreiben Im Unterricht kommen häufig die Sozialformen «Partnerarbeit» oder «Gruppenunterricht» vor. Warum sollen die Lernenden nicht auch eine Prüfung gemeinsam schreiben? Bei prozessorientierten Prüfungsformen wie etwa Vertiefungsarbeiten wird diese Forderung heute bereits umgesetzt. Etwas schwieriger wird es bei den schriftlichen Prüfungen, in denen die Lernenden zeigen sollen,

was sie wie gut wissen, verstehen und anwenden können. Partner- oder Gruppenprüfungen sind hier weniger sinnvoll, da jeder Lernende die Inhalte selbst erarbeiten muss und den Prozess des Verstehens nicht an die Kollegen oder Kolleginnen delegieren kann. Es gibt indessen Lösungsansätze, wie diesem Bedürfnis trotzdem Rechnung getragen werden kann: Für die Prüfungsvorbereitung werden Tandems oder Lerngruppen gebildet, zu denen sich die Lernenden auch zu Beginn der Prüfung gruppieren. Die Lehrperson teilt dann die Prüfung aus, und die Lernenden können miteinander die Prüfungsfragen und erste Lösungsansätze besprechen. Das Erstellen von Notizen ist in dieser Phase von fünf oder zehn Minuten nicht erlaubt. Dann gehen die Lernenden zurück an ihre Plätze und bearbeiten die Prüfungsfragen in Einzelarbeit. Am Ende der Prüfung zieht die Lehrperson die Prüfungen ein, und die Lernenden können sich in ihren Gruppen über die verschiedenen Lösungsansätze austauschen.

Gute Anwendungsaufgaben konstruieren Im Unterricht soll nicht nur Faktenwissen abgefragt werden. Die Lernenden sollen in verschiedenen Situationen ihr erworbenes Wissen und ihre Kompetenzen anwenden können. Wie lassen sich nun gute Anwendungsaufgaben konstruieren? Wir schlagen ein Verfahren in vier Schritten vor.

- **Schritt 1** Es wird eine konkrete und für die Lernenden neue Situation aus dem Alltag oder der Berufspraxis vorgegeben – das können ein Fall aus der Praxis sein oder authentische Materialien (Zeitungsaufgaben, Grafiken, Tabellen, Gutachten, Werkstücke wie Baumaterialien, Schaltsysteme). Die Aufgabenstellung muss komplex sein, damit die Lernenden die Aufgabe zuerst in Teilschritte aufgliedern müssen, um einen eigenen Weg zur Umsetzung zu finden (Euler/Hahn 2004).

- **Schritt 2** Die Aufgabenstellung wird formuliert. Die einzelnen Schritte zum



Willy Obrist ist Abteilungsvorsteher an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule (gibb) in Bern.
Christoph Städeli ist Leiter der Lehrpersonenausbildung bei «Berufsbildung am ZHSE» in Zürich.

Im Herbst 2009 erscheint im hep-Verlag ihr neues Buch zum Thema «Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb».

Vorgehen werden genau vorgegeben, und zwar so, wie sie im Unterricht erarbeitet worden sind. Vielfach helfen bei der Konkretisierung die in der Unterrichtsvorbereitung formulierten Ziele. Dazu ein Beispiel: Zielsetzungen für den Einsatz von Lerntechniken: Die Lernenden erstellen eine Tabelle, in der die wichtigsten Begriffe, nach Kriterien geordnet, aufgeführt sind. Formulierung der Aufgabenstellung für die Prüfung: Wir haben im Unterricht das Thema XY bearbeitet und dabei ... Erstellen Sie eine Tabelle, in der die zentralen Begriffe nach folgenden Kriterien aufgeführt sind. Kriterium 1, Kriterium 2, Kriterium 3.

• **Schritt 3** Die formale Antwortstruktur wird ausgeführt. Hier wird dargestellt, was von den Lernenden in welcher Qualität verlangt wird. Je genauer die Lehrperson formuliert, desto einfacher wird die Korrektur. Zugleich entsteht Transparenz: Die Lernenden wissen genau, wie ausführlich sie die Antwort

formulieren müssen. Dazu einige Anregungen:

- ... mit eigenen Worten
- ... ausgehend von der Theorie XY
- ... vollständig
- ... drei zentrale Merkmale für ...
- ... in Stichworten
- ... in drei ganzen Sätzen
- ... gehen Sie so vor, wie wir es im Unterricht besprochen haben. Das Merkblatt XY können Sie dabei verwenden.
- ... führen Sie zwei Vorteile auf, die beim Einsatz von ...
- ... Im Unterricht haben wird das Modell XY entwickelt. Die Aufgabe ist dann richtig erfüllt, wenn Sie ein eigenes Modell entwickeln.
- ... Führen Sie vier Absichten auf, die Sie im Betrieb realisieren können.
- ... Bewerten Sie Ihren Lösungsweg auf der Notenskala 1 bis 6 und begründen Sie Ihr Urteil im Hinblick auf die ...
- **Schritt 4** Der Massstab wird bekanntgegeben. Die Lernenden wissen, wie viele Punkte bei jeder Aufgabe maximal er-

zielt werden können. Dies verleiht ihnen Sicherheit und versetzt sie in die Lage, bei der Bearbeitung der Fragen zielgerichtet vorzugehen und die vorgegebene Zeit richtig einzusetzen.

Literatur

Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt (UTB).
 Moore, Randy/Jensen, Philip A. (2007): *Do Open-Book Exams Impede Long-Term Learning in introductory Biology Courses? In: Journal of College Science Teaching, July/August. Abstract: www.educ.ethz.ch/newsticker/alle_faecher/open/* (6. 4. 2009).
 Städeli, Christoph/Obrist, Willy/Grassi, Andreas (2008): *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: hep.
 Steiner, Gerhard (2007): *Der Kick zum effizienten Lernen. Erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz – vermittelt an 30 Beispielen*. Bern: hep.

f. Les plans de formation et d'études confèrent aux enseignants beaucoup de liberté pour l'organisation et le déroulement des examens. Une «culture» d'examen requiert toutefois un dialogue et des accords clairs et précis avec les élèves et une bonne collaboration entre les enseignants.
 www.bch-folio.ch (1309_obrist_städeli_f)

Anzeige



EDUCAZIONE E SVILUPPO
EDUCATION E SVILUPPO
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

Finanzielle Unterstützung für Schulprojekte Financement des projets scolaires

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

Rassismusprävention: Projekte, welche die Diskriminierung auf Grund von Herkunft, Anschauung und Religion zum Thema machen.

Weltweite Zusammenhänge: Projekte, die globale Zusammenhänge aufzeigen und das Verständnis für soziale Gerechtigkeit fördern.

Menschenrechte: Projekte, welche die Menschenrechte in der Schweiz und weltweit thematisieren.

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

Prévention du racisme: Des projets portant sur le thème de la discrimination basée sur l'origine, l'opinion ou la religion.

Interdépendances mondiales: Projets traitant des liens entre ici et ailleurs et encourageant la compréhension de la justice sociale.

Droits humains: Projets abordant les droits humains de façon transversale.



► **Neue Eingabeschlüsse für Anträge!**
 jeweils 15. September, 30. Januar, 30. März

► **Nouveaux délais pour la remise des demandes de soutien!** Chaque année le
 15 septembre, 30 janvier, 30 mars

Infos und Antragsformulare:
 www.globaleducation.ch | Finanzhilfen

Informations et formulaires:
 www.globaleducation.ch | Financement des projets

So jedenfalls sehe ich mich

Das EHB hat ein Instrument zur Ermittlung von überfachlichen Kompetenzen entwickelt. Es basiert auf der Selbstbeurteilung durch die Lernenden und verlangt, dass die Lehrperson zum zuhörenden und empathisch-analytischen Coach wird.

Text von Andreas Frey und Lars Balzer

Anspruch und Wert der beruflichen Grundbildung spiegeln sich im Begriff der «beruflichen Handlungskompetenz» wider, der eine lange Tradition hat. Berufsfachschulen betonen damit ihren ganzheitlichen und emanzipatorischen Bildungsanspruch und fördern Jugendliche in ihrer beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Entwicklung. Betriebe und Verbände unterstreichen den beruflichen Anwendungszusammenhang: Die Jugendlichen sollen betriebliche Situationen kompetent bewältigen können. Beide Sichtweisen prägen die ordnungs-politischen Verfahren, zum Beispiel in den neuen Bildungsverordnungen mit entsprechenden Bildungsplänen.

MESSEN VON ÜBERFACHLICHEN KOMPETENZEN

In den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen der beruflichen Grundbildung stehen nach wie vor die fachlichen Kompetenzen im Zentrum des Interesses, an denen überfachliche Kompetenzen «angeknüpft» werden. Mit dem Messen und Bewerten dieser fachlichen Kompetenzen tun sich Lehrpersonen relativ leicht, da der «fachliche Outcome» festgelegt und validiert ist. Demgegenüber fällt den Lehrpersonen die Messung und Bewertung der überfachlichen Kompetenzen schwer. Allzu oft verlassen sie sich auf ihr Bauchgefühl und ihre Erfahrungen. Oder sie greifen

auf Instrumente zurück, die grösstenteils den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität nicht standhalten – zum Beispiel auf interviewbezogene Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungsverfahren, Arbeitsproben oder mündliche und schriftliche Prüfungssituationen.

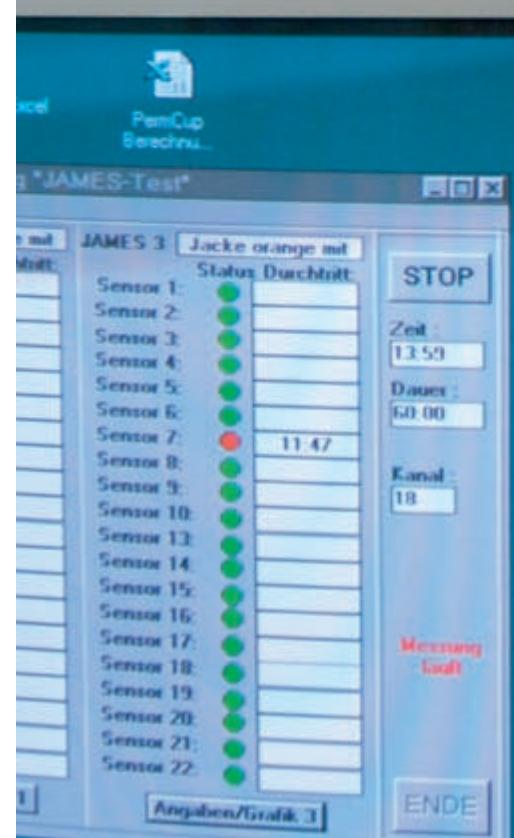
Aus diesem Grund braucht die berufliche Grundbildung kompetenzorientierte Festlegungen, was «am Ende herauskommen» soll, sowie verlässliche Methoden zur Messung. Dabei müssen Kompromisse gefunden werden zwischen Standardisierung der Messverfahren unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien und der Notwendigkeit, berufliche Handlungskompetenzen möglichst realitätsnah zu erfassen. Während Standardisierung eher mit Testverfahren zu erreichen ist, sind die unterschiedlichen Anwendungskontexte, in denen reale berufliche Handlungen zu beobachten sind, durch diese Verfahren schwer abbildbar.

DAS PROJEKT «MESSEN UND BEWERTEN VON ÜBERFACHLICHEN KOMPETENZEN»

Seit zwei Jahren wird am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB das Modul «Kompetenzen erfassen, bewerten und fördern» (150 Lernstunden) durchgeführt. Darin ist unter anderem die

¹ www.kompetenzscreening.ch

² Angaben zu den Testgütekriterien des Diagnose-Verfahrens finden sich unter Frey, A. & Balzer, L. (2007). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung (2. Auflage) (S. 348-359). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



Aus zehn Metern Höhe stürzt ein künstlicher W. Wenn trotz «regendichter» Bekleidung Wasser dringt, leuchtet die Zone rot auf am Computer



Detailangaben JAMES 3

Auftrag: Jacke 4 **Prüfer:** emm

Mustersbez.: Jacke orange mit Reflektor-Streifen

Auftraggeber: empa

*Volkenbruch auf die Puppe «James 3» nieder.
zu den Messfühlern an der Puppe durch-
So werden Schwachstellen gefunden.*



Andreas Frey ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Arbeitsmarktmanagement (HdBA) in Mannheim, andreas.frey2@arbeitsagentur.de
Lars Balzer ist Leiter der Fachstelle Evaluation am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) in Zollikofen, lars.balzer@ehb-schweiz.ch

Diagnose und Rückmeldung von überfachlichen Kompetenzen eingebettet.¹ Das Diagnose-Verfahren zur Messung und Rückmeldung von überfachlichen Kompetenzen heisst «smK+p» und existiert in folgenden Sprachen: Französisch, Italienisch, Polnisch, Spanisch und Türkisch. Das «s» steht für soziale, das «m» für methodische, das «p» für personale und das «K» für Kompetenzen. Der «smK+p» ist ein Screening-Verfahren, das ökonomisch durchzuführen ist und einen breiten Überblick über die wichtigsten Facetten der Handlungskompetenzen liefert. Es beachtet die teststatistischen Gütekriterien.² Derzeit werden die in Tabelle 1 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen erfasst.

Jeder dieser in Tabelle 1 aufgeführten Dimensionen (z.B. Kommunikationsfähigkeit) sind mindestens sechs Aussagen zugeordnet, die die entsprechenden Fähigkeiten, Kenntnisse oder Haltungen abbilden. Die Jugendlichen schätzen sich dazu auf einer sechsstufigen Skala ein; der Mittelwert dieser Einschätzungen bildet den Wert für die Kommunikationsfähigkeit (Tabelle 2 auf Seite 21).

Das Verfahren besteht in seiner Papier- und Bleistift-Fassung aus einem Buch mit Selbstbeurteilungsbögen für Jugendliche und Auswertungsbögen für Lehrpersonen. Daneben existiert eine Internet-Fassung. Das Ausfüllen des Selbstbeurteilungsbogens dauert 30 bis 45 Minuten. Bei der Papierfassung werden für jede Selbstbeurteilung weitere 90 Minuten zum Auswerten und Bewerten der verschiedenen

überfachlichen Kompetenzen sowie für das Erstellen der Grafiken und Tabellen benötigt. Demgegenüber ist die Onlinefassung viel ökonomischer; so erfolgen die Auswertung der einzelnen Datensätze und die Erstellung der Grafiken und Tabellen automatisch.

DER DIAGNOSTISCHE PROZESS

Der «smK+p» verfolgt verschiedene Ziele. Zum einen sollen Lehrpersonen ein einfaches handhabbares Diagnoseinstrument zur Verfügung haben, mit dem sie die Wirkung von Ausbildung überprüfen, Ist-, Soll- und Entwicklungsprofile erstellen und Entwicklungsziele und Fördermassnahmen bestimmen können. Zum anderen sollen über die Dauer einer beruflichen Grundbildung der Entwicklungsverlauf einzelner oder aller Kompetenzdimensionen bei einzelnen Jugendlichen oder der ganzen Klasse aufgezeigt werden. Der Selbsttest sollte zu Beginn eines jeden Lehrjahres eingesetzt werden, aber nicht mehr kurz vor oder während der Lehrabschlussprüfung; zu diesem Zeitpunkt können die gewonnenen Ergebnisse für Entwicklungs- gespräche nicht mehr aufbereitet werden. Der diagnostische Prozess läuft je nach Format (Papier oder Internet) und Ort (Berufsfachschule oder zuhause) unterschiedlich ab. Exemplarisch wird im Folgenden die Diagnose eines Förderbedarfs über das Internetformat in der Berufsfachschule skizziert:

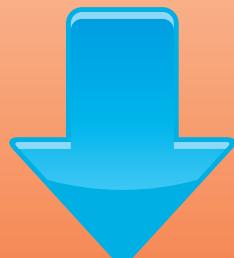
- Die Lehrperson informiert die Jugendlichen über das Diagnose-Verfahren

TABELLE 1: DIMENSIONEN ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN IM «SMK+P»

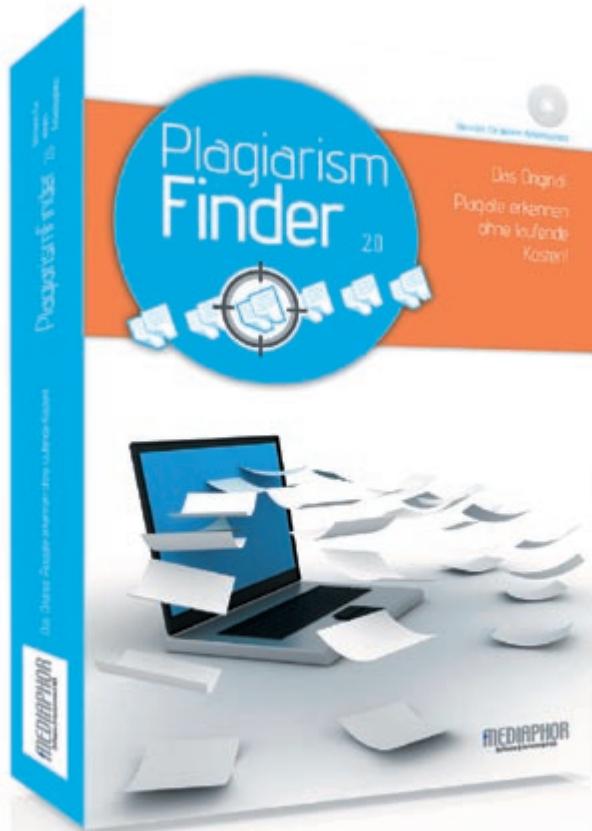
Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen	Personalkompetenzen
<ul style="list-style-type: none">- Analysefähigkeit- Reflexivität- Flexibilität- zielorientiertes Handeln- Arbeitstechniken	<ul style="list-style-type: none">- Selbstständigkeit- Kommunikationsfähigkeit- Kooperationsfähigkeit- Führungsfähigkeit- Konfliktfähigkeit- situationsgerechtes Auftreten- soziale Verantwortung	<ul style="list-style-type: none">- Motivation- Neugierde- Pflichtbewusstsein- Gelassenheit- Hilfsbereitschaft

Wir kriegen Sie alle!

Der neue PlagiarismFinder 2.0 entlarvt gnadenlos alle kopierten Textarbeiten!



Jetzt kostenlos testen:
auf www.plagiarismfinder.de



Neue Version:

- ✓ Plagiate erkennen ohne laufende Kosten
- ✓ Dokumente direkt vom PC überprüfen
- ✓ Direkter Import von PDF, DOC, DOCX, RTF, etc.

Exklusiver Rabatt für
Folio-Leser: 20 CHF

Gutscheincode
„Folio09“

TABELLE 2: BEISPIELE AUS DEM «SMK+P» AM BEISPIEL KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

	<i>Ich wende diese Fähigkeit in beruflichen Situationen an</i>					
<i>Sich klar und präzise ausdrücken können</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Anderen zuhören können</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Andere ausreden lassen</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
<i>In einem Gespräch andere einbeziehen können</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren können</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen können</i>	①	②	③	④	⑤	⑥
① trifft völlig zu ② trifft zu ③ trifft eher zu ④ trifft eher nicht zu ⑤ trifft nicht zu ⑥ trifft gar nicht zu						

Jeder der in Tabelle 1 aufgeführten Dimensionen sind mindestens sechs Aussagen zugeordnet, die die entsprechenden Fähigkeiten (hier: Kommunikationsfähigkeit) abbilden. Der Mittelwert dieser von den Jugendlichen gewählten Antworten bildet den Wert für die Kommunikationsfähigkeit. Alle Aussagen werden auf einer sechsstufigen Skala beurteilt.

«smK+p», erklärt den Ablauf und teilt die Passwörter für den Fragebogen aus. Danach lesen die Jugendlichen im Internet die Anleitung und füllen den Selbstbeurteilungsbogen aus. Wenn sie damit fertig sind, drucken sie ihr individuelles Kompetenzprofil aus.

- Die Lehrperson erklärt, wie die einzelnen Kompetenzwerte zu lesen und zu interpretieren sind. Die Lernenden vergleichen ihre Kompetenzwerte mit den Werten einer Referenzgruppe und stellen ihren eigenen Entwicklungsstand fest.
- Die Lehrperson analysiert die gewonnenen Kompetenzwerte der Jugendlichen im Vergleich zur Klasse und zu einer Referenzgruppe. Sie bildet drei Gruppen: Jugendliche mit hohen Kompetenzzuschreibungen, Jugendliche mit

tend sein. Die Anwendung des «smK+p» mit den anschliessenden Analysen, Interpretationen, Gesprächsvorbereitungen, Zielvereinbarungen und Fördermassnahmen setzen den Besuch einer schulinternen oder externen Weiterbildung voraus.

VORTEILE UND GEFAHREN BEI DER ANWENDUNG

Die Selbstbeurteilung hat den Vorteil, dass binnen kurzer Zeit viele Jugendliche den «smK+p» ausfüllen und ihre Ergebnisse analysieren können. Die inhaltlichen Dimensionen des Tests decken die überfachlichen Kompetenzen von vielen Bildungsverordnungen und Bildungsplänen gut ab. Auf diese Weise bekommen die Jugendlichen oft «zum ersten Mal» einen umfassenden Spiegel vorgehalten – zunächst unabhängig von einem Lehrerurteil. Viele Lernende beginnen sich nach Testende mit ihrem Nachbarn auszutauschen: Es fallen Äusserungen wie: «Da hast du dich aber viel zu gut gemacht», oder «So schlecht hätte ich dich nicht bewertet.» Sie denken über ihre überfachlichen Kompetenzen nochmals nach.

Im Gespräch mit der Lehrperson erfolgen weitere Rückmeldungen. In den meisten Fällen fragt die Lehrperson zunächst, was dem Jugendlichen am «smK+p» gefallen oder missfallen hat und woher es kommt, dass bestimmte Kompetenzdimensionen «gut» und andere «schlecht» eingeschätzt wurden. In der Regel erläutern die Jugendlichen, warum sie glauben, dass das Kompetenzprofil sie recht gut abbildet oder warum sie in gewissen Dimensionen kompetenter oder weniger kompetent sind. Die Lehrperson erläutert dem Lernenden, wo sie dessen Stärken und Schwächen sieht. Schliesslich sollte dieser Ziele formu-

lieren, wobei die Lehrperson ihn bei der Umsetzung unterstützt. Dafür müssen vielleicht auch Gespräche mit dem ÜK-Verantwortlichen oder mit der Lehrmeisterin im Betrieb geführt werden.

Das Bewerten von eigenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen setzt voraus, dass die Jugendlichen sich selbst gut kennen, sich retrospektiv realistisch beobachten können, sich nicht bewusst oder unbewusst besser oder schlechter beurteilen als sie sind und nicht im Sinne von sozialer Erwünschtheit urteilen. Diese Gefahren können über das Kompetenzgespräch und die Möglichkeit der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen, Lehrmeister und ÜK-Verantwortliche gemeistert werden.

WIE GEHT ES WEITER?

Das EHB plant, das Instrument zur Messung von überfachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ab Herbst 2009 sollen neben Selbstbeurteilungen auch Fremdbeurteilungen von Lehrpersonen, Lehrmeistern und ÜK-Verantwortlichen vorgenommen werden können. Auch sollen die Lehrpersonen aus einem Katalog mit verschiedenen Kompetenzdimensionen diejenigen auswählen können, die für ihren Beruf am wichtigsten sind. Zudem werden weitere Inhalte in das Verfahren eingebettet, so die «Lernkompetenzen» oder der «Umgang mit schwierigen beruflichen Situationen».

f.

L'IFFP a développé un instrument pour la détermination de compétences interprofessionnelles. Cet instrument est basé sur l'autoévaluation des élèves et l'enseignant devient en quelque sorte un «coach» chargé de soutenir les élèves et de fournir des éléments d'analyse.

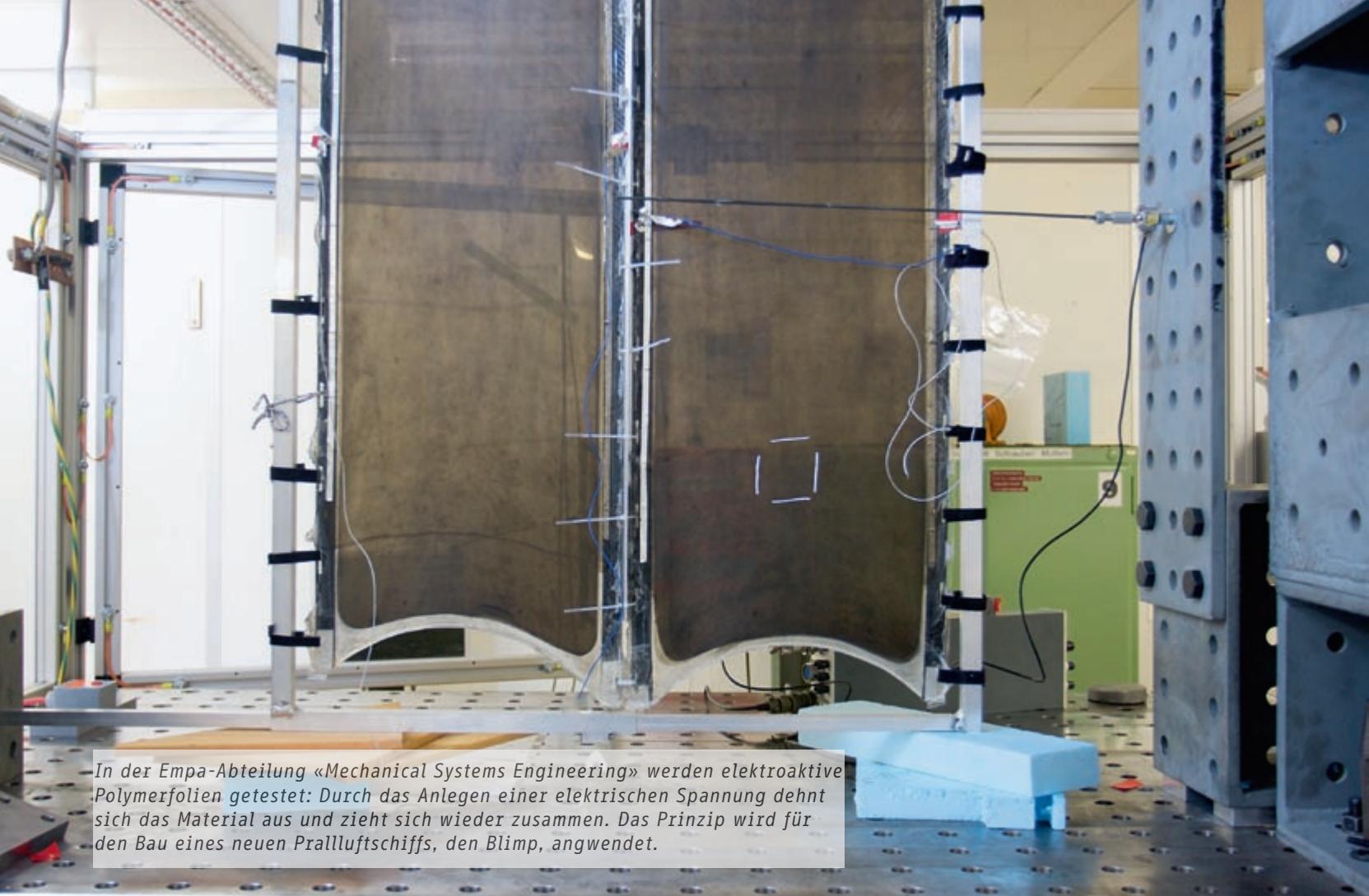
www.bch-folio.ch (1309_frey_balzer_f)

Das Bewerten von eigenen Fähigkeiten setzt voraus, dass die Jugendlichen sich selbst gut kennen und nicht im Sinne von sozialer Erwünschtheit urteilen.

mittleren Dimensionen. Sie beachtet, ob die Selbstbeurteilungen der Jugendlichen realistisch sind.

- Die Lehrperson lädt die Lernenden zu Einzelterminen ein und führt ein Gespräch über die Testergebnisse. Je nach Zielsetzungen müssen Fördermassnahmen in der Schule, im Betrieb oder im überbetrieblichen Kurs angeboten und durchgeführt werden.

Bei der Analyse der Kompetenzwerte der Jugendlichen und der Zielsetzung innerhalb des individuellen Kompetenzgespräches müssen Transparenz, Chancengleichheit, Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentfaltung handlungsle-



Auf dem Prüfstand, unter sechs Augen

Das Fachgespräch wird als eine Prüfungsform gehandelt, die berufliche Handlungskompetenzen gültig prüfen soll. Damit das Potenzial dieser Prüfungsform tatsächlich ausgeschöpft werden kann, sollten gewisse Verfahrensregeln beachtet werden.

*Text von Charlotte Nüesch,
Annette Bauer-Klebl und Dieter Euler*

Dank der Reformen der beruflichen Bildung hat das Fachgespräch in der Schweiz und in Deutschland an Bedeutung gewonnen. In der Schweiz finden solche Gespräche etwa im Rahmen der individuellen praktischen Arbeit (IPA) statt. Zudem haben Fachgespräche auch im Rahmen der Abschlussbeurteilung an höheren Fachschulen, etwa der HF Pflege, eine hohe Bedeutung. In Deutschland setzt sich die praktische Prüfung aus der so genannten Arbeitsaufgabe und einem Fachgespräch zu dieser Arbeitsaufgabe zusammen. Die Dauer und Gewichtung des Fachgesprächs sind in Deutschland je nach Beruf unterschiedlich, es nimmt aber in der Regel 20 bis 30 Prozent der praktischen Prüfungsleistung ein.

POTENZIAL UND GESTALTUNGSMÖGLICHKEITEN

Aus den im Textkasten rechts zitierten Beschreibungen wird deutlich, dass sich das Fachgespräch an der vollständigen Handlung orientiert und die Handlungsorientierung das Kernelement dieser Prüfungsform ausmacht. So verlangen die Ordnungsgrundlagen, dass sich die Inhalte des Fachgesprächs auf die praktische Arbeit beziehen, die die Lernenden im Vorfeld erledigt haben. Das Abfragen von Theoriewissen ohne Bezug zur geleisteten praktischen Arbeit hat im Fachgespräch

keinen Platz. Vielmehr geht es darum, dass der Lernende die gewählte Vorgehensweise begründen und Vor- und Nachteile alternativer Vorgehensweisen abwägen kann. Dadurch können die Denkvorgänge der Geprüften vor, während und nach der Durchführung der praktischen Arbeit offen gelegt werden. So kann geprüft werden, ob die Lernenden in Zusammenhängen denken und ihr Fachwissen reflektiert in bestimmten beruflichen Situationen anwenden. Ein solches Fachgespräch zum Arbeitsprozess stellt ein Gespräch unter Fachleuten dar und soll idealerweise auf gleicher Augenhöhe zwischen Geprüften und Expertinnen stattfinden. In der Checkliste 1 (folgende Seite) werden relevante Aspekte zur Vorbereitung, Durchführung und Bewertung aus Sicht der Prüfenden zusammengestellt.

Um berufliche Handlungskompetenzen umfassend zu prüfen, kann ein Teil des Fachgesprächs als Kundenkontaktgespräch in Form einer Simulation bzw. eines Rollenspiels konzipiert werden (Übergabe des gefertigten Produkts an die Kundin und Einführung in die Bedienung, Ermittlung des Kundenwunsches, Kundenberatung). Diese Variante wird in deutschen Ausbildungsverordnungen einiger Berufe explizit erwähnt. Dabei schlüpft die Prüfungsexpertin in die Rolle des Kunden und agiert aus dessen Sicht. Dies ermöglicht es, wichtige berufliche Handlungskompetenzen im Umgang mit dem Kunden zu prüfen (einfache, für die Kundin verständliche Erklärungen geben, den Kundenbedarf strukturiert ermitteln, die Kundin fach- und bedürfnis-

GRUNDLAGEN FACHGESPRÄCH

«Eine individuelle praktische Arbeit (IPA) bildet einen Teil oder das Ganze im Qualifikationsbereich ‹Praktische Arbeiten› und stellt auf die betrieblichen Eigenheiten innerhalb eines Berufes oder Berufsfeldes ab. (...) Die Kandidatin/der Kandidat präsentiert dem Expertenteam die Ausführung und das Ergebnis der IPA (...) und stellt sich in einem Fachgespräch den Fragen im Zusammenhang mit der ausgeführten IPA. (...) Präsentation und Fachgespräch dauern zusammen höchstens eine Stunde. Das Expertenteam prüft primär, wieweit die Kompetenzen der Kandidatin/des Kandidaten mit dem ausgeführten Prüfungsauftrag übereinstimmen. Es vermeidet Fragen, die im Rahmen eines anderen Qualifikationsbereiches geprüft werden und beurteilt insbesondere die Fachkompetenzen und die ausgewählten Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen.»

Aus der Wegleitung über IPA, Schweiz

«Der Prüfling soll (...) in 16 Stunden eine Arbeitsaufgabe, die einem Kundenauftrag entspricht, bearbeiten und dokumentieren sowie (...) in höchstens zwanzig Minuten ein Fachgespräch führen; in dem Fachgespräch soll der Prüfling insbesondere zeigen, dass er Kundenaufträge annehmen und dabei Kundenprobleme und -wünsche erkennen, fachbezogene Probleme und deren Lösungen kundenbezogen darstellen, seine Vorgehensweise begründen sowie den Kunden Geräte oder Systeme übergeben (...) kann; die Ausführung der Arbeitsaufgabe wird mit praxisbezogenen Unterlagen dokumentiert; das Ergebnis (...) ist mit 70 Prozent und das Fachgespräch mit 30 Prozent zu gewichten.»

Verordnung über die Berufsausbildung zum/r Elektroniker/in, Deutschland



Dr. Charlotte Nüesch und Dr. Annette Bauer-Klebl sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen; charlotte.nueesch@unisg.ch, annette.bauer-klebl@unisg.ch
Prof. Dr. Dieter Euler ist Direktor dieses Instituts; dieter.euler@unisg.ch

CHECKLISTE 1: FACHGESPRÄCH ZUM ARBEITSPROZESS

Vorbereitung

- Beziehen sich die geplanten Fragen auf die individuelle praktische Arbeit (IPA) bzw. die vom Berufslehrer bearbeitete Arbeitsaufgabe? Vermeide ich reine Theoriefragen, die sich nicht auf die IPA bzw. Arbeitsaufgabe beziehen?
- Ist das Anspruchsniveau meiner Fragen angemessen? Habe ich in ausgewogenem Maße Fragen geplant, die vom Berufslehrer eine Reflexion des gewählten Vorgehens verlangen (Begründungen, Abwägen von Alternativen)?
- Habe ich klare Beurteilungskriterien definiert, die es mir erlauben, die Angemessenheit der Antwort zu beurteilen?
- Habe ich die Prüfungsdisposition zweckmäßig vorbereitet, damit ich als Expertin die Fragen während des Fachgesprächs präzise formulieren und meine Beobachtungen grob festhalten kann?

Durchführung

- Trägt mein Verhalten zu Beginn und

- während des Fachgesprächs zu einer entspannten Atmosphäre bei (persönliche Begrüssung, Augenkontakt, Geduld, Ruhe)?
- Stelle ich präzise formulierte Fragen?
- Nutze ich die Vorteile, die ein Fachgespräch bietet (mittels Themenwechsel, Nachfragen, Gewähren von Denkhilfen)?
- Unterstütze ich durch den Wechsel von weiten und engen Fragen einen möglichst flüssigen und natürlichen Dialog?
- Reagiere ich angemessen auf die Antworten des Berufslehrer (Wertschätzung, auf gleicher Augenhöhe)?

Bewertung

- Bewerte ich die Prüfungsleistung kriterienbezogen und anhand eines transparenten Beurteilungsrasters?
- Stimme ich meine Bewertung im Expertenteam ab?
- Berücksichtige ich im Tagesverlauf für mich typische Bewertungstendenzen bei der Bewertung (z.B. Morgenmuffel, Mittagstief)?

gerecht beraten). Diese Prüfungsform stellt jedoch an den Prüfungsexperten hohe Anforderungen. Es muss ihm gelingen, sich tatsächlich als Kunde zu verhalten, der über weniger Fachwissen verfügt als er als Fachexperte hat. Dies bedeutet in der Regel, dass die Gesprächsinitiative stärker bei der geprüften Person liegt und sich die Prüferin in der Rolle der Kundin auf die Lenkung durch geschickte Gesprächsimpulse beschränkt. Ein solcher Rollenwechsel fällt vielen Prüfungsexperten schwer und verlangt eine intensive Vorbereitung (Auswahl geeigneter Situationen, Vorbereitung von lenkenden Impulsen aus Sicht des Kunden, Festlegung passender Beurteilungskriterien). Vor der ersten «scharfen Prüfung» empfiehlt sich ein Testlauf mit Lernenden, um den Rollenwechsel zu üben und mögliche Stolpersteine zu erkennen. Dem Zweitexperten kommt beim Protokollieren des Kundenkontaktgesprächs eine wichtige Rolle zu, da sich der Erstexperte vollständig auf die Rolle des Kunden konzentrieren sollte. Für die Bewertung eines solchen Fachgesprächs sollten Beurteilungskriterien festgelegt werden, die für die jeweilige Kundenkontaktsituation charakteristisch sind (Textkasten nächste Seite). Tipps für die Vorbereitung, Durch-

Es ist in der Regel nicht zu empfehlen, das gesamte Fachgespräch als Kundenkontaktgespräch zu gestalten.

CHECKLISTE 2: FACHGESPRÄCH ALS KUNDENKONTAKTGESPRÄCH

Vorbereitung

- Habe ich Situationen ausgewählt, die sich für ein Fachgespräch als Kundenkontaktgespräch eignen?
- Habe ich mir geeignete Impulse überlegt, damit ich das Kundenkontaktgespräch lenken kann, ohne die Rolle des Kunden zu verlassen?
- Habe ich klare Beurteilungskriterien definiert, die es der Zweitexperten erlauben, die Qualität des gezeigten kommunikativen Verhaltens des Berufslehrer zu dokumentieren?

Durchführung

- Trägt mein Verhalten bei der Einführung des Kundenkontaktgesprächs zu einer entspannten Atmosphäre bei (persönliche Begrüssung, Augenkontakt, Geduld, Ruhe)?
- Erläutere ich zu Beginn des Kundenkontaktgesprächs die Rollen und mache ich die Erwartungen an den Berufslehrer deutlich?
- Verhalte ich mich so, dass der Berufs-

- lernende die geforderten Kompetenzen zeigen kann? Überlasse ich der Lernenden – soweit sinnvoll – die Initiative (z.B. Begrüssung, Verabschiedung des Kunden)? Verhalte ich mich wirklich als Kunde? Vermeide ich es, Fragen bzw. Impulse als Fachexpertin zu formulieren?
- Gehe ich angemessen mit fachlich falschen oder unzureichenden Aussagen des Berufslehrer um? Gebe ich Hilfestellungen, ohne die Kundenrolle zu verlassen?
- Beende ich das Kundenkontaktgespräch so, dass dies der Lernenden wirklich deutlich wird?

Bewertung

- Bewerte ich die Prüfungsleistung kriterienbezogen und anhand eines transparenten Beurteilungsrasters (separater Kasten)?
- Stimme ich meine Bewertung im Expertenteam ab?
- Berücksichtige ich im Tagesverlauf für mich typische Bewertungstendenzen bei der Bewertung (z.B. Morgenmuffel, Mittagstief)?

führung und Bewertung des Fachgesprächs als Kundenkontaktgespräch sind in der Checkliste 2 zusammengestellt.

Es ist in der Regel nicht zu empfehlen, das gesamte Fachgespräch als Kundenkontaktgespräch zu gestalten. Eine geeignete Kombination der beiden Fachgesprächsarten könnte so aussehen: Im ersten Teil des Fachgesprächs erfolgt die Übergabe an die Kundin (Fachgespräch als Kundenkontaktsituation). Im zweiten Teil werden die gewählte Lösung und der Arbeitspro-

BEURTEILUNGSKRITERIEN

Beurteilungskriterien zum Kundenkontaktgespräch «Inbetriebnahme und Erläuterung des Produkts».

Kontaktaufnahme

- Der Prüfling begrüßt den Kunden angemessen (z.B. Begrüßung mit Handschlag, Nennung von Name und Firma)
- ... leitet geschickt auf den eigentlichen Gesprächsanlass über

Inbetriebnahme und Erläuterung des Produkts

- Der Prüfling erklärt fachlich korrekt
- ... erklärt verständlich und anschaulich (z.B. Einsatz von Hilfsmitteln)
- ... lässt den Kunden das Produkt selbst ausprobieren
- ... regt den Kunden zum Nachfragen an
- ... geht auf Nachfragen des Kunden ein
- ... kontrolliert, ob der Kunde ihn richtig verstanden hat

Verabschiedung

- Der Prüfling informiert den Kunden, was bei Problemen mit dem Produkt zu tun ist
- ... bietet sich weiterhin als Ansprechpartner an
- ... greift Anknüpfungspunkte aus dem Gespräch noch einmal auf
- ... verabschiedet den Kunden angemessen (z.B. viel Spass/Erfolg mit dem Produkt wünschen)

Übergeordnete Kriterien

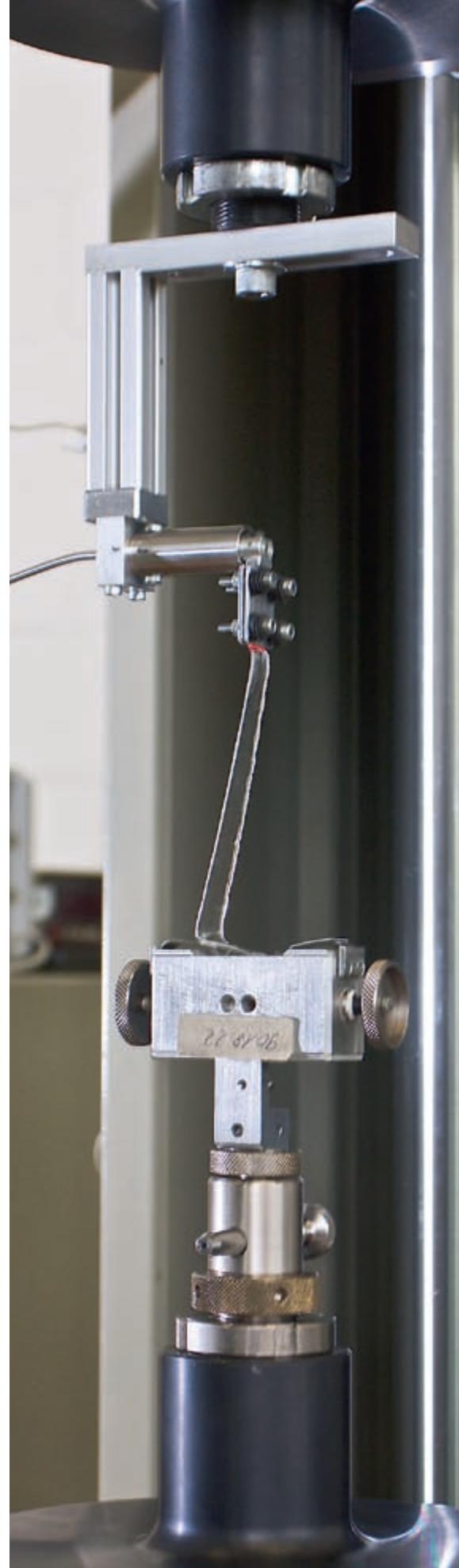
- Der Prüfling zeigt eine positive Körpersprache
- ... strukturiert das Gespräch

zess aus fachlicher Perspektive reflektiert (Fachgespräch zum Arbeitsprozess). Diese Kombination erfordert während des Fachgesprächs einen Rollenwechsel seitens des Prüfungsexperten und stellt unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden. Damit diese erkennen, welche Erwartungen an sie gestellt werden, muss der Prüfungsexperte diesen Rollenwechsel deutlich machen. Besonders gut gelingt dies, wenn bereits zu Beginn des Fachgesprächs ein Überblick über den Ablauf der Prüfung gegeben wird, sich die Prüfungsexperten

während des Fachgesprächs abwechseln (Prüferin 1 in der Rolle der Kundin, Prüfer 2 in der Rolle des Fachexperten), oder wenn ein räumlicher Wechsel vorgenommen wird (Standortwechsel, Prüferin oder Lernender betreten den Raum).

SEMINARKONZEPT ZUR SCHULUNG VON PRÜFERINNEN UND PRÜFERN

Das Fachgespräch stellt hohe Anforderungen an die Prüfungsexpertinnen und -experten. In einem von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanzierten, vierjährigen Projekt wurde daher ein Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert, das die ehrenamtlich tätigen Prüfer des baden-württembergischen Handwerks für die Prüfung beruflicher Handlungskompetenzen mit Hilfe des Fachgesprächs qualifizieren sollte. Um die durch das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (IWP-HSG) entwickelten Prüferschulungen auch nach Projektende anbieten zu können, wurde ein Multiplikatorenansatz verfolgt. In einem zweitägigen Seminar wurden Multiplikatoren ausgebildet, die auf regionaler Ebene jeweils zu zweit Prüferseminare zur Gestaltung handlungsorientierter Fachgespräche für Mitglieder von Prüfungsausschüssen durchführen. Mitarbeitende des IWP-HSG entwickelten dazu das handlungsorientierte Seminar-Konzept sowie die Seminarunterlagen (Multiplikatorenordner, Videomaterial, Online-Plattform) und begleiteten die Multiplikatoren bei der Gestaltung der ersten zwei bis drei Seminare. In rund 70 Prüferseminaren konnten etwa 1'400 Prüferinnen in die Gestaltung des handlungsorientierten Fachgesprächs eingeführt werden. Rund 35 Multiplikatoren gestalten derzeit aktiv Prüferseminare und Erfahrungsworkshops für Prüfende. Im Verlaufe des Coachings durch die Mitarbeitenden des IWP-HSG haben sie deutlich an Sicherheit und Flexibilität bei der Gestaltung ihrer Seminare gewonnen.



Um Werkstoffe, Bauteile oder ganze Strukturen zu charakterisieren, dehnt, belastet und deformiert die Empa Prüfobjekte bis sie versagen – hier in einem statischen Zugversuch.



Prüfen – Feind des Lernens

Wer prüft, muss gleich zwei Paradoxa bewältigen: Je «objektiver» eine Prüfung ist, desto weniger «aussagekräftig» ist sie. Prüfungen sind zudem ein Widersacher des Lernens, denn sie dienen auch der Selektion.

Text von Hans Kuster

Ich unterrichte seit fast dreissig Jahren am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, dem ehemaligen SIBP. Mit den angehenden Berufsfachschullehrkräften bearbeite ich die wichtigen Fragen rund um den Unterricht – Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Rhythmisierung des Ablaufs, Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsformen, Formulierung von Lernaufgaben und selbstverständlich Prüfen und Bewerten. Kaum ein anderes Thema beanspruchte mehr Aufmerksamkeit und löst derart heftige Diskussionen aus. Manchmal kann man den Eindruck gewinnen, fast wichtiger als das Nachdenken über unterrichtliche Massnahmen zum Erwerb von Kenntnissen seien die Massnahmen für deren Überprüfung. Zugespitzt könnte man fragen, ob es im Unterricht eigentlich um das Lernen oder um das Vorbereiten des Prüfens gehe. Was macht die Faszination des Prüfens aus? Ich will vier Aspekte im Spannungsfeld von Lernen und Prüfen nennen und hoffnungsvolle Ansätze zur Veränderung des Prüfens aufzeigen. Ich schliesse mit zwei Wünschen an die Lehrenden.

Wie verhält sich eine Mauer während eines simulierten Erdbebens, wo sind ihre Schwachstellen und wo tauchen zuerst Risse auf? Optische Messungen und Belastungstests der Empa-Abteilung «Structural Engineering» geben darauf Antworten.

AUSLEGEORDNUNG

Lernen ohne Prüfung: Vermutungen über die Entstehung schulischen Lernens

Gelernt hat der Mensch schon immer, auch zu Zeiten, als es noch keine Schulen gab. Dieses Lernen ist auch heute noch wirksam und wichtig. Es ist das Lernen durch Teilnahme. Der Alltag stellt uns vor neue Situationen, mit denen wir umgehen müssen. Oft geschieht dies in Anwesenheit von Erfahrenen. Sie machen vor und die Lernenden, die Unerfahrenen, machen nach. Charakteristisch für dieses Lernen ist, dass es immer in einer Anwendungssituation, im Ernstfall stattfindet. Das hat zwei Konsequenzen. Erstens stellt sich nie die Frage «Warum muss ich das lernen?» – die Anwendungssituation selber enthält die Antwort. Lernen durch Teilnahme kennt kein Motivationsproblem. Zweitens ist es oft unklug, erst in der Anwendungssituation zu lernen, da ungeübtes Verhalten zu suboptimalen Ergebnissen führt und weil der Ernstfall risikoreich ist. Im Lernen durch Teilnahme kann man auch umkommen. Es war clever, die Lernsituation und die Ernstfallsituation zu trennen. Schulisches Lernen findet vor dem Ernstfall statt, es hat keinen Ernstfall. Das erlaubt es, alle Vorteile des «Lernens vor dem Ernstfall» auszuschöpfen: In der Schule darf man ausprobieren, Fehler machen und etwas daraus lernen. Schulisches Lernen muss auf den Ernstfall vorbereiten. Dadurch müssen die Lehrenden immer wieder deutlich machen, was der Ernstfall ist und wann er eintreffen könnte. Andernfalls fragen die Lernenden: Weshalb und wozu müssen wir das lernen? Dass sich die Lehrpersonen von Fragen der Motivation herausgefordert sehen, ist nicht ein Problem der heutigen Jugend, sondern wohnt dem schulischen Lernen inne. Schulisches Lernen hat sich im Verlauf der Zeit zum Teil weit von der Anwendungssituation entfernt. Die drängende Lernerfrage nach dem Wozu des Lernens wurde zur Pein für die Lehrenden, die den Kanon der zu lehrenden Inhalte (Lehrplan)

oft besser kennen als den Ernstfall. Hier kann man Prüfungen (missbräuchlich) als Ernstfallersatz verwenden – zum Schaden des guten Sinns sowohl des Lernens wie auch des Prüfens.

Qualifikation und Selektion

Drei Funktionen soll die Schule erfüllen: Neben der Integration sind es die Qualifikation und die Selektion der Jungen (ich verwende die Begriffe in Anlehnung an Helmut Fends «Theorie der Schule»). Die Gesellschaft, die sich die Institution Schule einiges kosten lässt, hat den Anspruch, dass die Jugendlichen in der Schule etwas lernen und damit auf die Bewährungssituation vorbereitet werden (Qualifikation) und dass dabei geklärt wird, wer welchen Ansprüchen genügt (Selektion). Die beiden Funktionen stehen in einem anspruchsvollen Spannungsverhältnis, das sich wie folgt charakterisieren lässt. Geht es um Qualifikation, um den Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, so sind Verhaltensweisen wie Versuch und Irrtum, das mutige Ausprobieren von Handlungsentwürfen, das unsichere Erproben eines Verfahrens sehr wichtig. Die nachfolgende Reflexion hilft klären, es ergibt sich ein Lernzuwachs. Geht es aber um die Selektion, um das Vergleichen von Lernenden und mit gesetzten Zielen, muss man Fehler möglichst vermeiden und Unsicherheiten zumindest nicht zeigen. Ein defensives Verhalten ist angezeigt. Konsequent ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach einer Klausur fast nur um die erreichte Bewertung kümmern. Lehrpersonen hegen viel zu oft die Hoffnung, dass eine Prüfungssituation auch als Lerngelegenheit verstanden wird. In diesem Punkt sind die Geprüften viel realistischer, wie Pendler wissen, die den gleichen Zug benutzen wie Gymnasiastinnen oder Berufsfachschüler. Hier werden Ergebnisse von Klausuren in den Rahmen der Semesternote gesetzt und mit ungeheurer Präzision abgeschätzt, welcher Aufwand gerade

noch nötig ist, um die minimale Punktzahl zu erreichen und negative Folgen zu vermeiden. Über die «Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Inhalts» (um eine Planungshilfe von Wolfgang Klafki aufzugeben) wird kein Wort verloren. Qualifikation und Selektion sind wichtige Aufgaben der Schule, aber sie konkurrieren sich. Das Prüfen ist ein Widersacher des Lernens.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass die Verfahren am Schluss einer Berufsausbildung, bis anhin «Lehrabschlussprüfung» genannt, neu als «Qualifikationsverfahren» bezeichnet werden. Im präzisen Sinn des Wortes ist das falsch. Hier geht es nicht mehr darum, etwas zu lernen, sondern es geht um Selektion.

Rekursfeste Prüfungen auf Kosten der Aussagekraft

Gute Prüfungen müssen vielen Ansprüchen genügen. Zentral sind, um es in der Sprache der Testtheorie zu sagen, ihre Validität und Objektivität. Valide heißt aussagekräftig: Kann ich aus dem Ergebnis der Prüfung schliessen, wie sich die Geprüften im Ernstfall bewähren werden? Was sagt zum Beispiel das Ergebnis einer Lehrabschlussprüfung über den künftigen Berufserfolg eines Kandidaten aus? Um da aussagekräftige Schlussfolgerungen ziehen zu können, müsste die Prüfungssituation

Im Widerstreit von gerechten und aussagekräftigen Prüfungen obsiegt immer wieder die Bemühung, rechtlich unangreifbar zu sein.

möglichst nahe an der Bewährungssituation sein. Je näher ich aber der Bewährungssituation komme, umso schwieriger wird es, eine objektive oder – in der Sprache der Geprüften – «gerechte» Bewertung abzugeben. Jede Bewährungssituation hat ihre Eigenheiten und lässt sich schwer für alle Kandidatinnen gleich gestalten. Die Vergleichbarkeit der Anforderungen und die



Grundlagen des Unterrichts

Lehrerverhalten

Das Lehrbuch richtet sich an alle, die erstmals vor der Herausforderung stehen, eine Unterrichtslektion in der betrieblichen wie in der Erwachsenen-Weiterbildung zu gestalten, wie auch an Absolventen an Fachhochschulen im Ausbildungsbereich und Absolventen, die einen eidgenössischen oder sonst anerkannten Fähigkeitsausweis anstreben.

«Grundlagen des Unterrichts» ist eine praktische Hilfe bei der Wissensvermittlung und bietet eine gute Grundlage für das Unterrichten. Das Lehrbuch ist leicht verständlich, praxisnah und übersichtlich aufgebaut, mit vielen Beispielen und praktischen Checklisten. Jedes Kapitel widmet sich einem besonderen Thema und enthält jeweils am Ende eine Zusammenfassung, eine Übersichtstafel, eine Lernkontrolle, nützliche Tipps mit Literaturangaben und Links.

Marita Knecht
Grundlagen des Unterrichts
 1. Auflage 2008
 178 Seiten, brosch., inkl. CD-ROM
 CHF 48.–
 ISBN 978-3-286-34321-4

Das Fachbuch richtet sich an Lehrkräfte aller Schulstufen, Mitglieder von Schulinspektionen, Schulaufsichten und Schulbehörden sowie an Studierende des Lehramtes. Es führt in einem weiten Verständnis in die Bereiche des Lehrerverhaltens ein, welche im Unterrichtsalltag bedeutsam sind, und versteht sich als wissenschaftliche, aber praxisorientierte Darstellung alltäglicher Aspekte des Lehrerverhaltens.

«Lehrerverhalten» beschreibt sich nicht auf das Lehrerverhalten im engeren Sinne, sondern konzentriert sich auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Fachbuch richtet sein Augenmerk stark auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und sieht die Lehrenden als Persönlichkeiten mit einem vielseitigen Verhaltensrepertoire, welche sich situationsgerecht als Lehrende, aber auch als Lernberater verstehen.

Rolf Dubs
Lehrerverhalten
 2. Auflage 2009
 608 Seiten, brosch.
 CHF 98.–
 ISBN 978-3-286-51052-4



Hans Kuster – ursprünglich gelernter Lehrer – ist Erziehungswissenschaftler. Seit 30 Jahren arbeitet er am EHB, heute als Dozent für Berufspädagogik; hans.kuster@ehb-schweiz.ch

beurteilerunabhängige Einschätzung sind erschwert.

Im Widerstreit von gerechten und aussagekräftigen Prüfungen obsiegt immer wieder die Bemühung, rechtlich unangreifbar zu sein. So wichtig das ist – die Aussagekraft der Prüfungen leidet darunter. Lieber wählt man einen unangreifbaren Multiplechoice-Test als eine lebensnahe Prüfungsanlage, die aussagekräftige, aber schwer zu vergleichende Resultate bringt.

Für die Schule prüfen wir, nicht für das Leben

Der alte Seneca möge die Abwandlung seines Spottes erlauben. Er wäre wohl inhaltlich einverstanden. So wie er seinerzeit lästerte, dass wir für die Schule lernen und nicht für das Leben, so kann man heute sagen, dass wir für die Schule prüfen und nicht für das Leben. Dazu drei Punkte. Erstens: Die klassische Situation der Klausur, in der eine Einzelperson alles Gelernte präsent haben muss, ergibt sich «im Leben» praktisch nie. Niemand wäre so unvernünftig, in einer realen Bewährungssituation nicht auf die Ressourcen der neben ihm sitzenden Personen zurückzugreifen

Jede Prüfung ist durch viele Ermessensentscheide der Lehrkraft gekennzeichnet: Dauer der Prüfung, Anzahl der Aufgaben, Formulierung der Aufträge ...

– in der schulischen Prüfungssituation ein Betrug. Zweitens: Dieses merkwürdige Arrangement prägt sich den Lernenden tief ein. Vor kurzem erzählte mir eine ältere Frau, gestandene Unternehmerin und Mutter mehrerer Kinder, dass sie in einem Weiterbildungskurs eine Prüfung im schnellen Tastaturschreiben zu bestehen hatte. Lachend schilderte sie, wie sie sich in dieser Situation – schweissnass, mit zitternden Händen – wiederfand: «wie in der Schule». Drittens berechtigen bestandene Schulprüfungen und erworbene Diplome dazu, weitere Schulungen in Angriff zu nehmen. Mit Matur und Berufsmatur sind

die Tore zur Hochschule offen, und die bestandene Lateinprüfung war lange Zeit die Voraussetzung, um Medizin zu studieren. Der Zusammenhang aber zwischen Lernsituation und Bewährung ist weitgehend aus dem Blickfeld verschwunden.

HOFFNUNGSVOLLE ANSÄTZE DER VERÄNDERUNG

In den letzten Jahren haben sich die Prüfungen in der Berufsbildung verändert. Manche zeigen eine Annäherung von Prüfungs- und Anwendungssituation. Der allgemein bildende Unterricht schliesst unter anderem mit einer Vertiefungsarbeit (VA) ab, in der die Lernenden zeigen, dass sie – zum Teil in Gruppen – eine Fragestellung projektartig zu bearbeiten wissen. Noch konsequenter ist die Individuelle Praktische Arbeit (IPA) als Abschluss der betrieblichen Ausbildung in verschiedenen Berufen. Hier wird eine betriebliche Aufgabe unter systematischer Beobachtung durchgeführt, besprochen und bewertet. Ausbildungen haben immer häufiger den Aufbau von Kompetenzen zum Ziel. Wie will man sie überprüfen? Wenn man Kompetenzen sichtbar machen will, wenn eine Ausbildung auf die Übernahme von Funktionen vorbereitet (wie dies eine gut verstandene Modularisierung beabsichtigt), dann reichen Abfragetests nicht mehr. Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen die zu Prüfenden zeigen können, wie sie mit Herausforderungen umgehen können. Die Berufsschullehrkräfte für Informatik an den Berufsfachschulen Bern und Zürich haben unter schwierigen Projektbedingungen bemerkenswerte neue Formen von Modulprüfungen entwickelt.

ZWEI WÜNSCHE AN DIE LEHRENDE

Es ist etwas heikel, sich in Fragen des Prüfens zuerst an die Lehrenden zu wenden. Mit Recht reagieren sie misstrauisch auf Forderungen, zu oft haben sie in letzter Zeit unmögliche organisatorische Zwänge erlebt. Dennoch bin ich überzeugt, dass die

Lehrpersonen die richtige Ansprechstelle sind, wenn es um die Weiterentwicklung des Prüfens geht. Wer lehrt, prüft; wer gut lehrt, kümmert sich auch um gutes Prüfen. Das Handwerk des Prüfens zu beherrschen, ist ein hoher Anspruch. Die formelgestützte und rekursfeste Umrechnung der Punkte in eine Note reicht bei weitem nicht aus. Jede Prüfung ist durch viele Ermessensentscheide der Lehrkraft gekennzeichnet: Datum und Dauer der Prüfung, Anzahl der Aufgaben, Formulierung der Aufträge, zur Verfügung stehende Zeit, Zuordnung der Punkte zu den Antworten – immer hat die Lehrkraft auch einen Ermessensspieldraum. Ich wünsche mir, dass sie diesen begründet und informierend, kraftvoll und innovativ nutzt.

Ich wünsche mir zweitens Lehrkräfte, die sich kundig und ernsthaft den unterschiedlichen und oft widerstreitenden Ansprüchen von Prüfungen stellen. Prüfungen sind ein Widersacher des Lernens und damit der Qualifizierung der Lernenden; sie sind ein Mittel der Selektion. Zudem müssen Prüfungen aussagekräftig und intersubjektiv überprüfbar sein. Diese Anforderungen sind zum Teil fast nicht vereinbar, hier ist ein Spagat vonnöten. Das Bild des Spagats passt gut: Im Spagat werden mit den Füßen weit auseinander liegende Punkte erreicht. Die Zuschauerin bewundert diese besondere Fähigkeit – ihn schaudert aber auch ein wenig. Denn diese Beweglichkeit ist nur durch konsequentes Training zu erreichen. Wahrscheinlich geht das nicht ohne Schmerzen. Mit dem Training muss man in jungen Jahren beginnen und das Üben ein (Berufs)Leben lang aufrechterhalten.

f.

Plus un examen est «objectif», moins il est «significatif». De plus, les examens sont les «ennemis» de l'apprentissage, car ils servent aussi à la sélection. L'auteur de l'article, Hans Kuster, se penche sur ces paradoxes.
[www.bch-folio.ch \(1309_kuster_f\)](http://www.bch-folio.ch/1309_kuster_f)

Fachwissen macht überlegen

SNV SHOP

Swiss Association for Standardization



www.snv.ch/literatur

books@snv.ch

Tel. 052 224 54 33

Suchen Sie Fachbücher, Lehrmittel oder sonstige Belletristik schnell, günstig und schätzen Sie eine freundliche und kompetente Beratung?

Wir sind Ihr Ansprechpartner!

Ergänzend zu Normen und anverwandten Produkten, finden Sie bei uns neu auch Ihren Reiseführer für die nächsten Ferien sowie Ihr Unterhaltungsbuch für den Stand.

STANDARDIZATION

participate

SUPPORT

get it

SHOP

update

Warum ein Mac?



Das ist genau die Frage, die wir gern beantworten.



Microsoft Office-tauglich

Auf einem Mac erstellte Word, PowerPoint und Excel Dateien sind mit Windows kompatibel.



Wi-Fi fähig

Jeder neue Mac ist Wi-Fi fähig. Verfügbare Netzwerke werden automatisch angezeigt, sodass Sie mit einem Mausklick auf ein Netzwerk im Nu online sind.



Mac OS X Leopard

Das Betriebssystem des Mac bietet mehr als 300 nützliche und nutzerfreundliche Funktionen, die alle sofort nach dem Einschalten bereit sind.



Kameras lassen sich leicht anschliessen

Dank vorinstallierter Treiber lassen sich Kameras und Drucker einfach anschliessen.



Musik, Fotos und mehr

Mit einem Mac können Sie ganz leicht Fotos weitergeben, Musik geniessen, eigene Fotobücher und Filme erstellen und mehr. Sogar sehr viel mehr.



Und ja, ein Mac kann sogar Windows verwenden.

Gutschein: 10% Rabatt

auf den Apple Listenpreis

Kaufen Sie bei uns einen (1) Apple Rechner Ihrer Wahl. Der Rabatt ist nicht kumulierbar. Die Aktion ist bis 31.7.2009 in allen Data Quest Filialen gültig.

Bitte Gutschein und gültigen Legi- / Schulausweis mitbringen, für Personen ab 18 Jahren.



Foto / B&H News

Wir sind die Apple Education Spezialisten in Ihrer Nähe.



Data Quest AG
Theaterplatz 8
3000 Bern 7
Tel. 031-310 29 39
Fax 031-310 29 31

Data Quest AG
Nidaustrasse 22
2502 Biel/Bienne
Tel. 032-444 19 90
Fax 032-444 19 91

Data Quest AG
Riedstrasse 10
8953 Dietikon
Tel. 044-745 77 99

Data Quest AG
Pilatusstrasse 18
6003 Luzern
Tel. 041-248 50 70
Fax 044-745 77 88

Data Quest AG
Vorstadt 26
8200 Schaffhausen
Tel. 052-544 15 00
Fax 052-544 15 01

Data Quest AG
Bahnhofplatz 11
6300 Zug
Tel. 041-725 40 80
Fax 041-725 40 81

Data Quest AG
Baeuerstrasse 11
8001 Zürich
Tel. 044-265 10 10
Fax 044-265 10 11

Data Quest AG
Weinbergstr. 71
8006 Zürich
Tel. 044-360 39 14
Fax 044-360 39 10



Im virtuellen Klassenzimmer

Welche Lehrkraft hat sich nicht schon darüber geärgert, dass der Informatikbeauftragte sein Königreich mit übertriebenen Vorschriften schützt? Web 2.0 befreit von solchen Konflikten: es ist billig, leicht zu handhaben und zwingt die Lernenden zur kritischen Distanz zu den Inhalten.

Text von Georges Murbach

Als Werner Hartmann anlässlich der Delegiertenversammlung des BACH mit zehn mutigen Thesen eine Prognose wagte, wie Schulen in Zukunft mit Computern und dem Internet umgehen werden, war These 3 besonders provokativ: «In zehn Jahren spricht niemand mehr von den heutigen Lernplattformen.» Da stellt sich die Frage, warum im Bereich der beruflichen Bildung so viel Wert darauf gelegt wird, die vertrauten Schulstrukturen in Lernplattformen abzubilden, statt die Web 2.0-Dienste in individuellen Lernprozessen sinnvoll einzusetzen. Aktuelle Lernplattformen wie Moodle, WebCT, BSCW, Illias oder der nationale Bildungsserver Educernet sind zwar umfassende Softwarelösungen, die nicht nur den Datenaustausch und die Kommunikation unter Lernenden, sondern auch Unterrichtsmethoden und Lernsituationen unterstützen. Nur zeigt sich immer mehr, dass die dabei erforderlichen Dienste mit Web 2.0-Komponenten genau so gut, in vielen Anwendungen sogar flexibler, auf jeden Fall aber kostengünstiger realisiert werden können.

Es gibt noch andere Gründe, warum sich Lehrpersonen intensiver mit den Möglichkeiten von Web 2.0 auseinandersetzen sollten.

- Die Lernenden sind aus ihrer Freizeit mit den Diensten von Web 2.0 bestens vertraut; sie sind Mitglied bei Facebook,

zeigen bei Youtube private Videos, präsentieren Fotos bei Flickr und chatten online bei Skype. Aber sie sind sich meist nicht bewusst, dass ihre persönlichen Daten auch von Personalchefs eingesehen oder von Internetanbietern missbraucht werden können. Darum sind Lehrpersonen gefordert, im Rahmen einer medienpädagogischen Allgemeinbildung den verantwortungsbewussten Umgang mit Web 2.0-Diensten zu thematisieren.

- Der technische und administrative Aufwand für die Anwendung von Blogs, Wikis, WebQuests, Chats oder Foren ist so gering, dass der Unterricht ohne nennenswerte Anpassungen attraktiver gestaltet werden kann.

WAS ÄNDERT SICH MIT WEB 2.0?

Der Begriff Web 2.0 meint nicht eine bestimmte Software oder einen konkret fassbaren Vorgang, sondern beschreibt einen eigentlichen Paradigmenwechsel der Internetkultur. Im Web 2.0 werden aus passiven Nutzern aktive Gestalter, die nicht nur selbstständig eigene multimediale Inhalte erzeugen, sondern sich mit andern Nutzerinnen vernetzen und gemeinsam an der Ausgestaltung von Portalen arbeiten, deren Qualität und Reichweite von einem Einzelnen gar nicht sicherzustellen wäre. Das alte Web wurde in erster Linie für die Einwegkommunikation genutzt und gab der Benutzerin kaum die Möglichkeit, zu reagieren. Web 2.0 geht davon aus, dass der Benutzer einer Website aktiv an der Darstellungsform und am Inhalt einer Website

mitarbeitet; es bietet Mechanismen an, die eine echte Zweiwegekommunikation ermöglichen.

Während die erste Entwicklungsstufe des Internets noch darauf ausgelegt war, Daten und Informationen im multimedialen Schaufenster anzubieten oder für den Download zur Verfügung zu stellen, machen es die Web 2.0-Technologien möglich, sich mit Kommentaren zu den Inhalten zu äußern, diese zu bearbeiten oder mit eigenen Beiträgen zu ergänzen. Das hat zur Folge, dass Informationen stärker als bisher bezüglich des Kontextes, in dem sie stehen, befragt werden müssen. Im Gegensatz zum Fachartikel, der einer bestimmten Herausgeberin zugeschrieben werden kann und der von einem Autor

Dass viele Informationen im Netz falsch sind, wird den Jugendlichen bewusst, wenn sie sich selber an der Entstehung eines Wikibeitrages beteiligen.

verantwortet wird, werden uns im Internet Informationen angeboten, die keiner fachlichen Prüfung unterzogen wurden und durchaus manipuliert sein können.

Der oft und auch zu Recht geäusserte Verdacht, die Lernenden würden mithilfe des Internets lediglich Informationen sammeln und ohne aktive Auseinandersetzung unreflektiert zusammenstellen, tritt damit in den Hintergrund. Viele Schülerinnen und Schüler nutzen Wikipedia regelmässig als Onlinelexikon und als Informationsquelle für Vorträge oder schriftliche Arbeiten. Dass diese Informationen sachlich falsch,

GESETZLICHE GRUNDLAGEN				
Grenze	Web 1.0	Web 2.0	Beispiele	Auswirkungen für den Bildungsbereich
Benutzer versus Autorin	Für Internetseiten ist klar definiert, wer Autor und wer Konsumentin des Angebotes ist.	Die Trennung zwischen Autorin und Konsument verschwimmt. Besucher von Internetseiten können zunehmend eigene Beiträge einstellen und sich als Autoren am Internetangebot beteiligen.	Weblogs ermöglichen es jeder Besucherin, Kommentare zu den einzelnen Textbeiträgen zu hinterlassen.	Lernende sind nicht mehr ausschliesslich als Konsumenten zu betrachten, denen vorgegeben werden muss, was sie wie zu lernen haben. Web 2.0 ermöglicht den Lernenden, sich am Lernprozess zu beteiligen und ihn mitzubestimmen. So, wie die Grenze zwischen Benutzer und Autor verschwimmt, so vermischen sich auch die Rollen von Schülern und Lehrern.
lokal versus vernetzt	Die Speicherung privater Daten erfolgt auf dem eigenen PC, öffentlich zugängliche Daten werden auf einem Server gespeichert.	Die Trennung zwischen der Speicherung auf dem eigenen PC und einem Server löst sich auf. Eigene Daten werden zunehmend auch im Internet auf Servern gespeichert.	Speicherung von <ul style="list-style-type: none"> - privaten Bildsammlungen - Daten, die überall verfügbar sein sollen - Bookmarks usw. 	Analog zu der Entwicklung, dass sich die Trennung zwischen der Datenspeicherung auf dem eigenen PC und einem Server auflöst, spielt es zunehmend keine Rolle mehr, wo gelernt wird. Lernen erhält eine allgegenwärtige Form und kann mithilfe entsprechender Technologien mit Internetanschluss überall stattfinden. Es wird unwichtig, ob zu Hause oder in der Schule gelernt wird.
privat versus öffentlich	Private Daten sind in der Regel öffentlich nicht zugänglich.	Die Privatsphäre wird in grossen Bereichen des Internets in Frage gestellt und öffnet sich einem öffentlichen Zugriff.	Private Daten und Beiträge werden in E-Portfolios und Weblogs öffentlich zur Verfügung gestellt.	Da Lernen in den meisten Fällen nach aussen hin nicht sichtbar wird, entsteht die Tendenz, Lernaktivitäten mit einer Aktivität zu verbinden, bei der eine Leistung erbracht wird, die zudem öffentlich sichtbar wird. So können andere von der eigenen Lernleistung profitieren, das vormals «private» Lernen wird öffentlich sichtbar. Lernen und Arbeit verschmelzen.

Quelle: www.fortbildung-bw.de

politisch gefärbt oder einseitig interpretiert sein können, wird ihnen am eindrücklichsten bewusst, wenn sie sich selber aktiv an der Entstehung eines Wikibeaiges beteiligen.

Mit WebQuests befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit aktuellen und authentischen Problemen, in Weblogs werden sie aktiv in die Planung und Durchführung des Unterrichts miteinbezogen, mit Wikis haben sie die Möglichkeit, Inhalte gemeinsam zu erarbeiten und das Ergebnis im Internet zu publizieren. Damit die Lernenden aber wirklich zu aktiven Gestaltern werden, ist es wichtig, dass auch sie eine eigene Homepage, ein privates Weblog oder einen Webspace mit eigenen Podcasts und Videos einrichten können. Darum sind Angebote von Bedeutung, bei denen für die Auszubildenden keine Kosten entstehen und die freie Verfügbarkeit gewährleistet ist.

DIE FREIE VERFÜGBARKEIT VON WEB 2.0

Die meisten dieser Web 2.0-Komponenten sind kostenfrei verfügbar. Sogar komplexe

Content-Management-Systeme, die noch vor wenigen Jahren eine teure Software und einen grossen Entwicklungsaufwand erforderten, können ohne spezielle Vorkenntnisse aufgebaut und ins Internet gestellt werden. Damit verfügen wir endlich über einfache Instrumente, die auch konstruktivistische Lernprozesse motivierend unterstützen. Natürlich sind auch benutzerfreundlich administrierte Schulserver eine willkommene Erleichterung beim Einsatz der neuen Medien im Unterricht. Aber dann muss sichergestellt sein, dass ein angemessener Freiraum für eigene Experimente und eine genügend grosse Toleranz bei der Festlegung von Vorschriften und Richtlinien zugestanden werden. Zudem hat eine von der Schule eingerichtete Lernplattform zwar den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler nur eine Benutzeroberfläche kennen müssen und keine Zeit verloren geht, sich immer wieder mit abweichenden Funktionen vertraut zu machen. Aber es kann sich auch negativ auswirken, wenn alle Dokumente gleich gestaltet, alle Menüs gleich strukturiert und alle Bildschirmanzeigen im offiziellen Cor-

porate Design erscheinen. Die Lernenden empfinden es als Abwechslung, wenn beim Einsatz von Web 2.0 die persönliche Handschrift der Lehrperson sichtbar wird oder die Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung eigener Inhalte ihre Vorstellungen von originellem Webdesign verwirklichen können.

MIT WEBLOGS DEN UNTERRICHT PLANEN

An den Berufsfachschulen sehen wir die Lernenden meist nur einen Tag pro Woche im Präsenzunterricht. In der Zwischenzeit

Jetzt verfügen wir endlich über einfache Instrumente, die auch konstruktivistische Lernprozesse motivierend unterstützen.

müssen die Schülerinnen und Schüler Hausaufgaben erledigen, Prüfungen vorbereiten, Berichte schreiben und in Projekten begleitet werden. Das setzt eine minutiöse Planung voraus, die mit einem Weblog unterstützt werden kann. Dafür kann sich eine Lehrkraft bei einem Gratisanbieter



Georges Murbach ist Dozent am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung und unterrichtet Fachdidaktik der Informatik und der neuen Medien; er ist Autor des Buches «Mit Web 2.0 das Internet aktiv mitgestalten», Bern 2008: hep-Verlag, 34 Franken.
georges.murbach@ehb-schweiz.ch

anmelden (z.B. WordPress) und für die Lernenden einen Blog einrichten. Dazu braucht es lediglich eine E-Mail-Adresse (das muss nicht die offizielle sein) und einen Benutzernamen.

Das Blog kann aus mehreren Seiten bestehen – strukturiert nach Schulwochen, Themen oder einer Kombination von beidem. Hier orientiert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler über den geplanten Unterricht, skizziert den Tagesablauf, macht Hinweise zu möglichen Vorbereitungen, formuliert Aufgaben, stellt die ersten Unterrichtsmaterialien zur Verfügung (Word, pdf, PowerPoint) und weist mit Links auf Webseiten. Die Lernenden können ihrerseits Fragen stellen, auf Unklarheiten hinweisen, Anregungen machen oder Änderungswünsche anbringen. Im Gegensatz zum individuellen E-Mail-Verkehr sind diese Einträge von allen Berechtigten einsehbar, so dass sich viele Fragen von selbst klären oder Anregungen zu weiteren Diskussionen führen.

MIT WIKIS PROJEKTORIENTIERTES ARBEITEN UNTERSTÜTZEN

In Wikis haben die Lernenden die Möglichkeit, nicht nur Kommentare zu verfassen, sondern den Unterricht inhaltlich mitzustalten; Wikis sind teilweise oder ganz in die Verantwortung der Lernenden übergeben. Sie erlauben, ein grosses Thema mit einer Prüfung abzuschliessen und eröffnen den Lernenden die Möglichkeit, den Stoff zusammenzufassen, wichtige Zusammenhänge mit eigenen Worten zu beschreiben oder Fragen zu stellen. Die Lehrperson kann auf der Hauptseite das Projekt kurz vorstellen, damit sich auch fremde Besucherinnen orientieren können. Aufgaben sind so zu formulieren, dass die Lernenden bei der Gestaltung ihrer Beiträge möglichst frei sind, Vorgaben sind nur dort zu machen, wo es der Übersichtlichkeit oder dem direkten Vergleich zugute kommt. Vielleicht erarbeitet die ganze Klasse vorgängig eine Liste der zu beschreibenden

Merkmale und eine verbindliche Form der Präsentation, damit das Wiki von allen genutzt werden kann. Das dabei entstehende Kompendium soll das Produkt der ganzen Klasse sein und nach aussen auch so kommuniziert werden. Damit ist auch schon sichergestellt, dass die Qualität der Beiträge durch gegenseitiges Lesen, Korrigieren und Ergänzen fortwährend verbessert wird.

In der Regel brauchen Schülerinnen und Schüler keinen besonderen Anreiz, um eine gute Arbeit abzuliefern. Durch die Öffentlichkeit eines Wikis steigt automatisch die Motivation, ein ansprechendes Produkt zu präsentieren. Mit einer Benotung der einzelnen Beiträge oder einer abschliessenden Prüfung über das vollständige Kompendium kann die Bedeutung der Arbeit noch unterstrichen werden. Da die Bearbeitung eines Wikis nicht zwingend im Präsenzunterricht erfolgen muss, eignen sich solche Arbeiten auch für Lernphasen im Blockunterricht, in welchen die

Lernenden zu selbstverantwortetem Lernen angehalten werden.

AUTHENTISCHE FALLSTUDIEN

WebQuests sind Lernarrangements, die das selbstständige und autonome Lernen über Recherchen im Internet fördern. WebQuests ermöglichen:

- projektorientiertes Lernen mit Internet und Multimedia
- eigenständiges, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen
- Lernen z.B. in Partner- und Gruppenarbeit, Projektunterricht, Freiarbeit
- Erarbeitung eines Unterrichtsthemas durch gezielte Recherche
- Verwendung von aktuellem und authentischem Unterrichtsmaterial

Eine WebQuest ist eine didaktische Struktur, in deren Rahmen entdeckungsorientierte Schüleraktivitäten mit dem Internet (und anderen Medien) geplant werden. WebQuests orientieren sich eng am Modell des problemorientierten Lernens. Dabei unterstützen wir die Lernenden durch eine klar strukturierte Aufgabenstellung, fördern damit das selbstgesteuerte Lernen sowie das gemeinschaftliche Lernen in der Kleingruppe. Die Lehrperson hält sich während der Bearbeitung der Aufgabe eher zurück und wirkt in der Klasse – wenn es sich nicht vermeiden lässt – lediglich beratend mit. Voraussetzung dafür sind allerdings geeignete Kontexte, die es zu schaffen gilt. Lernen anhand von authentischen, interessanten, vielleicht auch betroffen machenden Themen motiviert die Lernenden – und wahrscheinlich auch uns selbst!

Literatur

Georges Murbach: «Mit Web 2.0 das Internet aktiv mitgestalten». hep-Verlag, Bern: www.hep-verlag.ch/course/view.php?id=820

Eine Anleitung zum Erstellen von Weblogs finden Sie auf: www.educehb.ch/web20

Eine kleine Lernplattform zum Thema WebQuest auf: www.educehb.ch/webquest

Alles gelesen, nichts verstanden

Texte lesen und verstehen zu können ist eine Schlüsselqualifikation für das berufliche Weiterkommen. Doch gerade Berufslernende tun sich schwer damit. Darum muss diese Fähigkeit mit einem breiten Repertoire an Techniken und Methoden gefördert werden.

Text von Roger Portmann

Karikatur von Richard Thompson

«**M**eine Lernenden können einfach nicht richtig lesen, sie verstehen Texte schlecht und gehen nachlässig mit ihnen um!» Diese Klage von Lehrpersonen an Berufsfachschulen ist weit verbreitet. Schuldzuweisungen sind jeweils schnell gemacht: Die Lernenden bringen das Rüstzeug nicht mit, um einem Text wichtige Informationen zu entnehmen, ihn zu verstehen, heißt es. Oder man beklagt, dass die Lernenden gar nicht gewillt seien, sich mit einem Text intensiv auseinanderzusetzen. Dieses oft mit einer gewissen Entrüstung einhergehende Lamento ist legitim – aber auch sehr bequem, denn es entlastet. Es blendet aus, dass ein Teil der Verantwortung für diese Textverständnisschwäche auch bei den Lehrpersonen und bei den Lesetexten liegt. Die Zahlen aus den beiden PISA-Studien machten das Problem öffentlich. Die 2001 und 2004 publizierten Daten bescheinigten 20 respektive 17 Prozent der untersuchten 15-jährigen Jugendlichen in der Schweiz eine Leseschwäche. Somit wurde erstmals offiziell belegt, was Lehrpersonen schon lange wussten: Ein gewichtiger Teil der Lernenden – rund ein Fünftel – kann höchstens einen sehr einfachen Text verstehen. Das Schulentwicklungsprojekt «Deutschförderung in der Lehre», das 1999 bis 2004 an zwei Zürcher Berufsfachschulen durchgeführt wurde, zeigte in einem Erhe-

bungsverfahren gar, dass mehr als fünfzig Prozent der Berufslernenden die für die Berufsausbildung notwendige Lesekompetenz nicht erreichten. Die Lernenden konnten die Texte zwar durchlesen, aber den Inhalt nicht oder nicht genügend gut verstehen. Mit solchen Befunden wird klar, dass gerade auch an Berufsfachschulen Handlungsbedarf besteht, denn Texte sind ein zentrales Medium des Unterrichts.

URSACHEN DES PROBLEMS

Die genannten Zahlen sagen aber nichts über die Ursachen der Probleme aus, nichts darüber, wo überall angesetzt werden muss, um das Textverständnis zu fördern. Bereits Ende der 90er-Jahre erschienen erste Bücher, die sich dieses Problems annahmen, etwa Paul Portmanns «Sprachförderung im Unterricht». Aber erst Claudio Nodari und Daniel Schiesser haben in ihrer umfassenden Publikation von 2007 «Förderung des Lesenverstehens in der Berufsschule» verdeutlicht, dass es drei Problembereiche gibt, an denen gearbeitet werden muss. Anhand eines didaktischen Dreiecks (Abbildung 1) zeigen die beiden Sprachdidaktiker, dass für eine gewinnbringende Leseförderung nicht nur bei den Lernenden, sondern auch bei den Lehrpersonen und bei den Texten angesetzt werden muss.

Lernende Die Hälfte der Lernenden bringt, wie erwähnt, keine für die Berufsausbildung notwendige Lesekompetenz mit. Um diesen Mangel zu beheben, genügt es nicht, im Unterricht einfach mehr zu lesen. Es müssen zusätzlich Lesestrategien und Lesetechniken vermittelt und trainiert, es müssen Techniken beim Lesen und Routinen im Umgang mit Texten eingeübt werden. Dank ihnen werden die Schülerinnen und Schüler selbstsicherer beim Arbeiten und Lernen mit Texten. Als Folge der Migration haben sich die Zusammensetzung der Schulklassen und damit auch die Voraussetzungen der Lernenden radikal verändert. Somit muss sich auch die Lesedidaktik verändern. Es geht dabei nicht um das Finden neuer Textdidaktiken, sondern um das Zurückgreifen auf die Methoden der Zweit- und Fremdsprachendidaktik. Für den Rahmenlehrplan 2006 für den allgemein bildenden Unterricht an Berufsfachschulen hat das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung bei-





spielsweise Lernreihen erstellt, die sich am Fremdsprachenunterricht orientieren. Darin werden Rezeption, Produktion und Interaktion (jeweils mündlich und schriftlich) auf drei unterschiedlichen Niveaus angeordnet. Elementare, selbstständige und kompetente Sprachverwendung entsprechen dabei dem Europäischen Sprachenportfolio mit den Niveaus A1/A2, B1/B2, C1/C2. Anhand der entsprechenden Deskriptoren können die Berufslernenden gezielt gefördert werden.

Lehrpersonen Bei vielen Lehrpersonen zeigt sich die Kapitulation vor der Leseunlust der Lernenden oft darin, dass sie einen grossen Teil des Unterrichts mündlich bestreiten. Sie erteilen beispielsweise die Arbeitsaufträge mündlich oder fassen die

Hauptpunkte nach dem stillen Lesen eines Textes in der Klasse nochmals mündlich zusammen. Das Fehlen von lesedidaktischen Kenntnissen von Lehrpersonen zeigt sich auch in der Neigung, dass sie den Inhalt eines Textes zuerst mündlich kommunizieren und den Text erst im Anschluss daran lesen lassen. Anders formuliert: Lehrpersonen reden und erklären zu viel. Arbeitsökonomisch betrachtet ist es natürlich weniger zeitaufwändig, Aufträge ad hoc mündlich zu erteilen, statt ein vorbereitetes und durchdachtes Auftragsblatt zu kreieren. Doch die redundante Mündlichkeit des Unterrichts begünstigt bei den Lernenden Lesevermeidungsstrategien. Die Berufslernenden können sich die Lektüre von Texten und Aufträgen mit gutem Grund ersparen, wenn sie wissen, dass die Lehrperson im nachfolgenden Klassengespräch die wichtigsten Punkte – vielleicht im Zusammenspiel mit Lernenden – nochmals paraphrasiert. Ein weiteres Problem ist die Tatsache, dass sehr oft so genannte Textverständnisfragen gestellt werden; sie sollen die Lernenden motivieren, den ihnen vorliegenden Text genau zu analysieren. Mit blossem Abfragen jedoch fehlen präzise Aufträge für den Lesevorgang und für den Umgang mit dem Text (siehe dazu das Interview mit Claudio Nodari auf Seite 38).

Texte Auch die Texte müssen bestimmten Anforderungen genügen. Sind sie zu einfach, langweilen sich die Lernenden und fühlen sich unterfordert. Viel häufiger jedoch treten den Lernenden sprachliche Ungetüme entgegen, vor allem in Lehrbüchern. Merkmale vieler solcher Fachtexte sind hoch verdichtete Gedankenführungen in Form von ineinander verschachtelten Satzkonstruktionen mit gehäuften Nominalisierungen und Partizipialkonstruktionen. Nicht selten wird dabei auf Vorwissen Bezug genommen, das die Sprachwissenschaft als Präsuppositionen und Inferenzen bezeichnet. Damit sind allgemeine und unausgesprochene Sinnvoraussetzungen

(Weltwissen, Alltagswissen, Erfahrungswissen, Sprachwissen) gemeint, die nötig sind, damit uns ein Text überhaupt etwas sagt. Wenn diese Ergänzungs- und Interpretationsleistungen nicht erbracht werden können, weil schlicht das Vorwissen fehlt, und wenn dann noch syntaktische oder lexikalische Probleme hinzukommen, dann scheitert die Leserin oder der Leser zwangsläufig. Dem Text kann dann kein Sinn zugeschrieben werden, die Tätigkeit des Lesens wird frustrierend, mühsam, sinnlos. Dabei zeigt doch gerade der Erfolg der Pendlerzeitungen, dass Jugendliche und junge Erwachsene gerne lesen, wenn sie gut geschriebene Texte sprachlich bewältigen können und das Thema sie interessiert.

Soll man nun also leichter verständliche Texte suchen? Oder soll man komplexe Texte verschlanken und zu idealen Texten umformulieren, die nur eine leichte Überforderung der Lernenden darstellen – und ihnen damit einen Lernzuwachs ermöglichen? Häufig stehen leider keine einfacheren Texte zur Verfügung, beispielsweise weil das Lehrbuch nicht einfach ausgetauscht werden kann, oder weil man gerade keinen kurz gefassten und flott geschriebenen Zeitungsartikel zum Thema findet. Zudem wäre es arbeitsökonomisch verheerend, als Lehrperson jedes Mal einen Text gänzlich umformulieren zu müssen. Dauerhaft angewendet, würde dies

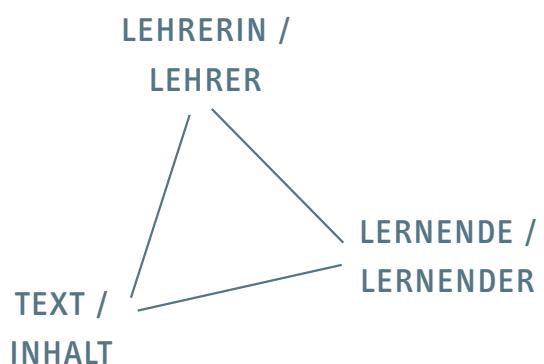


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck Textverständnis



Lic. phil. Roger Portmann ist diplomierter Berufsfachschullehrer ABU und unterrichtet an der Berufsfachschule Gipser in Wallisellen; rogerportmann@hotmail.com

TABELLE 1: TECHNIKEN ZUR FÖRDERUNG DES TEXTVERSTÄNDNISSES

Förderungstechniken	Erläuterungen
Stichwörter markieren	Durch den Auftrag, Stichwörter oder Schlüsselwörter zu markieren, identifizieren die Lernenden gedankliche Schwerpunkte und entnehmen dem Text einen Sinn. Varianten: Nur Nomen oder Randtitel markieren, vorgegebene Schlüsselwörter auffinden usw.
Glossar erstellen	Von den Markierungen ausgehend kann ein Glossar erstellt werden. Eine solche Wörterliste vergrössert den Wortschatz und beseitigt Unschärfe beim Textverständnis.
Lückentext	Ein mittels Auslassungen verrätselter Text leitet die Lernenden an, eine Textaussage genau zu prüfen und die Textlücke vom Textumfeld ausgehend zu schliessen. Fehlende Wörter können zur Auswahl vorgegeben werden. Fördert insbesondere detailliertes Leseverstehen.
Textpuzzle	Abschnitte eines Lesetextes werden durcheinander gebracht, die Lernenden setzen die Teile richtig zusammen und erfassen den Sinnzusammenhang. Verbessert die Textwahrnehmung.
Paarlesen	Ein Text wird in Abschnitte unterteilt und in einem ersten Durchgang von beiden Partnern still in Einzelarbeit gelesen. Anschliessend tragen sich die beiden Lernenden den Text abwechselnd abschnittsweise vor. Dann gibt der Zuhörer den Inhalt des gehörten Abschnittes möglichst genau wieder, während der Vorleser die Korrektheit des Wiederholten kontrolliert. Die Rollen werden nach jedem Abschnitt wieder getauscht.
SQ3R-Methode	Fünf-Schritt-Lesetechnik: 1. Survey (Überblick verschaffen), 2. Questions (Fragen an den Text stellen), 3. Read (lesen, markieren, Randnotizen machen), 4. Recite (rekapitulieren und zusammenfassen), 5. Review (nochmals durchgehen und wiederholen)
Zusammenfassung schreiben	Keine Technik des Textverständnisses im engeren Sinne, Textrezeption und Textproduktion gehen ineinander über. Stellt jedoch eine Möglichkeit dar, das Leseverstehen der Lernenden anhand eines von ihnen formulierten Produktes zu überprüfen und gibt der Lehrperson Aufschluss über Textarbeit und Textverständnis der Lernenden. Variante: zu verwendende Stichwörter vorgeben.
Aufträge schriftlich erteilen	Das Formulieren von Arbeitsaufträgen, welche Lesekompetenz und Textverständnis fördern, ist nicht einfach. Darum sollten solche Aufträge gut durchdacht und schriftlich formuliert sein. Konsequentes Verweisen auf den schriftlichen Auftrag stellt die Lernenden darauf ein, dass genaue Lektüre von Aufträgen auch Bestandteil einer Prüfung ist.
Didaktisierung von Texten in vier Phasen	Das Maximalprogramm, wie ein Text aufbereitet und mit Aufträgen, die das Textverständnis fördern, versehen werden kann. In vier Phasen werden die Lernenden schrittweise an den Text herangeführt: 1. Vorentlastung (ermöglicht den Lernenden den Zugang zum Thema: thematischer, sachbezogener oder lexikalischer Vorspann) 2. Inhaltserfassung (klar formulierte Arbeitsaufträge leiten die Lernenden an, Inhalte zu erfassen, effektive Lesetechniken wahrzunehmen und zu routinieren) 3. Inhaltsvertiefung/Reflexion (vertieftes Verständnis der Gesamtaussage oder auch nur eines Details des Textes) 4. Inhaltserweiterung (weitere Beschäftigung mit dem Thema, z.B. einen Text zu Ende schreiben).

den Lernenden auch kaum einen Lernzuwachs ermöglichen. Also geht es vorrangig um die Anpassung der Lernenden an den Text: Man soll ihnen Erschliessungshilfen anbieten, sie für anspruchsvollere Texte kompetent machen, mit bestimmten Techniken das Textverständnis fördern.

EXPERIMENTE UND INTERVENTIONEN: LESEVERSTEHEN KONKRET GEFÖRDERT

Cordula Weidling und der Verfasser dieses Artikels haben im Rahmen einer Studienarbeit am ZHSF die in der jüngsten Fachliteratur referierten Techniken zur Förderung des Leseverstehens gesichtet, zusammengetragen und auf den Prüfstand gestellt.¹ Die verschiedenen Techniken sind in Tabelle

1 kurz dargelegt. Davon ausgehend haben wir während eines Jahres für verschiedene Berufsfachschulklassen im allgemein bildenden Unterricht (Berufsfachschule Gipser Wallisellen, Berufsfachschule Winterthur) Aufträge formuliert, Texte ausgewählt oder neu geschrieben, bereits bestehende Arbeitsblätter abgeändert und neu aufbereitet. Ziel war es, die verschiedenen Instrumente der Leseförderung auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen. Dabei stellte sich rasch heraus, dass viele Techniken – wie Lückentexte bearbeiten (mit einer vorgegebenen Auswahl von Einsetzungen) oder ein Glossar erstellen – sehr einfach anzuwenden und effektiv sind. Die Lernenden erfahren Lesen, Verstehen und Lernen als aktiven Vorgang, sie vollziehen konkrete sprachliche Handlungen und konstruieren durch die aktive Auseinandersetzung eine Bedeutung. Es entstehen sprachliche Produkte. Dasselbe gilt auch für die Zusammenfassung. Insbesondere

mit der Vorgabe von Stichwörtern aus dem Originaltext, die in der Zusammenfassung vorkommen sollen, stellen die Lernenden ein nach bestimmten Kriterien selbst formuliertes, für weitere Arbeiten brauchbares Produkt her. Auf einmal zeigt sich: Die Lernenden beschäftigen sich gerne mit Texten, wenn sie sie nicht nur ziel- und planlos durchlesen müssen, sondern sich mit ihnen aufgrund genauer Aufträge auseinandersetzen können. Eine Technik wie das Paarlesen dagegen stellt sich als eher schwer umsetzbar und tendenziell untauglich heraus.

Das Maximalprogramm, einen Text vollständig in vier Phasen zu didaktisieren (Tabelle 1), stellt für Lehrpersonen die grösste Herausforderung dar. Notwendig sind nicht nur sprachdidaktische Kompetenzen, sondern auch viel Vorbereitungszeit. Zur Vorentlastung muss ein Vorspann geschrieben, müssen lexikalische Hilfen gegeben werden. Inhaltserfassung und In-

¹ Arbeit einer «Selbstaktiven Studiengruppe» am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Roger Portmann und Cordula Weidling: «Förderung des Textverständnisses an Berufsfachschulen» (2008) und ist zugänglich über www.bch-folio.ch (Ergänzende Dokumente)

haltsvertiefung erfordern klar formulierte, aufeinander und auf den Text abgestimmte Arbeitsaufträge, angepasst an die vorher erwähnten Niveaus der Sprachverwendung. Der Aufwand jedoch lohnt sich: Die

Spätestens jetzt wird auch klar, dass eine so verstandene Förderung des Textverständnisses auch die berufskundlichen Fächer etwas angeht.

Lernenden arbeiten konzentriert und mit Vergnügen am aufbereiteten und immer wieder durch sinnvolle Aufgaben unterbrochenen Text – und merken gar nicht, dass sie sich mit einem langen Schriftstück befassen, das sie sonst eigentlich abschrecken würde. Dies kann durchaus auch mit bestehenden Unterrichtsmaterialien bewerkstelligt werden; so hat der Schreibende für seine Gipserlernenden zwei bereits bestehende Texte über Krankenkassen mit je einem Vorspann (Vorwissen aktivieren), mit lexikalischen Aufträgen (Synonyme nachschlagen), mit Glossar-Aufgaben (Fachausdrücke paraphrasieren), Markierungsaufträgen, Nachschlageübungen im Lehrmittel und zusammenfassendem Lückentext aufbereitet. Das Ergebnis ist frappierend: Aus einer ursprünglich harzigen und ungeliebten Leseübung wurde ein lustvolles Arbeiten am Text, und am Schluss halten die Lernenden stolz ein eigenes, brauchbares Produkt über Krankenkassen in ihren Händen.

Die Förderung des Textverständnisses fordert vor allem auch von den Lehrpersonen Disziplin – und damit etwas, was wir den Lernenden oft genug abfordern. Die Texte müssen gezielt ausgesucht, schlechte Texte über Bord gekippt, die Aufträge sorgfältig formuliert werden. Die Lehrperson muss sich überlegen und kommunizieren, ob die Lernenden einem Text gezielt Informationen entnehmen, ob sie ihn global (also in groben Zügen) verstehen oder im Detail vollständig erfassen sollen. Möglichst viele Aufträge sollten schriftlich erteilt werden.

Zudem muss man der Versuchung widerstehen, den schriftlichen Auftrag mündlich zu wiederholen und auf jede Rückfrage gleich zu antworten. Besser ist es, auf den Auftrag zu verweisen (keine Lesevermeidungsstrategien begünstigen!). Man kann klein beginnen, mit einzelnen einfachen Techniken. Diese sollten regelmässig, also mit einer gewissen Routine, und immer explizit eingesetzt werden.

Spätestens jetzt wird auch klar, dass eine so verstandene Förderung des Textverständnisses alle Fächer angeht. Sie muss gerade auch im berufskundlichen Unterricht mit seinen erfahrungsgemäss oft schwer verständlichen, weil mit Fachausdrücken gespickten Texten stattfinden. Berufskunde-Lehrerinnen sollten sich mit den Techniken des Leseverstehens vertraut machen und diese im Unterricht einsetzen, damit die Klagen über Leseunlust und Leseinkompetenz der Lernenden weniger werden. Die oft gehörte blosse Aufforderung «genau zu lesen» ist sinnlos, solange die Lernenden komplizierten, überlangen Textmonstern gegenüberstehen, mit denen sie ohne konkrete Aufträge und Hilfen nichts anzufangen wissen. Hier sind nicht zuletzt auch die Lehrmittel- und Fachverlage gefordert. Man gebe den Lernenden – auf allen Schulstufen! – gute Texte und Aufträge, Verständnishilfen, Strategien und Techniken. Und schon lesen sie gerne und gewinnbringend.

Literatur

Brenner, Gerd. *Fundgrube Methoden II. Für Deutsch und Fremdsprachen*. Berlin 2007.
Nodari, Claudio, Daniel Schiesser. *Lesen und Verstehen – kein Problem. Eine Wegleitung für Berufsschüler und Berufsschülerinnen*. Bern 2003.
Nodari, Claudio, Daniel Schiesser. *Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule*. Bern 2007.
Langhans, Erika et. al. *Texte für den ABU. Ein Lese-Training*. Bern 2007.
Portmann, Paul R. *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich 1998.
Portmann, Roger, Cordula Weidling. *Förderung des Textverständnisses an Berufsfachschulen. Unveröffentlichte Studienarbeit am ZHSF*. Zürich 2008.
Schneider, Günther, Brian North, Leo Koch. *Europäisches Sprachenportfolio*. Bern 2001.

Das politische System der Schweiz verstehen Lehr- und Arbeitsbuch



NEU

1. Auflage 2009, 180 Seiten, A4 Broschur, CHF 32.–, ISBN 978-3-85612-176-1

Arbeitsbuch

Silvano Moeckli

Das politische System der Schweiz verstehen

Arbeitsbuch mit Aufgaben und Lösungen

Dieses Aufgaben- und Lösungsbuch ist eine Ergänzung zum gleichnamigen Lehrbuch «Das politische System der Schweiz verstehen, Wie es funktioniert – Wer partizipiert – Was resultiert».

Die insgesamt 134 Aufgaben und Lösungen sowie zusätzliche Kommentare machen es zu einem einzigartigen Arbeitsinstrument der politischen Bildung sowohl für Schülerinnen und Schüler wie auch für politisch interessierte Erwachsene. Alle wichtigen Themen werden abgedeckt, beispielsweise Politik als Kampf um Macht, Gewaltenteilung, die Gründung der Eidgenossenschaft, Wahlsysteme, usw. Da die Aufgaben in drei Schwierigkeitsgrade eingeteilt sind und selektiv gelöst werden können, eignet sich das Buch für jede Schulstufe. Es enthält sowohl wissens- wie handlungsorientierte Fragen. In der Regel können diese durch das Studium des Lehrbuches beantwortet werden. Weblinks vermitteln Hinweise auf Materialien zur Lösung von schwierigeren Aufgaben.

Lehrbuch

Silvano Moeckli

Das politische System der Schweiz verstehen

Wie es funktioniert – Wer partizipiert – Was resultiert

Der Autor zeigt, wie der Staat organisiert ist, was er kostet, was er leistet, wie Entscheidungsprozesse ablaufen und wer darauf wie Einfluss nimmt. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen veranschaulichen und verdichten den Stoff, Merksätze heben wichtige Zusammenhänge hervor.

2. Auflage 2008, 168 Seiten, Hardcover
CHF 38.– ISBN 978-3-85612-168-6

Tobler Verlag AG
Trogenerstrasse 80
9450 Altstätten

Tel. 071 755 60 60
books@tobler-verlag.ch
www.tobler-verlag.ch



«Mündlicher Unterricht allein genügt nicht mehr»

Claudio Nodari gehört zu den wichtigsten Didaktikern der Schweiz, die sich um die Förderung des Leseverstehens bemühen. Er verdeutlicht in diesem Interview, dass auch Berufskunde-Lehrpersonen das Textverständnis der Lernenden mit Gewinn fördern können.

Interview von Roger Portmann

Die Textkompetenz von Jugendlichen und die Förderung des Textverständnisses sind unter Didaktikern und Berufspädagogen in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Warum? Mit den PISA-Untersuchungen wurde 2001 dem Umstand, dass Jugendliche Lese-schwierigkeiten haben, ein Name und eine Publizität gegeben (vorangehender Artikel). Die Berufsfachschulen kamen die Probleme schon früher. Wir haben 1999 mit der Baugewerblichen Berufsschule Zürich BBZ begonnen, die Probleme der Sprachförderung und der Textkompetenz im weitesten Sinne zu bearbeiten. Dass jetzt viele Berufsfachschulen das Thema aufgreifen, hat damit zu tun, dass der Schuh drückt, dass die Texte also nicht unvermittelt eingesetzt werden können. Die mündliche Vermittlung der Inhalte stellt zwar keine grösseren Probleme dar. Hürden gibt es aber dann, wenn von den Lernenden selbstständiges, weiterführendes Lernen mit Texten verlangt wird. Dieses Defizit erschwert das lebenslange Lernen und führt zu Schwierigkeiten, wenn Jugendliche, auf sich allein gestellt, nach der Berufsausbildung ein neues Produkt oder eine neue Maschine mit Hilfe einer schriftlichen Anleitung anwenden sollten. Die Welt, die Berufe und damit auch die Inhalte

an den Berufsfachschulen haben enorm an Komplexität zugenommen. Gleichzeitig sind die Schulklassen sprachlich und sozial viel heterogener geworden. Die daraus entstehenden Probleme wurden erst in den letzten Jahren so richtig erkannt.

Dass das Textverständnis gefördert werden muss, ist erkannt. Wird an den Berufsfachschulen dafür denn auch konkret etwas getan? Es ist schwer einzuschätzen, wie es in den einzelnen Schulen aussieht. Ich denke, dass ein erster Schritt getan ist, das Problembewusstsein ist geschaffen. Ein zweiter Schritt wird sein, den Lehrpersonen des allgemein bildenden und des berufskundlichen Unterrichts Instrumente zu geben, wie sie Texte im Unterricht effizient einsetzen können. Es darf nicht sein, dass die Berufsfachschulen ihre Inhalte rein auf der Basis der Mündlichkeit vermitteln. Sie haben nicht nur den Auftrag, Fachinhalte und Lernstoff zu unterrichten, sondern müssen auch einen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten, indem sie beispielweise die Textkompetenz fördern.

Im allgemein bildenden Unterricht werden die Arbeit mit Texten und die Förderung des Leseverstehens meist ausgiebig praktiziert. Was ist im berufskundlichen Unterricht zu tun? Zum einen müssen die Fachlehrmittel besser werden. Es gibt in Fachlehrmitteln zu viele schlecht verständliche Texte. Die Verlage sollten ihre Lehrmittel redaktionell und sprachdidaktisch hinterfragen und überarbeiten. Da braucht es noch sehr viel

Entwicklungsarbeit. Die Baugewerbliche Berufsschule Zürich BBZ beispielsweise unterstützt die Fachlehrpersonen, die Lehrmittel erarbeiten, mit einem Coaching für Redaktion und Sprachdidaktik, damit die vertexteten Fachinhalte verständlicher werden und mit Aufgaben ausgestattet sind, die das Verstehen unterstützen. Zum anderen sollten auch Berufskundelehrkräfte Kenntnisse der Leseförderung im Unterricht haben, damit sie einen guten Zeitschriften-Fachartikel oder auch Texte aus einem Fachbuch mit sinnvollen Aufträgen im Unterricht bearbeiten lassen können. Es gibt Lehrpersonen, die das tun. Ich denke, dass die Bereitschaft bei den meisten Berufskunde-Lehrpersonen vorhanden ist, dass es also weniger eine Frage des Willens, sondern eher eine Frage des Know-how und der Weiterbildung ist. Denn vor allem auch die Berufskunde-Lehrpersonen erkennen den Nutzen, wenn sie die Vermittlung von Fachinhalten mit den Techniken des Leseverstehens verbinden.

Gerade bei komplizierten oder schlecht geschriebenen Texten werden oft Verständnisfragen gestellt. Die Lernenden sollen auf diese Weise gewisse Informationen aus dem Text herausholen. Fördert man damit das Textverständnis? Mit Fragen zum Text prüfe ich, ob etwas verstanden worden ist. Fragen lösen eine einzige sprachliche Handlung aus: Antworten im Text

zu finden. Aber eine gewandte Leserin ist diejenige, die mit einem Text mehr machen kann als bloss Antworten zu suchen. Sie sieht die Quintessenz in einem Text, kann gleichzeitig eine Tabelle lesen, beginnt bei Titeln und Bildern – sie übt lesend immer sehr viele sprachliche Handlungen aus, die mit Fragen einfach nicht ausgelöst werden. Antworten im Text zu finden ist keine Lesehandlung, sondern eine schulische Handlung, weil die Lehrperson halt eben diese Fragen gestellt hat. Aber einen Text lese ich ja nicht, um Fragen zu beantworten, sondern um mich zu informieren; ich will wissen, ob mich der Text interessiert, ob ich schon etwas darüber weiß, überlege mir, was er mir bedeutet, springe von einem Punkt zum andern. Ich handle mit dem Text, und dieses Handeln müssen wir anleiten, indem wir Aufträge erteilen, welche die Leseaktivitäten gezielt steuern und von adäquater, niveaugerechter Komplexität sein müssen. Die Lernenden sollten also aufgefordert werden, etwas zu ordnen, zu unterstreichen, zu markieren, zu ergänzen, zu nennen.

Bei der Annäherung an einen Text – mithin auch an das Thema «Leseverstehen» – plädieren Sie für zwei Zugänge: für einen theoretisch-didaktischen und einen empirischen Zugang. Worin unterscheiden sie sich?

Der didaktische Zugang bedeutet, dass ich Aufgaben stelle, mit de-

nen sich die Lernenden ein Bild darüber machen können, was im Text steht: «Lies den Titel, überlege dir, was du schon darüber weißt, verschaffe dir einen Überblick, schau dir das Bild und die Bildlegende an, lies die Zwischentitel.» Das entspricht dem so genannten Top-Down-Lesen, das eine schrittweise Annäherung an den Text ermöglicht, indem von eigenen Erwartungen und ersten Eindrücken ausgegangen wird. Danach führen ganz verschiedene Handlungsaufträge durch den Text hindurch. Der zweite Zugang ist ein eher empirischer: Ich überlege mir, was ich selber mache, wenn ich einen Artikel zur Hand nehme und lese. Wie gehe ich vor? Ich analysiere meine eigenen Lesehandlungen und mache mir beispielsweise bewusst, dass für mich die Textsorte eine wichtige Rolle spielt. Also leite ich die Lernenden unter anderem dazu an, sich Überlegungen zu machen, welche Funktion der ihnen vorliegende Text erfüllt. Damit schärfe ich das Bewusstsein für die Textsorte. Als gewohnter Leser vollziehe ich solche und andere Automatismen in einem Bruchteil von Sekunden. Daraus kann ich Aufträge formulieren, die genau dies trainieren und auch bei wenig geübten Lesern eine Routine entstehen lassen.

Gibt es empirische Untersuchungen, die den Erfolg einer auf diese Weise praktizierten Förderung des Leseverstehens belegen? Es gibt Untersuchungen im Volksschulbereich, die eindeutig zeigen, dass das Leseverstehen mit guten Aufgaben effizient und nachhaltig gefördert werden kann. Auf der Ebene der Berufsfachschulen gibt es meines Wissens leider noch keine Studien, die diese Fortschritte aufzeigen. Hier brauchen wir deutlich mehr Forschung.

Wagen Sie einen Ausblick für uns: Welchen Stellenwert wird die Förderung des Textverständnisses an Berufsfachschulen in Zukunft einnehmen? Auf Berufsschulebene werden ja

Probleme ausgebadet, die unter anderem auch von einer einseitigen Sprachförderung in der Volksschule herkommen. Zum Glück sind seit den PISA-Untersuchungen in der Volksschule viele Anstrengungen zur Förderung des Leseverstehens unternommen worden. So ist es

Antworten im Text zu finden ist keine Lesehandlung, sondern eine schulische Handlung, weil die Lehrperson halt eben diese Fragen gestellt hat.

absehbar, dass die Berufsfachschulen in einigen Jahren weniger mit Lernenden, die Mühe mit dem Leseverstehen haben, konfrontiert sein dürften. Aber lese schwache Schülerinnen und Schüler wird es immer geben. Dazu kommt, dass die Texte in der Berufsfachschule in Zukunft zwar formal und sprachlich besser werden, wenn die Verlage ihre Fachlehrmittel entsprechend überarbeiten. Auf der inhaltlichen Ebene jedoch dürften die Texte komplexer werden, weil in allen Berufen die Anforderungen und die Komplexität weiterhin zunehmen. Dies spricht für eine fortwährende Leseförderung auf allen Schulstufen. Die Schulen und Ausbildungsinstitutionen werden ausserdem auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft reagieren müssen, sich also noch vermehrt der Didaktik des Fremd-/Zweitsprachenunterrichts bedienen. Die Fachhochschulen haben dies erkannt, etwas weniger die Universitäten.

Claudio Nodari (1953), Dr. phil., leitet das Institut für Interkulturelle Kommunikation (www.iik.ch) und ist Dozent für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich (www.phzh.ch). Er ist Autor von Lehrwerken und Curricula für Deutsch als Zweitsprache und leitet Weiterbildungen und Projekte zur Sprachförderung an verschiedenen Berufsfachschulen.



westermann

Alles für die Berufsbildung!



Diesterweg

Schöningh

Winklers

Berufsausbildungsvorbereitung Gewerbliche Berufe

- Elektrotechnik
- IT-Berufe
- Mechatronik
- Metalltechnik
- Anlagenmechanik
- Bautechnik
- Farbtechnik/Raumgestaltung
- Kraftfahrzeugmechanik
- Körperflege
- Lebensmittelhandwerk
- Hotel- und Gastgewerbe
- Agrarwirtschaft
- Hauswirtschaft



www.schulbuchzentrum-online.ch

Beratung, Information

SCHULBUCHINFO.CH der Verlage

Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers

Zentralstrasse 119a, CH-8003 Zürich

Telefon +41 (0)44 450 22 50

Telefax +41 (0)44 450 22 52

mail@schulbuchinfo.ch, www.schulbuchinfo.ch

NEUER FILM – NO MORE MOKE SIGNALS

Der mit dem Schweizer Filmpreis, dem Prix de Soleure und dem Zürcher Filmpreis ausgezeichnete Kinodokumentarfilm **NO MORE SMOKE SIGNALS** von Fanny Bräuning ist neu im Angebot von KINOKULTUR IN DER SCHULE. Der Film dokumentiert auf einfühlsame Weise die heutige Situation der Lakota-Indianer.

Er verspricht eine interessante Auseinandersetzung im Schulunterricht der Berufsschulen und der Sekundarstufe 1 und 2. Ab sofort können für Gruppen ab 50 Schülerinnen und Schüler während den Unterrichtszeiten **Spezialvorführungen im Kino** organisiert werden. Der Eintrittspreis ist reduziert (Fr. 10.–). Begleitende Lehrpersonen sind gratis.

Die Vorvisionierung des Films im Kino ist für Lehrerinnen und Lehrer kostenlos. Tickets können bei Columbus Film bestellt werden.

Ticketbestellung und Anmeldung für Spezialvorstellungen
Columbus Film, Ruth Grünenfelder, Tel. 044 462 73 66 oder info@columbusfilm.ch.

Kostenloses Unterrichtsmaterial und Informationen
www.achaos.ch – «Kinokultur in der Schule»
info@achaos.ch, 032 623 57 07

Weitere Informationen zum Film
www.distantlights.ch/nomoresmokesignals/de/

DAS ABC DER BERUFSBILDUNG

SGB-Broschüre «Lehrlings- und Jugendrecht von A-Z» erneuert

Das frühere «Lehrlingsrecht» wurde erweitert auf «Lehrlings- und Jugendrecht von A bis Z – Ich kenne meine Rechte.»

Die Broschüre erklärt wichtige Begriffe und enthält Tipps, Adressen und weiterführende Links rund ums Thema Berufsbildung – von A wie Absenzen bis Z wie Zeugnis. Die 14. Auflage wurde ergänzt u.a. mit den Stichworten «Praktikum», «Nebenjob», «Neue Berufe» und spricht damit auch Jugendliche ausserhalb der Berufsbildung an.



Die SGB-Broschüre ist für 3 Franken (ab 20 Ex. 2.50 Franken) plus Versandspesen erhältlich in d, f, i unter www.gewerkschaftsjugend.ch oder bei SGB, Monbijoustrasse 61, Postfach, 3000 Bern 23, Telefon 031 377 01 01

Die Berufsfachschulen haben auch eine Holschuld

In Thun wissen die Lehrpersonen der Realschule ziemlich genau Bescheid darüber, wieviel Mathematik-Kenntnisse die Jugendlichen in der Berufsbildung benötigen. Eine Kooperation zwischen den beiden Bildungsstufen macht's möglich.

Text von Hans Jürg Zingg

Zum 8. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tag trafen sich 27. März 2009 gut 50 Lehrpersonen der Sekundarstufe II an der Gewerblich Industriellen Berufsfachschule in Thun. An dem von EHB, WBZ CPS und IWB der PHBern getragenen Weiterbildungsanlass wurde «der Finger» auf die Nahtstelle zwischen Volksschule und weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II gelegt. Einen programmatischen Ausgangspunkt dazu hatte der Direktor der Gewerblich Industriellen Berufsfachschule Thun, **Hansrudolf Gerber**, in seiner Begrüßungsansprache gesetzt: Während die Schulen der Sekundarstufe II gerne von der Bringschuld der Volksschule sprechen, formulierte er die Idee von der Holschuld der weiterführenden Schulen.

KOOPERATIONSPROJEKT MATHEMATIK

Wie das gemeint ist, demonstrierten im ersten Vormittagsblock die Realklassen-Lehrerin **Regula Day** und der GIB-Lehrer

Hans-Heini Winterberger: Dank intensiver Zusammenarbeit ist es ihnen für ihr Fach Mathematik gelungen, Realschüler zu erfolgreichen und vor allem motivierten Berufsfachschülern zu machen. Eine Grundlage dafür ist ein von der GIB Thun entwickeltes Kompetenzmodell Mathematik, das, wesentlich präziser als der Volkschullehrplan, der Reallehrerin genaue Hinweise darüber gibt, welche Kenntnisse die Berufsfachschule von den Neuntkläss-

lern verlangt. Zudem führen Regula Day und Hans-Heini Winterberger im Team-teaching einen Mathematik-Stützkurs durch, den die GIB Thun jenen Lernenden anbietet, welche nach der Lernstandserhebung zu Beginn der Ausbildung nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen. Dieser Schulentwicklungsprozess habe 2004 begonnen, führte Winterberger aus, und es sei mitnichten alles «wie durch den Anken» gegangen. Der Stolpersteine und Widerstände seien recht viele gewesen. Zum Beispiel hätten er und seine Kollegen Kompetenzorientierung in ihrer Lernbiografie früher nirgends angetroffen, und auch die Sekundarlehrkräfte der Volkschulen seien über die Reformideen nicht durchwegs glücklich gewesen. Meilensteine der Entwicklung seien ein Weiterbildungsanlass zum Thema «mathbu.ch» im Jahre 2004 und später ein Kurs zu kompetenzorientierter Didaktik gewesen. Heute könnten sich die Lernenden der GIB Thun unter www.kompetenzraster.info über die für sie notwendigen Kompetenzen informieren und dazugehörige Aufgaben herunterladen.

STANDARDS SIND NICHT GLEICH STANDARDS, TESTS NICHT GLEICH TESTS

Einen guten Rückhalt besass die Entwicklung des GIB-Kompetenzmodells in Professor **Beat Wälti** (Institut für Weiterbildung, PHBern und Institut Sekundarstufe I FHNW). Wälti ist Koautor des Lehrwerks *mathbu.ch* und hat am HarmoS-Kompetenzmodell Mathematik mitgearbeitet. Ihm oblag das Controlling der Reformen

in Thun. In einem Referat ging er mit der US-amerikanischen Test-Industrie hart ins Gericht. «Flächendeckendes Testen verbessert die Bildung nicht», lautete einer der Schlüssesätze. Ausserdem warf er den Amerikanerinnen und Amerikanern vor, sie würden mit ihren Tests von den acht Kompetenzen des HarmoS-Modells nur gerade drei erfassen. Schliesslich beschrieb er eine bemerkenswerte Korrelation zwischen dem Umgang mit Tests und dem Testserfolg: Von den 18 US-Staaten, welche strenge Sanktionen an das Bestehen der Tests knüpfen, sind drei erfolgreich, von den 18 Staaten, die keine solchen Sanktionen kennen, sind es 14. Und auch aus den Mathematiktests des HarmoS-Probleaufs beobachtete Wälti Erstaunliches: Mathematiklehrkräfte, deren Schüler besonders erfolgreich abgeschnitten hatten, gaben an, sie würden nicht streng lösungsorientiert, sondern eher offen und diskursiv – und vor allem gerne – Mathematik unterrichten. Dies ist ein Hinweis für all jene, die mit den Standard-Tests die methodische Freiheit gefährdet sehen. Ganz offensichtlich unterscheidet sich die Qualität verschiedener Tests erheblich!

KEIN ABSCHLUSS OHNE ANSCHLUSS!

Nach der Pause war es an drei Schulleitern bernischer Sekundarschulen, die andere Seite der Nahtstelle Sek I / Sek II zu beleuchten: Womit sollen die weiterführenden Schulen rechnen, wie können sie den Schulabgängerinnen der 9. Klassen gerecht werden? **Peter Rubeli** aus Langenthal hob die grosse Leistung hervor, welche die Ler-

hammer
EDUCATION

ADOBÉ CREATIVE SUITE 4 PRODUCTION PREMIUM
ADOBÉ CREATIVE SUITE 4 DESIGN PREMIUM
ADOBÉ CREATIVE SUITE 4 WEB PREMIUM
MASTER COLLECTION

Schulen, Kantone und Gemeinden können von EDU-Lizenzen zu stark ermässigten Preisen profitieren.
Verlangen Sie Ihre Offerte!

ADOBÉ AUTHORIZED
Licence Center
2009

Adobe Creative Suite 4 zu Schulpreisen

Bis zu 80% Rabatt auf Adobe-Software für Schüler und Studierende
– spezielle Vorzugspreise für Schulen und Lehrer!

	Schulversion	Student Edition
Adobe Creative Suite 4 Design Standard InDesign CS4, Photoshop CS4, Illustrator CS4, Acrobat 9 Pro	Fr. 775.-	Fr. 285.-
Adobe Creative Suite 4 Design Premium InDesign CS4, Photoshop CS4 Extended, Illustrator CS4, Flash CS4 Professional, Dreamweaver CS4, Fireworks CS4, Acrobat 9 Pro	Fr. 1'239.-	Fr. 425.-
Adobe Creative Suite 4 Web Standard Dreamweaver CS4, Flash CS4 Professional, Fireworks CS4, Contribute CS4	Fr. 775.-	Fr. 289.-
Adobe Creative Suite 4 Web Premium Dreamweaver CS4, Flash CS4 Professional, Photoshop CS4 Extended, Illustrator CS4, Fireworks CS4, Soundbooth CS4, Acrobat 9 Pro, Contribute CS4	Fr. 1'145.-	Fr. 359.-
Adobe Creative Suite 4 Production Premium After Effects CS4, Premiere Pro CS4, Photoshop CS4 Extended, Flash CS4 Professional, Illustrator CS4, Soundbooth CS4, OnLocation CS4, Encore CS4	Fr. 1'245.-	Fr. 429.-
Adobe Creative Suite 4 Master Collection InDesign CS4, Photoshop CS4 Extended, Illustrator CS4, Acrobat 9 Pro, Flash CS4 Professional, Dreamweaver CS4, Fireworks CS4, Contribute CS4, After Effects CS4, Premiere Pro CS4, Soundbooth CS4, OnLocation CS4, Encore CS4	Fr. 1'895.-	Fr. 699.-
Adobe Photoshop CS4 Extended	Fr. 495.-	Fr. 245.-

www.heinigerag.ch

Die aktuellsten Preise finden Sie auf unserem Web. Spezifikations- und Preisänderungen vorbehalten. Es gelten unsere AGB unter www.heinigerag.ch. Alle Preise sind inkl. MWST und VRG.

Schulversionen: Angebot gilt nur für Schulen und Lehrer.
Student Edition: Angebot gilt nur für Schüler und Studenten.
Bitte geben Sie bei der Bestellung die gewünschte Version an – Ihr Betriebssystem (Mac / Win) sowie die gewünschte Sprache (D / F / I / E). Vielen Dank.

Niederbipp (BE):
info@heinigerag.ch
Tel. 032 633 68 70
Fax 032 633 68 71

Buchs (SG):
buchs@heinigerag.ch
Tel. 081 756 25 02
Fax 081 756 25 04

HEINIGER
Ihr kompetenter Fachhändler
rund um Mac und PC

BAUWEWERBLICHE BERUFSCHULE ZÜRICH SUCHT: BERUFSSCHULLEHRER/BERUFSSCHULLEHRERIN FÜR UNTERRICHT IM FACHBEREICH HEIZUNG.

Rund 2000 Lernende der Baubranche und 800 Berufstätige auf verschiedenen Stufen der beruflichen Weiterbildung erhalten ihren Unterricht an unserer Abteilung Montage und Ausbau. Für das Fachgebiet Haustechnik Heizung und den entsprechenden Bereich unserer Technikerschule, einer höheren Fachschule für Technik, suchen wir eine geeignete Persönlichkeit mit Freude am Umgang mit jungen Menschen.

Als **Berufsschullehrer/Berufsschullehrerin** übernehmen Sie ein volles Pensum (26 Lektionen pro Woche) und unterrichten hauptsächlich Lernende in Klassen der Heizungsinstallateure und Haustechnikplaner Heizung. Mit Ihrem Diplom als Ingenieur/in HTL/FH HLK oder Techniker/in TS/HF Heizung, entsprechender praktischer Berufserfahrung sowie der notwendigen ergänzenden pädagogischen Ausbildung (EHB-Abschluss oder gleichwertige Ausbildung) erfüllen Sie die Bedingungen für die Anstellung als *Berufsschullehrperson mbA*. Es werden auch Bewerber/innen berücksichtigt, die das Berufsfachschullehrer-Diplom vor Stellenantritt noch erwerben müssen.

Ihrem beruflichen Werdegang entsprechend sind Sie in der Lage, die Schüler auf dem aktuellen Stand des Wissens zu unterrichten. Ist es Ihnen darüber hinaus ein Anliegen, die Lernenden für all die faszinierenden Seiten Ihres Berufs zu begeistern, erwartet Sie eine beglückende Aufgabe.

Der Stellenantritt ist auf Beginn des Schuljahres 2010/2011 (August 2010) vorgesehen. Den vielseitigen und anspruchsvollen Aufgaben entsprechen die in der Mittel- und Berufsschullehrerverordnung des Kantons Zürich festgehaltenen Anstellungsbedingungen. Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne der Abteilungsleiter, Alfred Gilg (Tel. 044 446 98 88). Für Ihre Bewerbung verwenden Sie das entsprechende Formular, welches Sie vom Rektoratssekretariat unserer Schule erhalten (Tel. 044 446 98 51). Ihre Bewerbungsunterlagen senden Sie bitte bis spätestens 15. August 2009 an die Baugewerbliche Berufsschule Zürich, Urban Vecellio, Rektor, Reishauerstrasse 2, Postfach, 8090 Zürich.



MITTELSCHUL- UND BERUFSBILDUNGSAMT
KANTON ZÜRICH | BILDUNGSDIREKTION

Baugewerbliche
Berufsschule Zürich





Hans Jürg Zingg ist
Gymnasiallehrer für Deutsch
und Dozent am Institut für
Weiterbildung PHBern, Fach-
bereich Sek II; seit 2008
ist er auch Weiterbildungs-
delegierter der WBZ für den
Bereich Bildungsstandards;
hansjuerg.zingg@phbern.ch

nenden während der schwierigen Pubertät meistern müssen. Für ihn heisst der Auftrag der Sekundarstufe I ganz klar unterrichten und erziehen, deshalb lautete ein Schlüsselsatz: «Eine Lehrperson begleitet, berät, führt, versteht, erzieht – und unterrichtet auch; sie vermittelt die Lerninhalte nach Lehrplan, so gut es geht.»

In Niederwangen, erzählte **Volker Schwerter**, werde Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler gross geschrieben. Das Motto lautet: «Kein Abschluss ohne Anschluss!» Zur Leistungsvereinbarung eines Lernenden mit seiner Schule gehört, dass er sich eigenverantwortlich um seine Anschlusslösung kümmert. Die Option 10. Schuljahr werde als Ausrede empfunden und nicht akzeptiert. Die gefragteste unter den vielen Rollen, die ein Lernender einnehmen könne, sei aus Sicht der Schule die des Koproduzenten. Der laufenden Motion «4 Jahre Gymnasium» im Berner

«Eine Lehrperson begleitet, berät, führt, versteht, erzieht – und unterrichtet auch; sie vermittelt die Lerninhalte nach Lehrplan, so gut es geht.»

Kantonsparlament hielt Schwerter ganz klar seine Forderung: «Alle Schülerinnen und Schüler gehören drei Jahre an die Sek I» entgegen. Dabei postulierte er die Überwindung der Ungleichheit zwischen Gymnasium und Berufslehre: Hier wird mit dem Lehrling ein Lehrvertrag abgeschlossen; für das Ausfüllen der Anmeldung ins Gymnasium sind die Schulleiter Sek I zuständig, ein persönlicher Vertrag mit der weiterführenden Schule existiert nicht.

Hansrudolf Blatti hatte die Aufgabe übernommen, einen Katalog der Leistungen, die von einem Sekundarschüler oder einer Sekundarschülerin am Ende der Ausbildungszeit erwartet werden können, aufzulisten. Er betonte, dass es sich um individuelle Kompetenzprofile handle, was er mit dem altbekannten Cartoon von den verschiedenen Tieren, denen allen diesel-

be Aufgabe gestellt wird («Klettern Sie auf diesen Baum!»), unterstrich.

HARMOS STOCKT UND WIRKT DENNOCH

Am Nachmittag referierte Professor **Jürgen Oelkers** – eher leise und rasch, wie üblich, aber voller Witz und brillant formuliert. Sein Thema war nicht eben dankbar: HarmoS steckt seit Jahren in der Pipeline, Neues gibt es dazu kaum zu sagen. Oelkers rief aber einige Fakten in Erinnerung:

- Standards sind nichts Neues; die Noten-skala ist ebenso ein Standard wie der Gebrauch von Lehrmitteln oder die Lehrer-Schüler-Relation. Jede Schule auf der Sekundarstufe II hat und vertritt Standards, man denke an die Qualitätsanforderungen des Fachunterrichts. Ein Problem bietet der Begriff selbst: Allgemein wird der Ausdruck Standard mit einer doppelten Bedeutung gebraucht, als Ziel und als Mass der Zielerreichung.
- Es ist eine Tatsache, dass bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern ihren Lernstand nicht verbessern, sondern auf dem einmal erreichten Niveau stehen bleiben, besonders wenn lohnende Aufgaben und Lernlässe fehlen wie offenbar häufig im letzten Schuljahr. Daher braucht es Standards, die in Form von Aufgabenstellungen erheben, ob eine Schule und das System als Ganzes die geforderten Lernziele erreicht oder nicht. Allerdings wird nicht vorgegeben, wie die Unterrichtsziele zu erreichen sind. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen nicht erreichen, sind die Kantone verpflichtet, Unterstützungs- und Differenzierungsmaßnahmen zu entwickeln.
- Auch dienen die Mindeststandards nicht, wie viele glauben, der schulischen Selektion. Durch standardisierte Tests im heutigen 2., 6. und 9. Schuljahr wird jedoch die Schülerbeurteilung verbessert. Gleichzeitig wird die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule gemessen (nationales Bildungsmonitoring).

Von HarmoS darf man sich einige Vorteile versprechen: Der Aufbau der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler lässt sich genauer beschreiben als bisher. Die Schnittstellen und Anschlüsse sind besser geregelt, die Übergänge in die aufnehmenden Schulen lassen sich objektiver gestalten. Zudem kann der Fachunterricht der Sekundarstufe II auf einem Deutschschweizer Lehrplan aufbauen, so dass der Nacherwerb von Kompetenzen reduziert werden kann. Außerdem ist zu beachten, dass Tests nicht einfach nur Leistungsmessungen sind, sondern ihrerseits Lernstrategien bedingen. Tests sind selbst ein Lernobjekt, das von den Schülern mehr oder weniger ernst genommen wird. Weitere Vorteile von testbasierten Leistungsmessungen wären etwa die Objektivierung der Notengebung oder die bessere Absicherung der Kommunikation der Noten gegenüber Eltern und Schülern. Dank solcher Tests wird ein Vergleich mit anderen Klassen zur Ermittlung des eigenen Standorts möglich oder die Bestimmung des Leistungsstandes zur gezielten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. Und last but not least würde sich der oft vage Begriff «Unterrichtsqualität» zumindest partiell besser absichern lassen.

Schliesslich entliess das Leitungsteam des 8. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tags (**Rolf Gschwend, Jacqueline Peter, Susanne Siegfried und Hans Ulrich Küng**) ein Publikum, das dank nachhaltig wirkenden Impulsen, insbesondere aus der Gastgeberschule, der Herausforderung durch HarmoS ganz bestimmt gelassener entgegensehen wird.

KANTONALSEKTIONEN

AG Verein der Lehrpersonen an Berufsschulen des Kantons Aargau, christoph.gerber@bbbaden.ch
BL Berufsbildung Baselland, markus.steiner@aprentas.com
BE Fraktion Bernischer Berufsschullehrkräfte, thomas.etter@bfemmental.ch
FR Association fribourgeoise de l'enseignement professionnel, bader.resch@bluewin.ch
GL Glarner Verband für Beruflichen Unterricht, egutknecht@bsziegelbruecke.ch
GR Berufsbildung Graubünden, rainolter@bluemail.ch
JU Association des maîtres des écoles professionnelles du Jura bernois, vakant
LU Kantonalverband Luzern für beruflichen Unterricht, hermann.fries@edulu.ch
NE Syndicat autonome des enseignants neuchâtelois, president@saen.ch
SH Berufsbildung Schweiz Kantonalsektion Schaffhausen, rapold@bbz-sh.ch
SO Solothurner Kantonalverband für beruflichen Unterricht, beatahaefeli@gmx.net
SG St. Gallen / Appenzell, vakant; Vizepräsident: roland.guenthoer@bluewin.ch
SZ Verein Schwyzer Berufsschullehrkräfte, walter.schoenbaechler@bluewin.ch
TG Thurgauer Berufsschulkonferenz, irene.schuetz@bzt.tg.ch
VS Walliser Verband für beruflichen Unterricht, david.moret@swissinfo.org
ZH Zürcher Verband der Lehrkräfte in der Berufsbildung, t.bernegger@swissonline.ch

FACHSEKTIONEN

Schweizerische Vereinigung der **Metallbaufachlehrer**, hphaenni@bluewin.ch
Schweizerischer **Maschinenbau- Elektro- und Informatikfachlehrer** Verband rolf.frei-pellegrini@bluewin.ch
Schweizerischer Verband für **allgemeinbildenden Unterricht** peter.wyss@svabu.ch und atorriani@gibz.ch
Schweizerische Vereinigung der Berufsschullehrer für **Automobiltechnik** m.buettler@svba.ch
Schweizerische Vereinigung für **Sport** an Berufsschulen, cderungs@bluewin.ch
Verband BerufsschullehrerInnen im **Gesundheitswesen** Schweiz elisabeth.zuercher@gmx.ch
Bildungsnetz Schweizer **Schreiner**, bin-verlag@bluewin.ch
Verein Schweizer **Floristenfachschullehrpersonen**, therese.fierz@bzx.ch
Schweiz. Vereinigung der Lehrpersonen **grafischer Berufe**, beba@bluewin.ch
Schweiz. **Coiffeurfachlehrer**-Vereinigung, heinz.lehmann@scfv.ch
Schweiz. Vereinigung der Fachlehrer für **Dekorationsgestalter** r.hauser@sfgb-b.ch
Schweiz. Fachlehrer- Vereinigung für **Zahntechnik**, breunig@breunig.ch
Schweiz. Landmaschinen-, **Motorgeräte- und Baumaschinen**-Fachlehrer-Vereinigung, christian.schmid@sbl.ch
Schweiz. Verband der **Haustechnik**-Fachlehrer, arnold.bachmann@bluewin.ch
Schweiz. Vereinigung der **Baufachlehrer**, r.wanner@bbm-kreuzlingen.ch
Schweiz. Verband der Ingenieur-AgronomInnen und der **Lebensmittel-IngenieurInnen**, nicolas.fellay@vsgp-ums.ch
Schweiz. Verband der **kaufmännischen** Berufsschulen astrid.bapst@wksbern.ch
Verband Schweizerischer **Werkstattlehrer**, bb.muehlethaler@ebtcom.ch
Société vaudoise des maîtres de l'enseignement professionnel cyril.curchod@svmep.ch
Verein der bernischen **Landwirtschaftslehrer** und -berater roland.biedermann@vol.be.ch
Berufsmaturität, p.j.danhieux@bluewin.ch
Lehrkräfte von **Naturberufe** sowie der **bäuerlichen Hauswirtschaft** oliver.wegmueller@bd.zh.ch

Christoph Gerber unterrichtet Allgemeinbildung an der Berufsfachschule BBBaden. Christoph.Gerber@bbbaden.ch. Die Fragen stellte Jacqueline Simon, Geschäftsleiterin des BCH.



«AUCH VIEL ZURÜCKERHALTEN»

VLBA Verein der Lehrpersonen an Berufsschulen im Aargau

Christoph Gerber, Sie waren sechs Jahre Präsident der Kantonalsektion VLBA und wollen zurücktreten. Amtsmüde? Neben meiner Vollzeitstelle war der Arbeitsaufwand für dieses Amt sehr gut spürbar. Zum Glück wurde ich von meinem Arbeitgeber, der Berufsfachschule BBB, gut unterstützt. Ich finde es zudem wichtig, dass sich die Systeme regelmässig konsequent erneuern. Durch das Amt habe ich aber auch viel zurückerhalten. Ich habe einen Überblick über die Funktionsweise der Berufsbildung bekommen und tief in die Mechanismen der politischen und administrativen Prozesse blicken können. Da der Kanton Aargau sehr unterschiedliche Berufsfachschulen hat und die kantonale Konferenz der Lehrpersonen an Berufsfachschulen 2007 aufgelöst wurde, war es eine grosse Herausforderung, die Mitglieder zusammenzuhalten.

Gab es während Ihrer Amtszeit Situationen oder Entscheide, die Sie verärgerten? Hin und wieder. Besonders ärgerlich fand ich, dass sich das eher negative Lehrerbild bei Aussenstehenden zum Teil hartnäckig hält. Zudem stelle ich fest, dass wir an den Berufsfachschulen im Aargau technologisch und konzeptionell eine hohe Professionalität erreicht haben, die sich nicht von anderen hoch entwickelten Branchen unterscheidet. Wir leisten überdurchschnittlich engagierte Arbeit und die Lehrpersonen setzen verschiedenste Reformen ohne zu Murren um. Paradoxe Weise wurden die Lehrpersonen an Berufsfachschulen im Bereich der Anstellungsbedingungen in den letzten Jahren real massiv zurückgebunden – ausgerechnet in den Jahren, wo die Unterstützung (kleinere Klassengrösse, zeitliche Kompensation, um die Reformarbeit leisten zu können) besonders nötig gewesen wäre.

Worauf sind Sie stolz, wenn Sie auf Ihre Präsidentenschaft zurück-schauen? Nach dem Widerstand gegen die Einführung neuer Lohnmodelle wurde die Wochenarbeitszeit im Jahre 2006 von 25 auf neu 24 gesenkt. Das ist auch den Anstrengungen des VLBA zu verdanken.

Welchen Hauptaufgaben wird sich der VLBA künftig widmen? Die Klassenzahlen an Berufsfachschulen sind verbreitet viel zu hoch. Das gilt insbesondere auch für Attestklassen. Die Zahlen müssen deutlich gesenkt werden. Dann müssen die Entlastungsmaßnahmen (vom Kantonalparlament im Jahre 2004 beschlossen, Sparübung) rückgängig gemacht werden. Schliesslich ist die Jahresarbeitszeit zu knapp bemessen. Das Arbeitszeitmodell muss revidiert werden.

Tagung: Begabungen fördern und Interessen stärken auf der Sekundarstufe II

Auch im nachobligatorischen Bereich, in der Berufsbildung und im Gymnasium, gilt es, Begabungen zu erkennen, Interessen zu stärken und Talente in allen Bereichen zu fördern. Nicht zuletzt der Fachkräftemangel im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich wirft auch die Frage auf, wie mehr junge Menschen – insbesondere Frauen – ihre diesbezüglichen Begabungen erkennen und für entsprechende Studien begeistert werden können. An einer gemeinsamen Tagung des LISSA-Preises und des Netzwerks Begabungsförderung lernen die Teilnehmenden Forschungsergebnisse und Projekte kennen; sie können sich zudem mit Praxisbeispielen auseinandersetzen und Erfahrungen austauschen.

Ort: Forschungszentrum ABB, Baden-Dättwil. 7. November 2009, 10 bis 16 Uhr. Weitere Informationen und Anmeldung: www.begabungsförderung.ch

Lehrkräfte der Gemeinde Ittigen machen Arbeitsplätze mobil

Ob im Schulzimmer, zu Hause oder von unterwegs – die mit dem G/ON USB-Stick ausgestatteten Lehrkräfte von Ittigen greifen von überall her und jederzeit auf Netzwerk, Daten und Applikationen der schulinternen IT-Infrastruktur zu. Im Rahmen einer Neu-Planung eines schulweiten, leistungsfähigen IT-Netzwerks sollten insgesamt zehn Standorte Zugriff auf das Schulnetz erhalten – ohne Abstriche an Funktionalität und Sicherheit. «Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben eine ganz unterschiedliche Affinität zur IT», sagt Walter Halbenleib, selbst Lehrer in Ittigen und gleichzeitig IT-Verantwortlicher der Schulen. «Für uns war wichtig, dass die Einführung der neuen Access-Lösung keinen grossen Schullaufwand verursacht.»

Mehr über das Projekt: www.ittigen.avatech.ch

Workshops zum Thema «Bildungscontrolling»

Schulleitungen managen Prozesse und Leistungen, erfüllen Leistungsaufträge und

berücksichtigen Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen. Die Workshop-Reihe «Bildungscontrolling für die Praxis» unterstützt die Teilnehmenden bei diesen Aufgaben. Sie vermittelt Theorie und Methoden und begleitet die Teilnehmenden beim Aufbau des Bildungscontrollings in ihrer Organisation. Themen sind: «Grundlagen und Ansätze des Bildungscontrollings, Systemumfeld und Leistungsprozesse der Bildung, Messgrössen und Messmethoden, die Konzeption und Einführung eines Bildungscontrollings, das Projektmanagement von Controlling-Projekten».

Fünf ganztägige Workshops plus individuelle Projektbegleitung. Dauer: September 2009 bis Februar 2010 (3. Durchführung). Start: 24. September 2009 an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Muttenz bei Basel. Kursbeschreibung: info@schoenipersonal.ch oder www.schoenipersonal.ch

PlagiarismFinder 2.0:

Abschreibe-Schummller haben keine Chance!

Viele Hausaufgaben, aber auch ganze selbstständige Vertiefungsarbeiten lassen sich im Internet aus bereits vorhandenen Texten zusammenschreiben. Gegen dieses um sich greifende Kopieren bietet der PlagiarismFinder 2.0 von Mediaphor auch für Berufsfachschulen geeignete Hilfestellungen. Das schlaue Tool für Lehrpersonen vergleicht einen scheinbar originalen Text blitzschnell mit dem Fundus aus dem In-

ternet. Plagiate lassen sich so im Nu aufspüren und enttarnen. Der PlagiarismFinder 2.0 steht für Windows 2000, XP und Vista (auch 64 Bit) zur Verfügung und setzt einen schnellen Internet-Anschluss voraus (mindestens DSL 1000). Im Preis von 149 Euro sind zwei Jahre kostenlose Online-Updates enthalten. Eine kostenlose 30-Tage-Testversion (3,7 MB) steht auf der Homepage zum Download bereit.

www.plagiarismfinder.de

Jetzt auch Fachbücher zusammen mit Normen

Der TFV Technischer Fachbuchvertrieb in Biel hat bis anhin erfolgreich technische Fachliteratur und andere Lernmedien etwa an Lernende von Berufs- oder Fachhochschulen vertrieben. Seit Beginn 2009 ist dieses Geschäft in den SNV shop integriert worden. Der SNV shop ist zentraler Einkaufs- und Informationsbereich für Normen und normenverwandte Produkte. Das Angebot umfasst alle nationalen, europäischen und internationalen Normen, dazugehörige oder ergänzende Vorschriften, Richtlinien und Checklisten. Neu sind auch Fachbücher, Lehrmittel und E-Learning-CDs aus dem weltweiten Sortiment im Angebot. Hier findet man Schulbücher genau so wie Reiseführer oder Sachbücher.

www.snv.ch/literatur, 052 224 54 33, books@snv.ch

Anzeige

kursekongresseundmedien.ch

kostenlose Internetplattform für
Kursausschreibungen und Kursbuchungen

ict-atelier.ch | Medienwerkstatt

Sägenstrasse 8

7000 Chur

Tel.: 081 250 79 53

Fax: 081 250 79 55

info@ict-atelier.ch



Support für E-Learningprojekte



BudgetGame – das interaktive Lernspiel rund ums Geld

PostFinance BudgetGame ist ein Lernspiel im Internet zum Umgang mit Geld. Es wird den Schweizer Schulen unentgeltlich zur Verfügung gestellt und richtet sich an die Oberstufenklassen der Volksschule, wird aber häufig auch gerne im ersten Lehrjahr an Berufsfachschulen verwendet. Didaktik und Lerninhalte wurden, basierend auf den kantonalen Lehrplänen, durch die Firma LerNetz AG realisiert. Die aktuelle Spielrunde läuft bis 21. Juni. Ab August dieses Jahres werden zudem spezielle Spielangebote für Maturitäts- und Berufsfachschulen gestartet.

Die Gewinnerinnen und Gewinner des Lernspiels begleitet PostFinance an einen spannenden Event.

www.postfinance.ch/budgetgame



Heft 4/2009 von Folio erscheint am 15. August.

Ausgabe 4/2009

Titelthema «Validierung von Bildungsleistungen»

Das Gesetz schreibt vor, das es auch über «andere Qualifikationsverfahren» möglich sein muss, ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis zu erlangen. Das Validierungsverfahren ist ein neues Verfahren dafür. Welche Neuerungen bringt es für die Berufsfachschulen?

- Magrit Dünz: Stand der Arbeiten am Beispiel des Kantons Bern
- Barbara Petrini: Grundlagen: Was ist eigentlich Validierung
- Daniel Fleischmann: Porträt einer Kandidatin
- Rudolf Odermatt: Umsetzung der Validierung im Bereich ABU in Zug

Call for Paper

Ausgabe 1/2010

Titelthema «Lehrmittel»

Was zeichnet gute Lehrmittel aus? Wie entstehen sie? Worauf ist bei ihrem Einsatz zu achten? Solche und ähnliche Fragen stellen wir im Heft vom Februar 2010. Vielleicht haben Sie eine Anregung zu diesem Titelthema? Oder Sie haben selber an einem Lehrmittel gearbeitet? Oder vielleicht ärgern Sie sich über Lehrmittelzwänge? Ich freue mich, wenn Sie mit mir in Kontakt treten: Daniel Fleischmann, dfleischmann@bch-fps.ch.

Anzeige

Noch keine Lehrstelle? Wir haben einen Studienplatz für Sie!

Informatiker/in mit eidg. FZ

- Eidg. Lehrabschluss nach zwei Jahren praxisorientiertem Unterricht und zwei Jahren IT-Praktikum

Basisschuljahr Informatik

- Vorbereitungsjahr für die Ausbildung zum Informatiker/in mit eidg. FZ und allgemeines Berufswahljahr



positive learning! Start: 10. Aug. 09 / weitere Infos unter: www.csbe.ch
Computerschule Bern AG, CsBe, 3000 Bern 14, 031 398 98 00

» Türschluss

Andreas Felix ist seit 12 Jahren Hauswart am Bildungszentrum für Technik Frauenfeld. Die Fragen stellte Daniel Fleischmann, die Fotografie machte Reto Schlatter.

DEMNÄCHST VIELLEICHT EIN FREUDENFEUER

Wie sind Sie Hauswart geworden? Ich bin gelernter Elektromonteur und habe während einiger Jahren nebenamtlich in einem Jugendhaus gearbeitet. Die Hauswarttätigkeit hat mir gefallen und ich begann, mich nach einer Stelle umzuschauen. 2003 habe ich auch den eidg. Fachausweis gemacht.

Arbeitet Ihre Frau mit? Ja, Hauswarte sind meist «Familienunternehmen». Meine Frau sorgt für die Wäsche, macht Stellvertretungen im Reinigungssteam und ist oft zuhause für Nachfragen ansprechbar.

Sie wohnen im Schulhaus. Ist das schwierig? Diese Nähe hat Vor- und Nachteile. Sie erlaubt mir, die Znüni- oder Mittagspause zuhause zu machen; wir haben Zugang zu einem wunderbaren Garten. Ebenso kann ich am Abend vor zehn Uhr ohne lange Anfahrt nochmals die Runde machen. Dafür begegne ich auch in meiner Freizeit immer wieder meiner eigenen Arbeit.

Machen Sie manchmal noch Elektroarbeiten? Das gehört dazu, klar. Ich habe sogar die Bewilligung eines Betriebselektrikers, der auch komplexe Installationen vornehmen kann. Ich muss für gelegentliche Kontrollen protokollieren, was ich mache.

Gibt es Dinge, die Sie nerven? Was ich nicht verstehe, ist, dass die Lehrkräfte immer wieder vergessen, den Hauptschalter der Schüler-PCs auszustellen. Einzelne Jugendliche nerven damit, dass sie die Hausordnung missachten. Sie essen und trinken in Räumen, in denen das untersagt ist. Und wenn ich was sage, stellen sie sich dumm. Einmal habe ich einen Jugendlichen, der eine Cola oder etwas ähnliches ausgeleert hatte, aufgefordert, das bitte aufzuputzen. Er meinte, meine Putzfrauen sollten doch auch was zu tun haben.

Können Sie in solchen Situationen Strafen aussprechen? Nein, obwohl es in Einzelfällen sicher nützlich wäre, Geldstrafen zu verhängen. Erschwerend ist, dass auch gewisse Lehrpersonen den Vorschriften der Hausordnung nicht folgen und in den Zimmern Kaffee trinken.

Haben Sie das mal gesagt? Pro Jahr finden drei Lehrerkonvente statt. Ich habe das Thema dort einmal zur Sprache gebracht, genutzt hat nicht viel. Aber ich möchte nicht schimpfen. Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen, meine Arbeit macht mir meist viel Freude.

Was gefällt Ihnen besonders? Ich arbeite, obwohl angestellt, praktisch ganz selbstständig. Ich kann meine Zeit frei einteilen, mal abgesehen von den Bedingungen, die das Wetter macht. Dazu gehört, dass ich auch während des Tages Pausen einschalten kann, wenn die Arbeit es zulässt. Zudem stellen sich immer wieder neue berufliche Herausforderungen. Derzeit bilde ich mich in Sachen «Sicherheit» weiter. Das Wissen, das ich mir aneigne, würde ich gerne an die Lehrerinnen und Lehrer weitergeben.

Was für Situationen kommen da vor? Erste Hilfe, Verhalten im Brandfall und generelle Unfallgefahren. Bereits habe ich erste Merkblätter im Schulhaus aufgehängt. Ich habe auch die Idee, Frageblätter zu entwickeln, die eine Überprüfung des Gelernten erlauben würden.

Fast wie eine Lehrerin oder ein Lehrer. Ja. Vielleicht machen wir demnächst ein Freudenfeuer und testen mit alten Feuerlöschnern, die ich noch aufbewahrt habe, den Ernstfall.



Lernkompetenz in der Berufsschule



Damit Schülerinnen und Schüler nicht nur mehr, sondern vor allem besser und erfolgreicher lernen, müssen sie sich mit den eigenen Lern- und Arbeitsstrategien auseinandersetzen und dabei auch fehlende Techniken anwenden können. Durch die Beschäftigung in diesem Fach erwerben sie nicht nur unmittelbare Vorteile, sondern eine nachhaltig wirksame Kompetenz für lebenslanges Lernen.

Das breite und erfolgreiche Angebot der Sauerländer Verlage AG im Fachbereich «Lern- und Arbeitstechnik» deckt das ganze Spektrum an Schulstufen und Leistungsniveaus ab. Von der einfachen und zielgerichteten Einführung für die Schülerhand in «Bessere Noten» über praktische Fördermassnahmen für Lehrpersonen in «Individuell zum Lernerfolg» bis hin zu den umfassenden Einführungen mit bewährtem Assessment in «Wie lerne ich?» oder «Lernen ist lernbar». Schauen Sie hinein – lernen Sie etwas.

● Diese Titel werden Lehrpersonen auch zum Prüfpreis (25% ermässigt) zzgl. einer Kostenpauschale für Porto und Verpackung (CHF 7.00) angeboten. Voraussetzung dafür ist der Nachweis der Lehrtätigkeit oder der Ausbildung zur Lehrperson.

◊ Unverbindliche Preisempfehlung

Willkommen in der Welt des Lernens

Lernen ist lernbar

Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik
Von: René Frick, Werner Mosimann

Grundlagen (inkl. Lösungen im Anhang)
11. Auflage 2006, 165 S., A4, zweifarbig, KT
978-3-0345-0059-3 ● ◇ CHF 30.20

Handbuch für Lehrpersonen

3., überarbeitete Auflage 2001, 191 S., A4, KT und gelocht
978-3-7941-4891-2 ◇ CHF 102.50

Handbuch Handlungskompetenz

Von: Stephan Wotteng
6. Auflage 2007, 240 S., A4, vierfarbig, KT
978-3-0345-0116-3 ● ◇ CHF 45.70

Wie lerne ich?

WLI-Schule
Von: Christoph Metzger, Claire E. Weinstein, David R. Palmer

Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittel- und Berufsschulen mit beigelegtem Fragebogen
6. Auflage 2006, 176 S., A4, zweifarbig, KT
978-3-0345-0054-8 ● ◇ CHF 35.10

Handbuch für Lehrkräfte

4. Auflage 2004, 132 S., A4, KT
978-3-0345-0101-9 ◇ CHF 68.00

Lernstrategieninventar für Mittel- und Berufsschulen
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler
7. Auflage 2006, 6 S., A4
978-3-0345-0004-3 ● ◇ CHF 6.30

Bessere Noten

Mit 10 Regeln zum Erfolg in der Berufsschule
Von: Hanspeter Weiss
2. Auflage 2008, 80 S., 170x240mm, KT
978-3-0345-0137-8 ● ◇ CHF 20.90

Individuell zum Lernerfolg

Pädagogik bei Sauerländer: Praxis
Von: Tanja Michel, Sandra Zgraggen
1. Auflage 2009, ca. 136 Seiten mit eingelegter CD-ROM (mit ca. 230 Arbeitsblättern), A4, KT (1. Halbjahr 2009)
978-3-0345-0249-8 ◇ CHF 58.00

sauerländer
Cornelsen